



Hochschule Magdeburg-Stendal  
Fachbereich: Angewandte Humanwissenschaften  
Studiengang Angewandte Kindheitswissenschaften

**Bachelorarbeit**  
zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts  
(B.A.)

**Spielbeziehungen in Kindertagesstätten: Empirische Befunde und Handlungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte und Kinder**

Erstgutachterin: Dr. Claudia Dreke  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Beatrice Hungerland

Marina Niermann  
Matrikel-Nr.: 20113053  
Anschrift: Tulpenstraße 32, 49124 Georgsmarienhütte  
Telefon: 05401/41444  
E-Mail: [mniermann@gmx.de](mailto:mniermann@gmx.de)  
Datum: 22.07.2014

„Die Erziehung ist darum zunächst abwartend und beobachtend,  
sie geht dem Kinde nach, behütet und stützt.  
Sie soll nicht vorschreiben, nicht bestimmen oder eingreifen.“

*Friedrich Fröbel*

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	4
1. Begriffe und Definitionen vom Spiel .....	6
2. Definition von Spielbeziehungen .....	15
3. Empirische Befunde. Kinder in Spielbeziehungen .....	16
3.1 Spielbeziehungen zu Dingen.....	16
3.2 Spielbeziehungen zu Erwachsenen.....	18
3.3 Spielbeziehungen zu anderen Kindern .....	26
3.4 Bedeutung von Spielbeziehungen .....	31
4. Handlungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte und Kinder .....	32
4.1 Strukturelle Bedingungen des Spiels .....	33
4.2 Handlungsmöglichkeiten von pädagogischen Fachkräften und Möglichkeiten für Kinder.....	34
Fazit.....	39
Literaturverzeichnis.....	41
Eidesstaatliche Erklärung .....	44

## Einleitung

„Alles, was Kinder sehen und hören, fühlen, in den Händen halten und begreifen, wird schnell zum Spiel.“<sup>1</sup> Dieses kann zum Beispiel das Schneiden von Grimassen vor einem Spiegel oder auch das Aufheben und Wegwerfen von Gegenständen sein. Das Spiel gehört immer zu einer ganzheitlichen kindlichen Entwicklung. Das Spiel stellt einerseits einen Lernprozess dar, denn die sprachliche, physische und emotionale Entwicklung wird durch das Spiel beeinflusst, und die kognitiven, sozialen und motorischen Kompetenzen werden gefördert. Mit Kompetenzen ist in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen gemeint. Aber zum anderen ist es auch geprägt von Spannung, Freiheit und Zweckfreiheit. Die Kinder können sich dadurch intensiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen.

Die Kinder gehen im Spiel Beziehungen ein und werden während des Spielens auch mit Aushandlungsprozessen konfrontiert, wie beispielsweise das Finden eines gemeinsamen Spielthemas und dem Einigen auf gemeinsame Regeln, wie beispielsweise die Bestimmung der Mitspieler, also wer darf mitspielen und wer nicht. Diese Aushandlungsprozesse können auch zu Konflikten zwischen den Kindern führen, und viele pädagogische Fachkräfte, sowohl Erzieher als auch Erzieherinnen, stellen sich die Frage, ob sie eingreifen sollen oder die Kinder versuchen lassen, eine eigene Lösung zu finden. Aufgrund dieser und weiterer ähnliche Beobachtungen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, welche Handlungsmöglichkeiten sich für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten (Kitas) mit dem Blick auf Spielbeziehungen bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren unter Berücksichtigung empirischer Erkenntnisse eröffnen. Mit Kitas sind in diesem Zusammenhang sozialpädagogische Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gemeint, die Kinder im Alter von null bis sechs Jahren bilden, erziehen und betreuen. In diesen Institutionen gibt es häufig eine altersabhängige Unterteilung: die Kinder im Alter von null bis drei sind in der Krippe, die Kinder von drei bis sechs Jahren im Kindergarten und Kinder im Grundschulalter im Hort. Die vorliegende Arbeit wird sich hauptsächlich auf die Kinder von drei bis sechs Jahren beschränken, da ich nach dem Studium mit den Kindern dieser Altersgruppe arbeiten werde und ich mich in meinem Studium auf Kita und Frühe Hilfen spezialisiert habe. Außerdem habe ich auch schon vor meinem Studium durch Praktika mit der Altersgruppe gearbeitet und es hat mir immer sehr viel Spaß gemacht.

---

<sup>1</sup> Krenz, Armin 2001, S.1

Die Arbeit gliedert sich in vier Kapitel. Diese sind die (1) Begrifflichkeiten und Definitionen vom Spiel, (2) Definition von Spielbeziehungen, (3) empirische Befunde zu Spielbeziehungen, die die Kinder aufbauen, und (4) die Handlungsmöglichkeiten zum einen für pädagogische Fachkräfte und zum anderen für Kinder, die aus den empirischen Befunden abgeleitet werden.

Im ersten Kapitel soll es um Begrifflichkeiten und Definitionen vom Spiel gehen. Dabei geht es auch um verschiedene Begrifflichkeiten, die Spiel definieren, Jürgen Fritz spricht beispielsweise von Spielkonstrukten. Da es keine einheitliche Definition beziehungsweise ein einheitliches Verständnis vom Spiel gibt, werde ich unter Berücksichtigung verschiedener Definitionen und einem interdisziplinären Blick eine eigene Definition vom Spiel entwickeln, denn dem kindlichen Spiel wird in verschiedenen Bereichen der Kindheitswissenschaften eine bestimmte Bedeutung zugemessen. So wird das Spiel zum Beispiel in der UN-Kinderrechtskonvention, in der die Kinder ein Recht auf Spiel haben (Artikel 31), in der Entwicklungspsychologie, da das Spiel die Entwicklung der Kinder fördert, oder auch in der Soziologie, da es im Spiel um das soziale Handeln und Zusammenwirken von Kindern zu Dingen oder anderen Menschen geht erwähnt.

Im zweiten Kapitel geht es um die Definition von Spielbeziehungen. Dabei sollen Fragen beantwortet werden, wie zum Beispiel; Was sind Voraussetzungen für eine Spielbeziehung? Sollten die Spielbeziehungen geprägt sein von der Gleichwertigkeit der Spieler oder eher durch Machtverhältnisse, wo zum Beispiel die Eltern ihre höhere Position deutlich machen, indem sie den Spielverlauf bestimmen. Geht es bei Spielbeziehungen nur um die zu anderen Kindern oder vielleicht auch zu Erwachsenen oder Dingen?

Das dritte Kapitel beschäftigt sich dann mit verschiedenen Spielbeziehungen, die Kinder während ihrer Kindheit aufbauen. Dabei geht es um die Spielbeziehungen zu Dingen, anderen Kindern und Erwachsenen. Erwachsene können hier zum Beispiel die Eltern oder pädagogische Fachkräfte sein. Ich werde mich dabei auf verschiedene empirische Befunde, beispielsweise von Claus Stieve (2008) beziehen, der die Beziehung zu Dingen untersucht hat oder William A. Corsaro (2003), der die vielfältigen Spielbeziehungen von Kindern zu anderen Kindern untersucht hat.

Kapitel vier soll Handlungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte aufzeigen und stellt auch das Ziel der Arbeit als Schlussfolgerung aus den empirischen Ergebnissen

und den verschiedenen Ergebnissen dar. Dabei gehe ich zunächst auf die strukturellen Bedingungen in einer Kita ein, die das Spielen von Kindern überhaupt erst möglich machen. Beispiele für diese strukturellen Bedingungen sind der Zugang zu Spielmaterial oder zeitliche und räumliche Aspekte. Darauf folgend werde ich auf die Beobachtung von Spielsituationen als Ausgangsbasis für pädagogisches Handeln eingehen. Die anschließenden Handlungsmöglichkeiten beziehen sich auf die vorangegangenen Spielsituationen in den Forschungen und auf eigene Beobachtungen. Außerdem erarbeite ich sie unter Berücksichtigung der erstellten Definition und der Erkenntnisse aus empirischen Studien. Des Weiteren nehme ich auch die Möglichkeiten für die Kinder auf, die sich aus den Handlungsmöglichkeiten der pädagogischen Fachkräfte ergeben.

Abschließend werde ich noch ein persönliches Fazit ziehen.

Kinder erleben ihr Spiel immer als bedeutend, wertvoll und real. Beim Spielen können sich Fantasie, Träume und auch Wunschvorstellungen mischen. Keine andere Tätigkeitsform ist besser geeignet, um die eigenen Ideen zu realisieren, Fantasien zu verwirklichen und Wünsche Wirklichkeit werden zu lassen. Aber was ist überhaupt unter dem Begriff Spiel zu verstehen?

## **1. Begriffe und Definitionen vom Spiel**

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit verschiedenen Definitionen vom Spiel, da es keine einheitliche Definition gibt. Ich werde auf Huizinga, Fritz und Mogel eingehen, sowie auf die verschiedenen Spielformen.

Johan Huizinga beschreibt das Spiel als Kulturererscheinung. Menschliche Kultur, wie die Sprache, Rituale oder Mythen, kommt auf als Spiel und entfaltet sich als solches. Aber auch „Recht und Ordnung, Verkehr, Erwerb, Handwerk und Kunst, Dichtung, Gelehrsamkeit und Wissenschaft“<sup>2</sup> entstehen im Spiel. Viele Erklärungen zum Spiel gehen von der Voraussetzung aus, dass das Spiel einer „biologischen Zweckmäßigkeit“<sup>3</sup> dient. Aber Huizinga ist der Meinung, dass das Spiel über die Grenzen einer reinen biologischen oder physiologischen Betätigung hinausgeht. Der Witz, als Element des Spiels, definiert den Kern des Spiels. Das Spiel tritt einem als Handlungseigenschaft entgegen, welche sich von dem „gewöhnlichen“ Leben abweicht. Spiel kann

---

<sup>2</sup> Huizinga, Johan 2011, S.13

<sup>3</sup> ebd. S.10

einerseits „Nichternst“<sup>4</sup> und andererseits durchaus ernsthaft sein. Beispielsweise Fußballspieler nehmen ihr Spiel sehr ernst. Huizinga nennt verschiedene Kennzeichen des Spiels.

- Ein erstes Kennzeichen des Spiels ist, dass es primär ein freies Handeln ist. Die Kinder spielen, weil es ihnen Spaß macht, und nicht, weil es ihnen einer befohlen hat.
- Ein weiteres Kennzeichen ist, dass das Spiel nicht das eigentliche Leben darstellt, sondern es widersetzt sich der Erfüllung von Notwendigkeiten und dem direkten materiellen Interesse.
- Die Abgeschlossenheit des Spiels stellt ein anderes Kennzeichen dar. Das Spiel existiert in räumlichen und zeitlichen Grenzen. Es beginnt und endet auch zu einem gewissen Zeitpunkt; aber solange das Spiel läuft, ist Bewegung vorhanden und Spiel bewegt sich immer in einem Spielraum, der vorher von den Spielern abgesteckt wird. Innerhalb dieser Spielräume herrschen Regeln und Ordnung. Kommt es zu einem Verstoß gegen die Regeln oder gibt es Abweichungen von der Ordnung des Spiels, bricht die Spielwelt zusammen und macht das Spiel wertlos.
- Ein Spiel, das einmal gespielt wurde, bleibt in Erinnerung und kann jederzeit wiederholt werden. Diese Wiederholbarkeit stellt nach Huizinga ein viertes Kennzeichen dar.
- Das fünfte Kennzeichen ist das Spannungselement. Diese Spannung bedeutet Ungewissheit, Chance und ist ein abzielen auf Entspannung.

Zusammengefasst nennt Huizinga das Spiel eine freie Handlung, „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 als anders von der gewöhnlichen Welt abheben.“<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Vgl. ebd. S.14

<sup>5</sup> Huizinga, Johan 2011, S.22

Jürgen Fritz geht davon aus, dass sich Spiel begrifflich durch drei Elemente fassen lässt. Diese sind spielerisches Verhalten, Spielwelt und Spielkonstrukt.

Beim spielerischen Verhalten „rückt die Tätigkeit selbst in den Mittelpunkt des Erlebens und weniger das Ziel oder das beabsichtigte Ergebnis.“<sup>6</sup> Spielerisches Verhalten besitzt vier Merkmale. Das erste ist die Selbstbestimmtheit, denn der Mensch folgt dabei nicht den gesetzten Vorgaben, sondern seinem Instinkt, wodurch ein Gefühl von Freiheit vermittelt wird. Ein weiteres Merkmal ist, dass der Mensch das spielerische Verhalten als Kontrast zu den festgesetzten und systematisierten Arbeits- und Handlungsabläufen sieht, denen er sich täglich unterordnen muss. Er hat also die Chance etwas Neues zu tun, was losgelöst ist vom Zwang, immer das Gleiche zu tun. Aber auch Unsicherheit und Spannung zählen zu den Merkmalen spielerischen Verhaltens, sie schließen das Wagnis und das Experimentieren mit ein. Das vierte Merkmal spielerischen Verhaltens ist die Phantasie, der Einfallsreichtum und die Kreativität, denn spielerisches Verhalten baut auf die Flexibilität des Menschen auf, „sich an unterschiedliche und sich verändernde Umwelten anpassen zu können.“<sup>7</sup> Allerdings ist spielerisches Verhalten kein Phänomen, das von Dauer ist, denn es kann kurz aufkommen und dann wieder verschwinden. Spielerisches Verhalten ist, laut Fritz, für die Menschheit und die Entwicklung des Einzelnen unverzichtbar. Deswegen hat es in der Lebenswelt der Menschen einen festen Platz.

Spiel findet in einer „anderen Welt“<sup>8</sup> statt, die sich von der realen Welt unterscheidet, denn obwohl das Spiel in der realen Welt stattfindet, kommt den Handlungen eine abweichende Bedeutung zu. Sie sind nicht so ernst zu nehmen, ziehen keine schwerwiegenden Folgen mit sich und sind nicht so verbindlich, wie Handlungen in der realen Welt. „Im Spielprozess wird eine andere Wirklichkeitssicht konstruiert“<sup>9</sup>, wobei sich die Spielenden über eine verbindliche Wirklichkeit hinwegsetzen. Diese neue Wirklichkeit entspricht den aktuellen Bedürfnissen und Zielen der Spieler. Diese Welt wird von Fritz als Spielwelt bezeichnet. Die Konstruktionen in der Spielwelt sind im Gegensatz zu denen in der realen Welt flüchtiger, nicht verpflichtend und zufälliger. Wenn Kinder sich in die Spielwelt begeben, machen sie dieses durch sogenannte Rahmungssignale deutlich. Diese Rahmungssignale sind beispielsweise Sprachäußerungen, wie „Wollen wir jetzt mit den Puppen spielen?“, oder auch Rollenverteilun-

---

<sup>6</sup> Fritz, Jürgen 2006, S.17

<sup>7</sup> Fritz, Jürgen 2006, S.18

<sup>8</sup> Vgl. ebd. S.27

<sup>9</sup> ebd. S.27



gen, wie „Ich bin der Koch und du bist der Gast“. Die Spielwelt zeichnet sich aus durch ständig veränderbare Elemente, die abhängig von der Rahmung des Spiels unterschiedliche Bedeutungen bekommen. Die Spielwelt soll Spaß machen, ohne dass die Handlungen in ihr Konsequenzen in der realen Welt haben. Ausschlaggebend für die Entstehung einer Spielwelt sind „die Verabredungen, Regeln und Einigungsformen der an der Entstehung der Spielwelt interessierten Menschen.“<sup>10</sup>

Die Spieler selbst schaffen sich eine Struktur, um die Entstehung der Spielwelt für einen gewissen Zeitraum bestehen zu lassen. Diese Strukturen schaffen sie sich durch Verabredungen, Regeln, Einbezug bestimmter Materialien und der Erklärung ihrer Bedeutung und Funktion. Die Konstruktdimension stellt die geistige Beschaffenheit der Spielwelt dar und ist gleichzeitig ihr übereinstimmender Hintergrund. Des Weiteren ist sie das „Drehbuch“<sup>11</sup> für eventuelle Spielprozesse und das „Skript“<sup>12</sup>, welches den Spielern Orientierungshilfen zur Verfügung stellt. Durch die strukturellen Vorgaben, die die Konstruktdimension bezeichnet, steckt sie die Ziele, Handlungsweisen, Chancen und Grenzen der Spieler in der Spielwelt ab. Dadurch werden die Kinder dazu verpflichtet, sich an diese Ziele und Handlungsweisen zu halten. Damit die Kinder sich ihre Spielwelten konstruieren können, müssen sie die Fähigkeit besitzen eigene Handlungen zu planen. Diese Spielkonstrukte haben bestimmte Reize, und die Kombination dieser motiviert die Spieler, sich mit ihren Wünschen und Neigungen auf ein Konstrukt einzulassen. Fritz nennt elf wichtige Reizquellen, die in verschiedenen Kombinationen in den Spielkonstrukten wiederzufinden sind. Ein erster Reiz ist das Kämpferische, sich mit anderen zu messen, um so die eigene Position auszumachen. Aber auch das Zusammenspiel mit Mannschaftskameraden macht hier einen weiteren Reiz aus. Der zweite von Fritz genannte Reiz ist der Mut beziehungsweise die Wagnis. Zu Beginn gibt es eine Herausforderung, und diese möchten die Spieler bestehen. Auf das Glück zu vertrauen ist ein weiterer Reiz, denn dabei verlaufen der Spielprozess und die Spielentscheidungen ohne große Beteiligung oder Anstrengung der Spieler. Viele Würfelspiele besitzen diese Reizquelle. Auch unterhaltende Spiele bieten einen gewissen Reiz, denn dabei kommt es vor allem darauf an, Spaß zu haben. „Spielkonstrukte können so angelegt sein, dass sehr intensive Spielprozesse möglich werden, in denen die Spieler ganz im Spielgeschehen aufgehen und mit allen Sinnen

---

<sup>10</sup> Fritz, Jürgen 2006, S.31

<sup>11</sup> Vgl. ebd. S.32

<sup>12</sup> Vgl. ebd.

in der Spielwelt ‚leben‘.<sup>13</sup> Diesen Reiz bezeichnet Fritz als rauschhaft. Für Spieler, die sich entspannen und Abstand zu den aktiveren Spielformen wollen, bieten meditative Spiele, wie zum Beispiel Fantasie-Reisen, einen besonderen Reiz. Besonders Kinder empfinden es als reizvoll, Dinge zu sammeln, die sie in ihrer Umwelt finden. Somit macht das Sammeln einen siebten Reiz aus. Ein weiterer Reiz ist es, sich zu verwandeln. Dazu zählen alle Arten des Rollenspiels oder Theaterspiels, die die Chance bieten, dass sich die Kinder als jemand anderes kennlernen und erproben können. Geländespiele oder Fühlmemorys bieten den Reiz, neue sinnliche Wahrnehmungen zu machen oder neue Genussquellen zu entdecken. Fritz benennt diesen Reiz genießend. Das Bauen von Hütten oder Höhlen stellt den gestaltenden Reiz dar. Für viele Kinder ist der Reiz, selbst etwas zu gestalten, sehr hoch, denn sie können selbst ein Produkt herstellen, mit denen sie beispielweise ihren Erfahrungen Ausdruck verleihen können. Der letzte und elfte Reiz, ist es, Probleme zu lösen. Dabei können die Kinder sich denkerischen Herausforderungen stellen und auch eigene Strategien entwickeln, um diese Herausforderungen zu bestehen. Des Weiteren geht Fritz davon aus, dass sich die Spielkonstrukte an vier Bereichen orientieren. Diese Bereiche sind: Körperbewegungen, Symbole, Regeln und Denkprozesse. Im Spannungsfeld der genannten Bereiche, bildet sich das Spielkonstrukt heraus und je nach Schwerpunkt ist es nach einem oder mehreren Bereichen ausgerichtet. Allerdings kommt kein Spielkonstrukt ohne irgendwelche Denkprozesse aus.

„Der Beginn des menschlichen Lebens ist durch Körperbewegungen gekennzeichnet. Das Kind erfährt durch die Bewegungen seinen eigenen Körper und seine Funktionsmöglichkeiten.“<sup>14</sup> Zunächst will das Kind mit diesen Bewegungen noch nichts beabsichtigen. Die Kinder üben die verschiedensten Körperbewegungen und erwerben bereits relativ früh eine Vorstellung davon, welche Ursachen und Wirkungen diese Bewegungen haben. Wenn sie gelernt haben, dass bestimmte Bewegungen in Verbindung stehen mit ihren Verhaltensweisen, bildet sich ansatzweise ein erstes Spielkonstrukt, welches laut Fritz als Bewegungsspiel bezeichnet werden kann. Diese ersten körperlichen Tätigkeiten, wie zum Beispiel das Wegwerfen von Gegenständen, sind bereits an Denkprozesse gebunden. Das Kind schafft sich Spielkonstrukte, indem es mit verschiedenen Körperbewegungen bestimmte Ziele verbindet.

---

<sup>13</sup> ebd. S.45

<sup>14</sup> Fritz Jürgen 2006, S.51

Die Lebenswelt erschließt sich den Menschen laut Fritz durch Symbole. Deswegen sind Spielkonstrukte, die die Beschäftigung mit Symbolen fordern und unterstützen erforderlich für die Entwicklung eines jeden Menschen. Bereits ab 18 Monaten können Kinder Spielkonstrukte entwickeln, wo sie Ereignisse nachspielen. Beispielsweise nehmen sie sich ein Glas und tun so, als ob sie daraus trinken wollen. Das heißt, „dass die Spielkonstrukte ‚Stellvertreter‘ von abwesenden Objekten und Situationen besitzen, die es dem Kind ermöglichen, im Spielprozess so zu tun, als ob es ein Geschehen aus der realen Welt wäre.“<sup>15</sup> Das ungefährdete Ausprobieren von fremden Situationen, abwechslungsreichen Rollen und unerlaubten Verhaltensweisen wird durch Spielkonstrukte mit symbolischen Orientierungen ermöglicht. Spielkonstrukte eröffnen Chancen, sich von engen Situationsgebundenheiten zu lösen und neue Grundprinzipien probeweise auszuarbeiten. Kinder können mit dieser Spielweise ihre Vorstellungen aus dem Inneren in die Umwelt bringen, damit können sie sie spielbar und erfahrbar machen und sich damit anderen spielend mitteilen.

Regeln bedeuten Regelmäßigkeit. Sie „schaffen Sicherheit in einer unsicheren Welt, weil sie die Grundlage von Erwartbarkeiten sind, was Umwelt, Menschen und Situationen anbelangt.“<sup>16</sup> Außerdem bestimmen Regeln laut Fritz das Zusammenleben von Menschen. Regeln innerhalb von Spielkonstrukten sind nicht anders. Sie sind nur beschränkter, von kurzer Dauer und haben keine Konsequenzen in der realen Welt. Des Weiteren legen sie das Ziel der spielerischen Beschäftigung fest, schreiben die Verhaltensweisen vor, die zum Erreichen des Ziels erlaubt sind und welche nicht. Sie sorgen dafür, dass der Spielprozess einen Anfang und einen Schluss hat. Spielkonstrukte, die sich an Regeln orientieren, legen ebenso wenig den gesamten Spielprozess fest, wie das Verhalten der Spieler. Die Regeln bilden nur den sogenannten Rahmen fest, in dem das Verhalten der einzelnen Spieler offen bleibt. Besitzen die Kinder die Fähigkeit, Regeln zu erfassen „und Erwartbarkeiten aufzubauen, bildet“<sup>17</sup> das den Beginn für die Entstehung von an Regeln orientierten Spielkonstrukten. Diese Konstrukte und die Konstrukte, die sich an Symbole orientieren, besitzen auch eine soziale Komponente, denn die Kinder müssen sich teilweise an von Mitspielern entwickelte Regeln halten. Es geht dann eher um die Bildung von sozialen Strukturen und weniger um das Aufweisen und Ausbauen von Fähigkeiten. Diese sozialen Strukturen sind beispielsweise Regeln, die eine Gruppe von Kindern vereinbart haben und die sie kontrollieren.

---

<sup>15</sup> Fritz, Jürgen 2006, S.55

<sup>16</sup> ebd. S.58

<sup>17</sup> ebd. S.60

Mitglied in einer Spielgruppe zu sein und die Einigkeit mit Mitspielern hat für die Kinder eine hohe Bedeutung. Aufgrund dessen werden die Reize zu Regelübertretungen immer öfter zurückgewiesen, und die Kinder halten sich an die vorher getroffenen Absprachen. Die Regeln sehen aber auch vor, dass die Kinder nicht immer das Gleiche tun, sondern sich in ihren Spielfunktionen abwechseln und diese untereinander aufteilen. Das zeigt sich in zwei Stufen: die erste Stufe ist, dass die Kinder sich abwechseln, aber weiterhin das Gleiche tun, wie zum Beispiel reihum in die Hände zu klatschen. Bei der zweiten Stufe wechseln sich die Kinder ab, aber jedes Kind tut etwas anderes. Beispielsweise beim Verstecken spielen hat ein Kind eine besondere Aufgabe; es muss die anderen Kinder suchen. Die Kinder müssen sich bei diesen Spielformen teilweise in andere Spieler hineindenken und Spielstrategien abstimmen.

Wie oben schon erwähnt, „orientieren sich alle Spielkonstrukte“<sup>18</sup> an Denkprozessen. Spielformen, die grundsätzlich auf Denkprozesse ausgerichtet sind, besitzen auch Teile in den vorher genannten Orientierungsbereichen, also den Bereichen Körperbewegung, Symbole und Regeln. Ein Beispiel hierfür wäre das Spiel Pantomime. Das Spielkonstrukt ist auf Denkprozesse ausgerichtet, denn die Kinder müssen darüber nachdenken, wie sie ein bestimmtes Symbol mit ihrem Körper (Körperbewegung) darstellen, ohne zu Sprechen (Regeln). Viele Spielkonstrukte fordern die Gedächtnisfähigkeit der Kinder heraus. Dieses gilt speziell für die vielen Varianten vom Memory, denn „diese Spielkonstrukte sind deutlich auf den Bereich ‚Denkprozesse‘ ausgerichtet“<sup>19</sup>. Die kaum vorhandenen Regeln sorgen dafür, dass ein geordneter Spielprozess zustande kommt und die auf den Karten abgebildeten Symbole sind dazu da, damit gleiche Zeichen wiedererkannt werden und die Merkfähigkeit jedes Spielers stimuliert wird. Aber auch Brettspiele sind gekennzeichnet von Denkprozessen. Beispielsweise bei dem Spiel „Tic-Tack-Toe“, wo es das Ziel ist, drei der eigenen Steine in eine Reihe zu legen.

Das Spiel ist nach Mogel nie frei von Umwelteinflüssen. Es gibt verschiedene Umwelteinwirkungen darauf, (1) dass Kinder spielen oder nicht spielen, (2) was Kinder spielen, (3) womit Kinder spielen, (4) wie Kinder spielen, (5) wo Kinder spielen, (6) wie lange Kinder spielen und (7) mit wem die Kinder spielen. Die Umwelt spielt also

---

<sup>18</sup> Fritz, Jürgen 2006, S.63

<sup>19</sup> ebd. S.65

laut Mogel immer mit. „Mehr noch, sie ist die Grundvoraussetzung der Möglichkeit kindlichen Spielens.“<sup>20</sup>

Das Spiel der Kinder sollte meiner Auffassung nach immer zugelassen werden, denn es dient den Kindern zur Entwicklung kognitiver, sozialer und motorischer Kompetenzen aber auch zur Erholung und zur Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Des Weiteren ist das Spiel frei von äußeren Zwängen. Die Kinder machen etwas freiwillig und aus Freude und nicht, weil es ihnen jemand gesagt hat. Spielen ist geprägt von der Neugier der Kinder und sucht immer neue Überraschungen. Außerdem ist es eine Beschäftigung, die häufig in der Gemeinschaft stattfindet und die Kinder somit soziale Kontakte knüpfen können. Außerdem werden verschiedene Verhaltensweisen wie das Rollenverständnis oder Empathie gefördert. Damit sich die Kinder mit ihrer Umwelt auseinandersetzen können, errichten sie eine, wie Fritz sie genannt hat, Spielwelt, in der sie sich ihrer Fantasie hingeben und die reale Welt nachstellen, um sich greifbar und verstehbar zu machen. Spielen heißt aber nicht nur die Kommunikation mit anderen Menschen sondern auch mit Dingen. Die Dinge können für die Kinder gewisse Sachen darstellen, mit denen sie ihre Gefühle oder Wünsche ausdrücken. Ein Schwert beispielsweise stellt für die Kinder nicht nur einen Gegenstand dar, mit dem sie andere verletzen können, sondern es kann auch ein Symbol für Macht und Unverwundbarkeit sein. Das Spiel hat auch Regeln, die die Kinder teilweise individuell bestimmen und mit anderen entwickeln können. Allerdings können die Regeln auch festgeschrieben sein, etwa bei Gesellschaftsspielen. Spielen ist aber auch geprägt durch die Nachahmung. Zum Beispiel beim Rollenspiel übernehmen die Kinder nach Mogel häufig die Rolle der Eltern und ahmen diese in ihren Handlungen und Ausdrucksweisen nach. Des Weiteren können die Kinder im Spiel ihre Wünsche verwirklichen. Beispielsweise können sie im Spiel ein eignes Pony besitzen oder selbst Auto fahren.

Nun zu den Spielformen. Es gibt viele verschiedene, diese sind das sensomotorische Spiel, Entdeckungs- und Wahrnehmungsspiel, Bauspiel, Konstruktionsspiel, Bewegungsspiel, Musikspiel, Symbol- oder Fiktionsspiel, Rollenspiel, Freispiel, die sozialen Regelspiele <sup>21</sup> und Kreisspiele.

Das sensomotorische Spiel, auch Funktionsspiel genannt, umfasst primär die Spieltätigkeiten der Kinder im Alter von ein bis zwei Jahren. Es umfasst hauptsächlich „das

---

<sup>20</sup> Mogel, Hans 2008, S.75

<sup>21</sup> Vgl. Krenz, Armin 2001, S.5-8

Spiel mit eigenen Körperteilen<sup>22</sup>, und die Kinder haben Spaß an Körperbewegungen. Sie probieren Bewegungshandlungen aus, bringen Gegenstände in Bewegung und wiederholen Spielrituale. Das Entdeckungs- und Wahrnehmungsspiel oder das sogenannte Informations- und Explorationsspiel, beziehen sich auf Gegenstände und deren Zusammenhänge zu erforschen, Geräusche wahrzunehmen, Spielabläufe zu beobachten und auch darauf, die Materialien neu zu entdecken. Bei dem Bauspiel, beschäftigen sich die Kinder mit Bausteinen, Alltagsmaterialien oder Naturstoffen. Die Kinder wollen diverse Dinge aufeinander, hintereinander oder voreinander legen, um daraus beispielsweise einen Turm, ein Haus oder Berge zu bauen. Konstruktionsspiele beziehen sich „mehr auf ganz bestimmte Spielmaterialien, die miteinander verknüpft werden können und eine Einheit bilden.“<sup>23</sup> Eines der bekanntesten Konstruktionsspiele ist Lego. Das Kind muss bei diesem Spiel Einfallsvermögen oder logisches Denken mitbringen. Bewegungsspiele umfassen beispielsweise die Spiele Fangen oder Verstecken spielen aber auch komplizierte Hüpf- oder Ballspiele. Bei dieser Spielform können Wettkampfgedanken aufkommen, aber in erster Linie geht es darum dass die Kinder ihr Aktivitätsbedürfnis ausleben können. Musikspiele bieten die Möglichkeit, Musik und Sprache zu erleben, dabei können bereitgestellte oder selbstgemachte Musikinstrumente genutzt werden. Da die Kinder auch sehr viel Freude an rhythmischen Bewegungen haben, ist dieser Spielform ebenfalls das Tanzspiel zuzuordnen. Das Symbol- und Fiktionsspiel, auch Als-ob-Spiel genannt, bezeichnen viele Spielforscher als von Kindern meist gespielte Tätigkeit. Bei diesem Spiel, werden zum Beispiel „Puppen zu Kindern, Stühle zu Schiffen, Tische zu Höhlen, Kartons zu Schatzkisten“<sup>24</sup> oder Ähnliches. Rollenspiele benötigen immer mindestens zwei Personen, die daran teilnehmen. Diese Personen begeben sich in von den Kindern ausgedachte Rollen und erproben mit Hilfe dieser Rollen Verhaltensweisen oder verarbeiten Konfliktsituationen aus ihrem Alltag und drücken mit Rollenspielen unbewusst auch ihre erlebten Gefühle aus. Beim Freispiel entscheiden die Kinder was, wie, wo und mit wem sie spielen wollen, was dazu führt, dass jedes Freispiel von unterschiedlichen Spielhandlungen geprägt sein kann. Die Ausgangssituation der Kinder ist beim Freispiel entscheidend, denn Kinder, deren Spielfähigkeit eingeschränkt ist, erleben das Freispiel eher als Überforderung. Die sozialen Regelspiele werden auch als Gemeinschaftsspiele bezeichnet, bringen einen Wettkampfcharakter mit, und alle Spieler

---

<sup>22</sup> ebd. S.6

<sup>23</sup> Krenz, Armin 2001, S.6

<sup>24</sup> ebd. S.7

müssen sich an festgelegte Regeln halten. Kreisspiele beziehen eine ganze Gruppe mit ein und kein Kind steht besonders im Mittelpunkt. Nur manchmal muss ein Kind in die Kreismitte und hat eine bestimmte Aufgabe. Außerdem gibt es bei Kreisspielen sehr selten Mannschaften.

## **2. Definition von Spielbeziehungen**

Kinder bauen während ihrer Entwicklung Beziehungen auf zu Dingen, anderen Kindern und Erwachsenen. Die Beziehungen, die aus zwei oder mehreren Personen bestehen, werden als soziale oder auch zwischenmenschliche Beziehung bezeichnet. Es gibt verschiedene Arten von sozialen Beziehungen. Diese sind zum einen die Verwandten, etwa Eltern oder Geschwister und zum anderen die nicht Verwandten, vergleichsweise pädagogische Fachkräfte. Bei den sozialen Beziehungen geht es zum Beispiel um gemeinsame Aktivitäten oder emotionale Hilfe und ihr Denken, Fühlen oder Handeln ist aufeinander bezogen. Zum Aufbau und zum Aufrechterhalten sozialer Beziehungen ist es wichtig, dass die Kinder etwa schon früh kommunizieren, sei es durch nonverbale oder verbale Kommunikation. Mit nonverbaler Kommunikation ist beispielsweise die Gestik und Mimik gemeint. Außerdem sollten sie eine Hauptbezugsperson haben, zu der sie eine Bindung aufgebaut haben, denn die Art der Bindung hat einen hohen Einfluss auf die zukünftige soziale Entwicklung.

Mit Spielbeziehungen, sind die Beziehungen gemeint, die Kinder während des Spiels zu Dingen, anderen Kindern oder Erwachsenen aufbauen. Bei den Beziehungen zu Dingen geht es bei Kindern darum, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Sie lernen die Funktion der Dinge und ihre Eigenschaften kennen. Die Spielbeziehungen zu Dingen sind deswegen vom Explorationsspiel, wo es darum geht Gegenstände zu erkunden und etwa deren Geräusche wahrzunehmen gekennzeichnet. Aber auch vom Konstruktionspiel, indem sie mit bestimmten Gegenständen etwas konstruieren. Die Rollenspiele haben eine hohe Bedeutung bei den Spielbeziehungen zu anderen Kindern, wobei sie ihre eigene Fantasiewelt errichten. Bei den Spielbeziehungen zu Erwachsenen sollte es meiner Auffassung nach immer um Chancengleichheit gehen. Das heißt Erwachsene sollten sich auf Augenhöhe mit den Kindern begeben. Also auch mal ihre Macht abgeben und sich den Kindern unterordnen. Mit den Besonderheiten der Spielbeziehungen zu Dingen, anderen Kindern und Erwachsenen wird sich das folgende Kapitel genauer beschäftigen.

### **3. Empirische Befunde. Kinder in Spielbeziehungen**

In diesem Kapitel geht es um die Besonderheiten von Spielbeziehungen zu Dingen, zu anderen Kindern und Erwachsenen und dabei werden verschiedene Studien herangezogen.

#### **3.1 Spielbeziehungen zu Dingen**

In diesem Abschnitt geht es um Ausschnitte aus der Studie „Von den Dingen lernen“ von Claus Stieve, erschienen im Jahr 2008. Er geht davon aus, dass Dinge anregen, auffordern, begeistern und bedrängen. Aber wie beeinflussen die Dinge den Lernprozess von Kindern? Diese Frage versucht Stieve unter anderem in seiner Studie zu beantworten. In diesem Zusammenhang, sind mit Dingen Objekte gemeint, die einen zu untersuchenden Gegenstand darstellen und denen ein „Subjekt als Handlungsträger gegenübersteht.“<sup>25</sup>

Kinder wachsen in einer von Dingen geprägten Welt auf. Ihre sozialen Beziehungen sind geprägt vom Umgang mit vielfältigen Gegenständen. Im Allgemeinen sind das Möbel, Schlüssel, Kopfkissen und vieles mehr. Erwachsene gehen mit diesen Dingen vertraut um, für sie sind sie selbstverständlich. Kinder aber passen sich laut Stieve diesem Zweck nicht an, sie sitzen etwa nicht auf dem Sofa, sondern sie springen auf ihm herum. Kinder wissen häufig noch nicht wofür bestimmte Dinge genutzt werden. Sie müssen es erst lernen und das macht den Reiz vom Umgang mit Dingen aus. Für Kinder ist ein Schlüssel zum Beispiel kein Gegenstand mit dem die Tür aufgeschlossen wird, sondern etwas das Geräusche macht, wenn sie sie bewegen oder auch etwas das sie wegwerfen können. Das Hantieren mit Gegenständen ist bei Kindern „nicht nur ein Erproben und Erforschen sachlicher Objekte um ihrer Funktion willen, sondern ein von Lust und Herausforderungen bestimmtes Spiel.“<sup>26</sup> Die Herausforderung für die Kinder besteht darin, dass sie sich fragen, was sie mit einem Gegenstand alles machen können und versuchen es herauszufinden. Dementsprechend entwickeln sie viele verschiedene Möglichkeiten mit Dingen umzugehen. Die Beziehung der Kinder zu den Dingen ist offener als die der Erwachsenen. Kinder entdecken in dem Schwingen eines Fuchsschwanzes, gegebenenfalls ein Schwert und nicht nur einen Gegenstand mit dem etwas zersägt werden kann. Aber auch die Kleidung ist für die Kinder nicht nur Stoff den sie tragen, sondern besonders beim Verkleiden kann sie einen

---

<sup>25</sup> Stieve, Claus 2008, S.24

<sup>26</sup> ebd. S.23



Ausdruck von Macht oder Unverwundbarkeit darstellen. Spielzeuge stellen ein Wechselspiel zwischen „Symbolwert und Aufforderungscharakter“<sup>27</sup> dar. Dieses Wechselspiel sorgt dafür, dass sich das Kind in einer ständigen „Bewegung zwischen Imitation von Realität und Imagination eigener Welten“<sup>28</sup> befindet. Eine Plastikbanane kann für die Kinder ein Lebensmittel darstellen, das sie essen, aber zum Beispiel auch zum Telefon werden, mit dem die Kinder jemanden anrufen. Im Alltag sind keine Grenzen gesetzt zwischen Spielzeugen und Gegenständen zum Spielen. Eine Reihe von Stühlen kann zu einer Lokomotive werden, die mit Touristen eine Fahrt durch die Stadt macht, oder Hausschuhe werden zu einem Puppenbett. Dadurch das die Hausschuh ein Bett darstellen, symbolisieren sie den Prozess des ins Bettgehens. Aber das Kind wird nicht selbst von der Mutter oder dem Vater ins Bett gebracht, sondern es nimmt die Rolle dieser an und bringt sein eigenes Kind ins Bett.

„Die Vornahme bestimmt das Bedürfnis, und auch sie führt zu einer Umstrukturierung des Wahrnehmungsfelds, innerhalb dessen sich die eigene Absicht verändern kann.“<sup>29</sup> Stieve bezieht sich mit dieser Aussage auf den Sozialpsychologen Kurt Lewin. In Bezug auf Kinder heißt es folgendes: Kinder wollen im Kindergarten zum Beispiel Zirkus spielen und ein Mädchen stellt den Dompteur dar. Diese Durchführung sorgt dafür, dass Dinge, die sich im Raum befinden einen anderen Aufforderungscharakter erhalten. Reifen werden zu Ringen, durch die Löwen springen, Springseile werden zu Peitschen oder zu Balancierseilen. Durch den Aufforderungscharakter erfährt das Kind auch etwas über das Material der Gegenstände. Sie können klebrig, hart, weich, fest, flüssig oder Ähnliches sein.

Stieve bezieht sich auch auf den Psychologen James J. Gibson. Dieser sagt, dass alles was das Kind zuerst wahrnehme, das Angebot eines Objekts sei. Die Bedeutung wird vor der Substanz, Oberfläche, Farbe und Form gesehen. Ein Beispiel hierfür ist der Tisch. Er bietet dem Kind zunächst eine Möglichkeit zum Verstecken, denn er ist groß und man kann sich darunter setzen.

Gegenstände können für die Kinder aber auch eine emotionale Bedeutung haben. Wenn ein Kind das erste Mal im Kindergarten ist, ist alles neu und es sucht möglicherweise Schutz. Auf der Suche danach klammert es sich an seinen Teddy oder seine Puppe. Diese Gegenstände signalisieren dem Kind dann in diesem Moment den

---

<sup>27</sup> ebd. S.31

<sup>28</sup> Stieve, Claus 2008, S.31

<sup>29</sup> ebd. S.175

Schutz, den es braucht. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Dinge im Raum dem Kind verlockend vorkommen und es alles auf einmal erkundigen will. Dinge können die Kinder sowohl verschrecken als auch locken. Ein vierjähriger Junge sieht zum Beispiel ein automatisch aufrollendes Zentimetermaß und erkundet es sofort. Er betastet, dreht und betrachtet es. Besonders interessant findet er die rote Taste, er drückt sie immer wieder aber nichts geschieht. Als er dann entdeckt, dass sich das Zentimetermaß an einem Widerhaken herausziehen lässt, zieht er es soweit es geht heraus. Beim Herausziehen des Zentimetermaßes muss er das Gehäuse aus der Hand legen und als er das Zentimetermaß so weit wie möglich herausbekommen hat, nimmt er das Gehäuse wieder in die Hand. Dabei kommt er zufällig auf die rote Taste und das Zentimetermaß wird eingezogen. Der Junge erschreckt sich und lässt es fallen. Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie ein Gegenstand ein Kind gleichzeitig anziehen und ängstigen kann.

Stieve weist darauf hin, dass Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen durch unterschiedliche Zugänge zu Dingen bestimmt sind. Kinder wollen beispielsweise den Erwachsenen etwas zeigen oder mit ihnen Bilderbücher anschauen.

### **3.2 Spielbeziehungen zu Erwachsenen**

Die Kinder auch Spielbeziehungen mit Erwachsenen ein, wobei es sich hauptsächlich um soziologische Aspekte in Bezug auf das Zusammenwirken mit anderen handelt. Dieses können sowohl die Eltern als auch pädagogische Fachkräfte sein.

Eltern stellen eine einflussreiche Umwelt der Kinder dar, denn gerade die jüngeren Kinder sind zu Beginn ihrer Entwicklung Abhängig von den „elterlichen Pflege- und Sorgehandlungen.“<sup>30</sup> Durch die wachsende Selbstständigkeitsentwicklung der Kinder lockert sich diese Abhängigkeit zugunsten der eigenen Aktivitäten, die das Kind selbst gestaltet. Dieser Vorgang der individuellen Gestaltung der persönlichen Wirklichkeit hat im Spiel der Kinder sehr gute Entfaltungschancen. Die Eltern beeinflussen das Erleben und Verhalten der Kinder täglich, wodurch sie als hauptsächlichere Vertreter kindlicher Umwelten in vielen Lebensbereichen gelten. Die lange Abhängigkeit von den Eltern hat zur Folge, dass die Eltern ebenso einflussreich und mächtig sind. Aufgrund dessen, dass sie dem Kind in ihren Lebenserfahrungen immer ein Stück voraus

---

<sup>30</sup> Mogel, Hans 2008, S.75

sind, bekommen die Kinder diese Überlegenheit und Macht der Eltern unentwegt zu spüren. Dieses führt dazu, dass Eltern und Kinder ungleiche Lebenspartner sind.<sup>31</sup>

Mogel stellt in seinem Buch „Psychologie des Kinderspiels“ die These auf, dass Eltern meistens entweder direkte oder indirekte Spielpartner des Kindes sind und manchmal auch beides gleichzeitig sind. Diese Partnerschaften der Eltern im Spiel der Kinder können anhand der in Punkt 1 beschriebenen Umwelteinwirkungen verdeutlicht werden. Das kindliche Spielbedürfnis begründet nur teilweise dass Kinder spielen oder nicht spielen, denn die „Eltern können ihren Kindern das Spielen erlauben oder verbieten, sie also spielen lassen oder das Spiel untersagen“<sup>32</sup> und sie können ihnen auch Spielzeug anbieten oder nicht anbieten. Eltern beeinflussen also direkt oder indirekt, ob die Kinder spielen. Zweitens können die Eltern beeinflussen was die Kinder spielen, indem sie den Kindern den Zugang zum Spielzeug gewähren oder nicht. Aber auch die Art der Spielgegenstände hat einen Einfluss darauf, was die Kinder mit ihnen spielen können, also mit welchen Inhalten ihre spielerischen Aktionen gefüllt werden. Die eben schon erwähnte Zugänglichkeit von Spielgegenständen legt drittens fest, womit die Kinder spielen. Die vierte Frage, wie Kinder spielen, ist abhängig von verschiedenen qualitativen Faktoren. Diese sind das kindliche Spielbedürfnis, die Motivation und die Spielziele, der Spielverlauf und die zugehörigen Spielgegenstände, die Spielart (zum Beispiel Rollenspiele) und die kindlichen Vorerfahrungen. Die elterliche Präsenz kennzeichnet ebenfalls die Spielorte und Spielräume der Kinder, womit die fünfte Frage, wo Kinder spielen, eine Antwort findet in „den dem Kind für das Spielen zugänglichen Lebensbereichen.“<sup>33</sup> Wenn der Zeitraum kindlichen Spielens bestimmt werden soll, sind zwei Komponenten zu beachten. Die Erste ist die subjektive Komponente, wobei das Kind solange spielt wie es Lust hat und die Zweite ist die objektive Komponente, wobei zunächst durch die Eltern, später durch den Kindergarten oder die Schule die Spieldauer begrenzt ist. Diese Begrenzung wird zum einen herbeigeführt durch gewohnte Abläufe, wie zum Beispiel das Mittagessen, Abendessen und Schlafengehen, und zum anderen weil das kindliche Spiel aus sonstigen Gründen unterbunden wird. In der siebten Frage geht es darum, mit wem die Kinder spielen. In diesem Abschnitt geht es nur um die Erwachsenen als Spielpartner. Sie können, wie oben schon erwähnt indirekte oder direkte Spielpartner sein. Eltern sind von vornherein indirekte Spielpartner ihrer Kinder. Sie beeinflussen schon die frühen

---

<sup>31</sup> Vgl. ebd. S.75

<sup>32</sup> Mogel, Hans 2008, S.76

<sup>33</sup> ebd. S.77

kindlichen Funktionsspiele, da sie die Zugänglichkeit von Spielgegenständen bestimmen. Als direkte Spielpartner sind die Erwachsenen als „aktive Partner gefordert“<sup>34</sup>, die das Gelingen der ersten Koordinationsversuche mit herbeiführen. Das Kind erfährt, dass es in einer reizvollen Umgebung lebt und erlebt diese überraschungsreich und veränderbar. Des Weiteren formen gegenstandsbezogene und partnerschaftliche Interaktionen den Sozialkontakt zwischen Eltern und Kind. Kind und Eltern beziehen sich abwechselnd in das von ihnen herbeigeführte Spiel ein und auf diese Weise werden die Eltern zum Spielpartner.

Eltern als Spielpartner sollten „ihre spielenden Kinder von Abwertungen ihres Spielverhaltens und vor Eingriffen seitens Außenstehender in die kindliche Spieltätigkeit schützen.“<sup>35</sup> Ebenso sollten die Eltern als Spielpartner das Spiel der Kinder vor richtungsweisenden Verzerrungen und Fehleinschätzungen schützen. Ein ideales Medium für Kinder, um die Welt der Erwachsenen nachzubilden sind die Symbol- und Rollenspiele. Die Kinder können dabei die Eltern als indirekte Spielpartner wählen, indem sie festlegen, was geschieht und von den Eltern vorgelebte Verhaltensweisen nachahmen. Geht es den Kindern aber zum Beispiel um einen Rollenaustausch, sind Eltern als direkte Spielpartner gefragt, denn ein Rollentausch bietet die Möglichkeit das Hierarchieverhältnis zwischen den Kindern und Eltern umzukehren. Aufgrund dessen, dass die Kinder in ihren Rollenspielen häufig selbst die Rolle der Eltern einnehmen, sind Eltern dabei eher weniger von Bedeutung, da die Kinder ihre Rolle ersetzen. Ein dominanteres Begegnungsfeld von Erwachsenen und Kindern ist das Regelspiel.<sup>36</sup> Zu Beginn von gemeinsamen Regelspielen sehen die Kinder die Eltern zunächst als Spielpartner, die eine indirekte Hilfestellung gewähren, da sie beispielsweise für ein selbstständiges Regelverständnis noch zu jung sind. Allerdings ändert sich dieses, wenn die Eltern und Kinder, zum Beispiel durch Spielregeln, zu gleichwertigen Spielpartnern werden. „Gerade das ist es, was Eltern als Spielpartner für Kinder besonders interessant macht.“<sup>37</sup> Denn diese Gleichwertigkeit bedeutet für die Kinder eine Chancengleichheit bezogen auf das Gewinnen. Bei Konstruktionsspielen können sich die Eltern einfacher mit Hilfestellungen in das Spiel der Kinder einbringen, da sie keine aktiv Mitwirkenden sind, gegen die das Kind nicht nur gewinnen, sondern auch verlieren kann. Diese Hilfestellungen, die die Eltern den Kindern geben, sollten sensibel

---

<sup>34</sup> ebd.

<sup>35</sup> Mogel, Hans 2008, S.79

<sup>36</sup> Vgl. ebd. S.80

<sup>37</sup> ebd.

und zurückhaltend vorkommen. Die Eltern dürfen dem Kind nicht einreden, dass sie ihm als Unterstützer überlegen sind. Deswegen nehmen die Kinder Hilfestellungen von den Eltern nur dann in Anspruch, wenn sie diese benötigen und dabei trotzdem das Kommando über das Spielgeschehen behalten. Die Eltern sollten sich also von den Kindern eine untergeordnete Rolle zuschreiben lassen. Die Eltern bilden laut Mogel „die eigentliche Schutzhülle der Spielentwicklung.“<sup>38</sup>

Brian und Shirley Sutton-Smith haben sich mit der Bedeutung von Kinder-Eltern-Spielen auseinandergesetzt und untergliedern dieses in die Altersstufen der Kinder. Mit Beginn des dritten Lebensjahres ergreifen die Kinder meistens selbst die Initiative, und die Rolle der Eltern ist es, auf diese Anstöße seitens der Kinder zu reagieren. Bei den sogenannten Zwischenspielen geht es um eine Mischung aus Spielen und alltäglichen Handlungen. Beispielsweise kann das Kind mit einem Koffer in den Raum kommen, indem die Mutter gerade staubsaugt und sagen, dass es jetzt ins Krankenhaus gehe. Die Rolle der Mutter ist es dann, ein wenig in das Spiel einzutreten, zum Beispiel zum Abschied winken während sie weiterhin staubsaugt. Solche Spiele entstehen häufig dann, wenn die Mutter öfter ohne das Kind das Haus verlässt. Wenn Kinder spielen, kommt es zu einer Macht der Kinder durch Spiel, das heißt, dass die gewohnten Beziehungen umgekehrt werden, nun sind die Machtlosen mächtig. Im Grunde kann „das Wesen des Spielens ohne diesen Gedanken der Umkehrung nicht“<sup>39</sup> verstanden werden. Eine andere Form von Zwischenspielen hat für die Kinder mit erschreckenden, teilweise gefährlichen Dingen oder Geschehnissen zu tun. Dieses sind zum Beispiel Löwen in einem Zirkus oder Ungeheuer, die die Kinder in einer Fernsehserie gesehen haben. Die Kinder reagieren auf diese Gefahren, indem sie die Situation umdrehen und selbst die Gefahr darstellen. Beispielsweise werden sie zu einem Löwen. Eine gute Reaktion der Eltern wäre laut den Autoren, gespieltes Entsetzen oder Schreie, die zu einem Rollentausch führen, bei dem die Eltern sich in hilflose Kinder verwandeln. Dieser Rollentausch kann den Kindern helfen, ihre Furcht zu bezwingen. Andere Zwischenspiele können etwas mit Wünschen zu tun haben, wie etwa die Puppe, die neue Schuhe benötigt und das Kind deswegen in die Stadt fahren möchte, um ihr neue Schuhe zu kaufen. Des Weiteren wollen die Kinder in diesem Alter auch immer öfter, dass die Eltern auf ihre Erzählungen, zum Beispiel über den

---

<sup>38</sup> Mogel, Hans 2008, S.81

<sup>39</sup> Sutton-Smith, Brian und Shirley 1986, S.88

letzten Zoobesuch mit dem Kindergarten, eingehen. Bei dem „Publikum spielen“<sup>40</sup> sind die Kinder kleine Darsteller, und die Eltern sollen ihnen wie Besucher eines Theaters zusehen und sich an ihrer Aufführung erfreuen. Diese Aufführungen können aus Gesang oder gymnastischen Übungen bestehen. Die Kreisspiele finden eigentlich erst im vierten Lebensjahr einen Platz im Spielrepertoire der Kinder. Allerdings nehmen die Kinder schon relativ viel davon auf, wenn die Eltern oder ältere Kinder diese häufiger mit ihnen spielen. Sie können also nur dann richtig mitspielen, wenn Ältere sie anleiten. Manche Eltern beginnen in diesem Alter damit, ihren Kindern Geschichten zu erzählen. Dieses machen sie häufig mit Hilfe von Bilderbüchern oder Erzählungen über Dinge aus ihrer Umgebung. „Die Kinder können jetzt viele Dinge benennen, z.B. Farben, Zahlen und auch Tiere.“<sup>41</sup> Diese Kenntnisse eignen sich besonders, um mit den Kindern Bilderbücher anzuschauen. Wenn die Kinder Freude daran haben, können die Eltern Dinge falsch benennen, wie beispielsweise einen Löwen als Pferd bezeichnen. So können die Kinder die Fehler ihrer Eltern korrigieren. Kinder schätzen es, wenn die Geschichten immer auf die gleiche Art und Weise erzählt werden, also eine gewisse Routine entsteht. Dieses sollten die Eltern zu Beginn akzeptieren und erst nach einiger Zeit sollten sie versuchen, Veränderungen einzuschleichen. Ein weiteres Spiel in diesem Lebensabschnitt ist laut den Autoren das Verstecken und Benennen. Dabei geht es darum, Teile vom Körper, zum Beispiel der Fuß vom Vater oder der Mutter, oder Gegenstände zu verstecken, und das Kind muss dann erraten, welches Körperteil oder welcher Gegenstand fehlt. Eine weitere Variante des Spiels wäre, dass das Kind Gegenstände, die beispielsweise unter einem Tuch liegen, durch Fühlen erraten muss. Die Nachahmung bleibt „die grundlegende Art und Weise, in der die Kinder von Eltern lernen.“<sup>42</sup> Denn die Kinder versuchen das zu tun, was die Eltern ihnen vormachen, zum Beispiel versuchen sie Essen zu kochen oder das Haus sauber zu machen.

Mit Beginn des vierten Lebensjahres sind die Kinder laut den Autoren, in der Lage, sich daran zu erfreuen und es anzuerkennen, wenn die Eltern sich als Kinder ausgeben. Die Eltern haben Spaß daran, so zu tun, als wären sie Kinder. Allerdings sollten die Eltern dabei nicht zu mächtig in Erscheinung treten, auch wenn sie eigentlich die untergeordnete Rolle haben. Die Überlegenheit der Eltern sollte also vermieden werden, damit ein Spiel zustande kommen kann, das auf Gegenseitigkeit beruht. Das ge-

---

<sup>40</sup> Vgl. ebd. S.91

<sup>41</sup> Sutton-Smith, Brian und Shirley 1986, S.93

<sup>42</sup> ebd. S.99

meinsame Geschichtenerzählen, könnte in diesem Alter interessanter sein, wenn aus dem Erzählen einer Geschichte ein Wechselgespräch zustande kommt. Die Eltern könnten dabei mit dem Erzählen beginnen und die Kinder führen die Geschichte weiter. Dieses ist nun möglich, da die Kinder nicht länger darauf beharren, dass die Geschichte so erzählt wird, wie sie sie kennen und, aufgrund dessen lassen sich nun kleine Veränderungen in die Geschichten einbauen. Brett- und Kartenspiele können die Kinder noch nicht ganz verstehen, aber wenn sie diese Spiele mit ihren Eltern spielen, haben sie trotzdem Freude am Spielen dieser Spiele. Die Kinder können bei diesen Spielen schon Würfeln oder die Augen auf den Würfeln abzählen, wodurch sie das Gefühl bekommen, das Spiel wirklich zu spielen. Beim Spiel Verstecken, wechseln sich die Kinder beim Suchen und Verstecken mit ihren Eltern ab. Allerdings verstehen die Kinder diesen Rollenwechsel teilweise noch nicht, wodurch sie ungeduldig oder wütend werden, wenn die Eltern sie nicht schnell genug finden, oder sie kommen aus ihren Verstecken heraus, wenn die Eltern mit Suchen an der Reihe sind. Die Kinder verstehen dieses Spiel zwar nur teilweise, haben aber laut den Autoren großen Spaß daran.<sup>43</sup> Gespräche zwischen den Kindern und Eltern können durch Spielzeugtelefone erleichtert werden. Die Eltern können ihren Kindern von Tagesereignissen erzählen oder um Hilfe bitten, da sie beispielsweise gerade einen Unfall beobachtet haben. Sie können aber auch andere an das Telefon holen und die Stimme verstellen. Des Weiteren können die Eltern mit ihren Kindern ein Wettrennen veranstalten, wobei die Eltern allerdings nie gewinnen. Sie fallen während des Rennens um oder treten sich beispielsweise einen Nagel in den Fuß. Spiele, bei denen es ums Gewinnen oder Verlieren geht, sollten nach der Auffassung der Autoren aufgeschoben werden, bis die Kinder sieben Jahre alt sind. Das Verlieren hat ihrer Meinung nach zu viel „emotionales Gewicht; es ist einfach überwältigend und niederschmetternd.“<sup>44</sup> Damit die Kinder trotzdem Mut im Hinblick auf folgende Lebensjahre aufbauen können, sollte das Erleben von gemeinsamer Freude, Vertrauen und das Glauben an die Spielpartner Grundlage der Spiele in diesem Alter sein. Die Eltern sollten für ihre Kinder beruhigende, Halt gebende und Vertrauen ausdrückende Spielpartner sein.

Kinder im Alter von fünf Jahren haben gemäß den Autoren „ein starkes Bedürfnis, Mittel und Wege zu entdecken, mit anderen Kindern gut auszukommen, wenn sie in der Familie, im Kindergarten und auf dem Spielplatz immer unabhängiger und selbst-

---

<sup>43</sup> Vgl. Sutton-Smith Brian und Shirley 1986, S.106

<sup>44</sup> ebd. S.107

ständiger werden.“<sup>45</sup> Schaffen die Kinder es nicht, mit anderen Kindern gut auszukommen, hat das zur Folge, dass ihre Ich-Bezogenheit alle Anstrengungen, mit anderen Kindern zu spielen, zunichtemacht. Aufgrund dessen sollte das Spiel der Erwachsenen mit den Kindern in der Gruppe meistens sehr realistisch und geordnet erfolgen. Viele Eltern haben in diesem Altersabschnitt das Gefühl, sie müssten die Phantasie ihrer Kinder eher unter Kontrolle bringen, als sie weiterhin anzuregen. Die Menschen, die glauben, dass mit der Phantasie ihrer Kinder etwas nicht in Ordnung ist, sind häufig „solche Erwachsenen, die vor allem die körperlichen Formen des Könnens hoch einschätzen.“<sup>46</sup> Sie glauben, ihre Kinder seien zu phantasievoll und psychisch etwas anomal, weil sie Phantasiegefährten haben. Diese Eltern fördern anstelle der Phantasie lieber realistische Überzeugungen und Arbeitseinstellungen. Die Kriegsspiele von Kindern sollten laut den Autoren nicht ganz unterbunden werden, aber es sollte für die Kinder ein Fiktionsspiel darstellen. Dabei ist es besser, den Kindern das Benutzen von Spielzeugpistolen zu unterbinden und ihnen eher die „Als-ob-Pistolen“<sup>47</sup>, zum Beispiel die Finger, zu erlauben. Diese Kriegsspiele sind für Kinder aber auch eine Art, ihren phantasierten Mut auszudrücken und diese Mutfantasien sind den Kindern in dem Alter laut Autoren nicht wegzunehmen. Wenn die Eltern also die Kriegsspiele untersagen, müssen sie nach neuen Möglichkeiten suchen, um diese Entwicklung des Muts zu unterstützen. Bei Gruppenpantomime geraten viele Kinder in Verlegenheit, da sie anderen Kindern etwas vorführen müssen. Es gibt zwar Kinder, die gerne im Mittelpunkt stehen, aber auch andere, die eben diese Verlegenheit, wenn sie unerwartet im Mittelpunkt stehen, nicht ertragen können. Deswegen sollten sowohl Eltern als auch Lehrer, wenn sie so etwas bemerken, den Fokus auf die Kreisspiele oder rhythmische und nachmachende Spiel legen, denn hier macht die ganze Gruppe dasselbe, und niemand wird in den Vordergrund gedrängt. Aber die Eltern sollten auch versuchen, ihre teilweise vorhandene Befangenheit zu überwinden, denn dieses sorgt für einen Schutz, hinter dem die anderen ihre Rolle spielen. Im Spiel mit Puppen, sollten die Erwachsenen die Puppe dazu nutzen, um mit den Kindern über alltägliche Tätigkeiten und Inhalte zu sprechen, und sie sollten immer der Führung ihrer Kinder folgen. Das Puppenspiel wird manchmal mit Hilfe von Spielzeugtelefonen angeregt. Telefonieren macht die betreffenden Personen weniger befangen, weil sie sich gegenseitig nicht unbedingt sehen, und bei diesem Spiel verschiedene Stimmen ausprobieren

---

<sup>45</sup> ebd. S.125

<sup>46</sup> Sutton-Smith, Brian und Shirley 1986, S.127

<sup>47</sup> ebd. S. 128



können. Das Erzählen von Geschichten und auch die Geschichten selbst sind zu Ritualen geworden. Deswegen können die Geschichten jetzt verrückt verändert werden, beispielweise ist der Wolf von Rotkäppchen nun Gegenstand in dem Märchen der Bremer Stadtmusikanten oder Ähnliches. Allerdings bleibt es dabei, dass sich dieses Verändern von Geschichten nicht für jedes Kind eignet. Bei den Kindern, denen es keinen Spaß bringt, sollten die Erzählenden die Geschichten richtig erzählen und könnten sie gelegentlich mit einigen Dramatisierungen ausschmücken. Diese Dramatisierungen können zum Beispiel ein sehr tief brummender Bär oder ein laut und krächzend quakender Froschkönig sein. Sind die Kinder spielfreudig genug, können die Erwachsenen völlig neue Märchen entwickeln, wobei sich der Erfolg daran misst, wie sehr die Kinder sich daran beteiligen. Das Ziel der Veränderung von Geschichten ist es, zu zweit eine ganz verrückte und lustige neue Geschichte zu erfinden. Die Feste und Feiern gehören eigentlich nicht wirklich zu den Spielen, aber sie bieten Gelegenheiten „für Rituale, Familienzusammenhalt und Herzlichkeit, woran sich die Kinder im Laufe ihres Aufwachsens nostalgisch erinnern.“<sup>48</sup> Die ersten Anstöße, solche Feste zu feiern, kommen meistens von den Eltern oder den ErzieherInnen beziehungsweise LehrerInnen. Bei den Festen und Feiern spielt das Essen meistens eine große Rolle, wodurch die Eltern die Gelegenheit bekommen, ihren Kindern das Kochen beizubringen.

Aber auch zu pädagogischen Fachkräften entwickeln die Kinder Spielbeziehungen. Die pädagogischen Fachkräfte sollten sich dabei auf Augenhöhe mit den Kindern begeben und sich deren Regeln und Themen unterordnen. Sich auf Augenhöhe zu begeben heißt in diesem Zusammenhang, die Kinder zu respektieren und sie ernst zu nehmen und mit den Kindern Blickkontakt herzu stellen. Des Weiteren können sie den Kindern beim Suchen nach Lösungen helfen und ihnen dabei ihre Fertigkeiten und ihr Wissen zur Verfügung stellen. Die Kinder nutzen die pädagogischen Fachkräfte „als ZuhörerIn und BegleiterIn auf den Reisen durch ihre fantastischen Welten, als PartnerIn, die ihnen Materialien bereitstellt und Erklärungen anbietet und als UnterstützerIn, die sie an Zeiten, Strukturen und Regeln erinnert.“<sup>49</sup> Sie beobachten und begleiten mit Interesse die Spielhandlungen der Kinder.

In Kitas haben Kinder aber auch Kontakt zu anderen Kinder und bauen zu diesen Spielbeziehungen auf.

---

<sup>48</sup> Sutton-Smith, Brian und Shirley 1986, S.134

<sup>49</sup> Rabe-Kleberg, Ursula; Jaschinsky, Franziska 2012, S.49

### 3.3 Spielbeziehungen zu anderen Kindern

Kinder, mit denen Kinder, häufig spielen werden als „Peers“ bezeichnet. Susanne Viernickel definiert Peers als Kinder, „die auf einem ähnlichen kognitiven und sozio-moralischen Entwicklungsstand stehen, gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten (z.B. Kindergarten, Schule) eine gleiche Stellung einnehmen, gleiche Entwicklungsaufgaben und normative Lebensereignisse (z.B. Schuleintritt) zu bewältigen haben und einander im Wesentlichen gleichrangig und ebenbürtig sind.“<sup>50</sup> Charaktereigenschaften dieser Peer-Beziehungen sind die Gleichartigkeit der Kommunikationspartner, bezogen auf ihr Vorwissen, ihren Status und das „Verfügen von Macht über andere“<sup>51</sup>. Außerdem finden sich die Kinder meistens in geschlechtshomogenen, das heißt gleichgeschlechtlichen Gruppen zusammen. Viernickel zufolge machen Kinder im Kontakt mit Peers andere Erfahrungen als in der Kommunikation mit Erwachsenen, was sich am Umgang der Kinder untereinander, an den bedeutenden Themen und an den Maßstäben die das Verhalten beurteilen lässt und die Position Einzelner innerhalb der Gruppe bestimmt.

Aber bei dem Spielen mit Kindern geht es vor allem um einen Aspekt aus der Soziologie. Dem des sozialen Handelns und Zusammenwirken mit anderen. Damit hat sich vor allem Corsaro auseinander gesetzt. Er spricht in seiner Studie von dem Begriff der „interpretativen Reproduktion“<sup>52</sup>. Interpretativ meint das Eintreten der Kinder in ein gemeinschaftliches Verhältnis zu den Erwachsenen und das Entwickeln kultureller Routinen in einer ständigen Auseinandersetzung. Diese kulturellen Routinen spielen in den Peer-Beziehungen eine zentrale Rolle. Mit der Reproduktion ist gemeint, dass die Kinder nicht nur die Normen und Werte der Gesellschaft verinnerlichen, sondern auch zu deren Wandel und Entstehung beitragen. Zusammengefasst meint die interpretative Reproduktion, dass die Kinder in kreativer und gestaltender Weise ihre eigenen Erfahrungen, die sie mit der Erwachsenenkultur gemacht haben, in ihren Peer-Beziehungen aufarbeiten und ko-konstruieren. Ko-Konstruieren bedeutet, dass sie diese Erfahrungen „auf ihre Peer-Beziehungen übertragen und zur Interpretation dieser nutzen.“<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Viernickel Susanne 2006, S.66

<sup>51</sup> ebd.

<sup>52</sup> Vgl. Corsaro, William A. 2008, S.14

<sup>53</sup> ebd.

Corsaro spricht öfter von dem Begriff Peer-Kultur, und diese wird „als ein festes Gefüge von Routine, Artefakten, Werten und Interessen definiert, das Kinder miteinander produzieren, teilen und entwickeln.“<sup>54</sup> Peer-Gruppe und Peer-Kultur sind also zwei verschiedene Begriffe. Während die Kinder Peer-Gruppen angehören, produzieren sie gemeinschaftlich und in Verständigung mit den Peers eine Peer-Kultur.

Die Studien von Corsaro zeigen, dass Kinder erst im Alter von elf oder zwölf Jahren Freunde als die Personen sehen, mit denen sie Gefühle, Geheimnisse und Probleme teilen und mit denen sie sich richtig gut verstehen. Für Kinder im Vorschulalter sind Freunde die Kinder, mit denen sie in dem Moment gerade spielen, sie markieren es im Spiel, indem sie das Kind mit dem sie spielen, fragen, ob sie Freunde wären. Für die Kinder sind sie Freunde, weil sie miteinander spielen und etwas miteinander teilen, und dieses machen sie selbstständig ohne Hilfe oder Einmischung der Erwachsenen oder anderer Kinder. Die Kinder sind laut Corsaro mehr mit dem Spielen beschäftigt als mit Freunden, denn die Freunde machen sie sich durch das Spielen mit anderen. Corsaro führt zwei Beispiele an. In dem einen geht es um zwei Mädchen (Betty und Jenny), wo das eine Mädchen (Betty) auch mit anderen Kindern spielt, während das Andere (Jenny) relativ abhängig von Betty ist und ihr immer hinterherläuft, wenn Betty mal mit anderen Kindern spielt<sup>55</sup>. In einem zweiten Beispiel geht es um zwei Jungen (Peter und Graham), die Freunde sind und mit anderen Kindern spielen. Während des Spielens sieht Peter die anderen Kinder immer als Bedrohung für die Freundschaft zu Graham und versucht Grahams Verhalten zu kontrollieren. Diese beiden Beispiele zeigen, dass Kinder in ihren sozialen Kompetenzen und ihren Freundschaftsbeziehungen variieren. Manche Kinder sind in ihren Beziehungen ängstlich, während andere herrisch und manipulativ sind. Des Weiteren sind die Freundschaftsbeziehungen der jüngeren Kinder, Corsaros Untersuchungen zufolge noch eng an Einrichtungen und die Aufrechterhaltung des Spiels gebunden, während ältere Kinder mehr Vertrauen in ihre sozialen Fähigkeiten legen und ihre Freundschaften reflektieren.

In verschiedenen Forschungen zum Kinderspiel wurde eine Geschlechtertrennung im Freispiel der Vorschulkinder festgestellt. Mit Vorschulkindern sind in diesem Zusammenhang Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren gemeint. Diese Geschlechtertrennung wird häufig mit den verschiedenen Spielstilen und -arten in Verbindung gebracht und ist eher unter den weißen amerikanischen Kindern der Mittelschicht zu

---

<sup>54</sup> ebd.

<sup>55</sup> Vgl. Corsaro, William A. 2003, S.66-68

beobachten. Diese Spielarten bezeichnet der Soziologe Barrie Thorne als „Borderwork“ und meint damit Aktivitäten, die die Grenzen zwischen Jungen und Mädchen verstärken. Borderwork wird gemeinsam von Jungen und Mädchen hergestellt und stärkt das Bewusstsein für geschlechtsspezifische Unterschiede<sup>56</sup>. Ein Beispiel hierfür wäre, dass sich Mädchen bewusst sind, dass sie Brüste haben und BHs tragen werden. Bei den Head Start Kindern in Indianapolis hat Corsaro mehr „cross-gender“<sup>57</sup> Spiele beobachten können als in Kindergärten in Bloomington. Cross-gender Spiele meinen Spiele, bei denen Jungen und Mädchen zusammen spielen oder auch Jungen die „typische“ Rolle der Mädchen einnehmen. Beispielsweise putzen sie die Wohnung, kochen Essen oder decken den Tisch. Außerdem konnte Corsaro keine starken Freundschaftskreise erkennen, was damit zusammenhängen könnte, dass die Kinder teilweise nur für drei oder vier Stunden an vier Tagen zusammen sind. Die Kinder in den Kindergärten in Bloomington waren zum Teil sieben oder acht Stunden an fünf Tagen der Woche zusammen. Das Geschlecht ist ein wichtiger Marker für die Identität der Head Start Kinder. Dieses zeigt sich dadurch, dass sie beispielsweise einen bestimmten Raum nur den Mädchen zuordnen und die Jungen deswegen keinen Zutritt bekommen, weil sie Jungen sind, während Mädchen aus einer anderen Gruppe der Zugang gewährt wird, weil sie die Voraussetzung, ein Mädchen zu sein, erfüllen.

In Modena konnte Corsaro beobachten, dass die Kinder dort sehr empfindlich waren für persönliche Konflikte. Bei jedem Spiel zwischen Kindern kann es zu Konflikten kommen. Die Kinder in Modena arbeiteten dann zusammen, um die Spannungen abzubauen und die Beziehung wieder herzustellen. Wenn eine Eskalation drohte, wurde sie oft durch humorvolle Bemerkungen von anderen Kindern aufgehoben; alle lachten, und der Streit war vorbei. In manchen Fällen reichte der Humor nicht aus, und dann versuchten unbeteiligte Kinder zwischen den Konfliktparteien zu verhandeln.

Corsaro hat sich in seiner Studie auch intensiv mit dem sozial-dramatischen Rollenspiel auseinandergesetzt. Bei dem sozial-dramatischen Rollenspiel, gestalten die Kinder Tätigkeiten aus ihrem realen Leben, beispielsweise familiäre Aufgaben oder Routinetätigkeiten, und es ist für die soziale und emotionale Entwicklung von Bedeutung, da sie mit anderen Kindern interagieren und belastende Situationen besser verarbeiten können. Forscher sehen das Rollenspiel als direkte Imitation von erwachsenen Mustern. Die Kinder telefonieren beispielsweise mit der Freundin, oder sie lesen den Kin-

---

<sup>56</sup> Vgl. Corsaro, William A. 2003, S.75

<sup>57</sup> Vgl. ebd. S.76

dern eine Geschichte vor. Außerdem experimentieren sie im Rollenspiel, wie verschiedene Typen in der Gesellschaft handeln und wie sie sich aufeinander beziehen. Eine große Bedeutung dabei kommt dem Geschlecht zu, denn die Kinder stellen sich die Frage, wie Jungen und Mädchen in der Gesellschaft handeln sollten und welche Rolle sie darin haben. Rollenspiele sind häufig improvisiert, und bei Zwei- bis Fünfjährigen handeln sie meistens vom Ausdruck von Macht. Ein Beispiel, welches Corsaro beobachten konnte, zeigt die Improvisation und den Ausdruck von Macht. Zwei Kinder, ein Junge (Bill) und ein Mädchen (Rita): Sie stellen Ehemann und Ehefrau dar. Die beiden entdecken zwei andere Kinder, die auf dem Boden kriechen und miauen wie Katzen. Die beiden Kinder auf dem Boden werden zu den Katzen von Bill und Rita, und die beiden sagen ihnen wo sie hingehen sollen. Sie haben also die Macht über sie und zeigen dieses durch Befehlsformen, ihre Tonlage und Begleitgesten. Während des Rollenspiels nehmen die Kinder stereotypische Geschlechterrollen an. Rita als Ehefrau reinigt das Haus, während sich Bill als Ehemann um die Positionierung der schweren Möbel kümmert. Als ein drittes Kind hinzukommt und einen weiteren Ehemann darstellen will, greift Rita ein und sagt, dass sie nicht zwei Ehemänner haben könne. Rita tauscht daraufhin ihre Rolle der Ehefrau aus und wird zur Katze. Corsaro bezieht sich hier auf Piaget und geht davon aus, dass Rita ein Ungleichgewicht in ihrem Sinn ihrer sozialen Welt entdeckt hat, welches sie durch den Rollentausch versucht zu kompensieren. Laut Bateson erwirbt das Kind im Rollenspiel neue Ansichten, die teilweise flexibel und teilweise starr sind, und es erfährt, dass die Flexibilität und Wahl des Stils mit dem Verhalten verbunden ist. Corsaro führt folgendes Beispiel an: Drei Kinder haben eine Eisdiele errichtet und wollen das Eis an andere Kinder verkaufen. Dabei ist ein Mädchen (Emilia) der Ansicht, dass es auf jeden Fall die Sorten Erdbeere, Vanille und Schokolade gibt. Diese Ansicht ist starr und bleibt es auch, obwohl die Kinder nach anderen Sorten fragen. Nach einer gewissen Zeit wechselt sie ihre Ansicht und nimmt die Eissorte Pistazie hinzu. Dadurch bekommt sie eine flexiblere Ansicht. Wenn Kinder im Rollenspiel Tierbabys darstellen, haben diese meistens mehr Bewegungsfreiheiten und sind aggressiver als Kinder in menschlichen Familien. Dabei besteht aber die Gefahr, dass die vorgegebenen Aggressionen und Verletzungen zu nah an die Realität herankommen. Aber genau diese Gefahr macht das Rollenspiel für die Kinder laut Corsaro so attraktiv. Rollenspiele mit Telefongesprächen beinhalten nicht nur eine Rekonstruktion von Ereignissen aus der Vergangenheit, sondern auch Auswertungen und Interpretationen dieser

Ereignisse. Zwei Kinder, die telefonieren, unterhalten sich beispielsweise über ihre Kinder, die sich nicht benehmen und Schimpfwörter benutzen. Sie reden nicht nur über dieses Ereignis, sondern bringen es in Verbindung mit den Schwierigkeiten der Kindererziehung. Sie interpretieren, dass das Verhalten der Kinder etwas mit der Erziehung zu tun haben muss. Kinder nehmen aktiv Informationen aus der Erwachsenenwelt wahr und versuchen, diese mit Hilfe von anderen Kindern erlebbar und verstehbar zu machen.

Nach Brandes gestaltet sich die Gruppenbildung bei Kindern über die wechselseitige Interaktion im Spiel. Das Rollenspiel steht Brandes Auffassung nach in einem engen Zusammenhang mit „der Gruppenkompetenz von Kindern.“<sup>58</sup> Das wird daran deutlich, dass in der gleichen Phase „bei vier- bis fünfjährigen Kindern, in der die Kompetenz zur Gruppenbildung“<sup>59</sup> zunimmt, auch das Rollenspiel zur hauptsächlichen Spielform wird. Kinder kommunizieren dann bewusster in der Fantasiewelt, die sie gemeinsam mit anderen Kindern haben entstehen lassen. Das, was die Kinder im Kontakt mit den Erwachsenen erlernen, können sie in der Gruppe nachahmen, handhaben und weiterentwickeln. Außerdem entwickeln die Kinder über diesen Austausch von Geschichten gleichzeitig ihren Instinkt für die Unterschiede zwischen Wirklichkeit und Fantasie und zwischen „Spiel und Nichtspiel.“<sup>60</sup>

Susanne Viernickel geht hier eher auf die entwicklungspsychologischen Vorteile des Spiels ein. Ihr zufolge sind unzählige Entwicklungen im Sozialverhalten der Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr zu beobachten, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass sie regelmäßigen Kontakt mit anderen Kindern, beispielweise in der Kita haben. Ab dem dritten Lebensjahr „werden die Interaktionen immer länger mit mehreren aufeinanderfolgenden Austauschsequenzen.“<sup>61</sup> Die Kinder nutzen ein abwechslungsreiches Handlungsrepertoire und auch immer mehr die Sprache, um sich mit anderen Kindern über Spielideen zu unterhalten und die Steuerung des Spiels zu organisieren. Sie beginnen mit Fantasie- und Rollenspielen und vereinbaren die „Themen, Rollen und Regeln“<sup>62</sup> und erweitern diese fortlaufend.

---

<sup>58</sup> Brandes, Holger 2008, S.97

<sup>59</sup> ebd.

<sup>60</sup> ebd.

<sup>61</sup> Viernickel, Susanne 2011, S.156

<sup>62</sup> ebd.

### 3.4 Bedeutung von Spielbeziehungen

In der Auseinandersetzung mit Dingen, lernen die Kinder die Dinge und ihre vielfältigen Möglichkeiten kennen. Die Dinge fordern die Kinder auf etwas mit ihnen zu tun. Dadurch wird die Selbstbestimmung der Kinder herausgefordert. Sie können selbst entscheiden was dieser Gegenstand darstellen soll und wozu sie diesen verwenden wollen. Ein Löffel können die Kinder zum Essen benutzen, oder auch um damit ein Schiff dazustellen.

Im gemeinsamen Spiel mit Erwachsenen können die Kinder mit ihnen ins Gespräch kommen und die im Alltag aufgebauten Spannungen abbauen. Allerdings ist es hier besonders wichtig, dass die Erwachsenen im Spiel ihre sonst vorherrschende Machtposition aufgeben, damit die Kinder ein Gefühl von Chancengleichheit bekommen. Gerade das ist für die Kinder eine besondere Erfahrung, denn sie können beispielsweise auch mal gewinnen oder ein Elternteil darstellen, während die Eltern die Kinder sind.

Das soziale Zusammenwirken und die Spielbeziehungen mit anderen Kindern ist für Kinder auch von Bedeutung, denn die Kontaktaufnahme und Interaktion zwischen zwei- bis sechsjährigen Kindern findet „überwiegend im Rahmen des sozialen Spiels statt.“<sup>63</sup> Die Kinder setzen sich beispielsweise durch das Rollenspiel in Interaktion mit anderen Kindern mit der Welt der Erwachsenen und ihrer Rolle in dieser Welt auseinander. Viernickel verdeutlicht, dass das Fantasie- und Rollenspiel die Entwicklung der Kinder in dreifacher Weise herausfordert. Die erste Herausforderung stellt einen sozialen Aspekt dar, denn die Kinder müssen eigene Spielhandlungen und –themen mit denen der anderen Kinder abstimmen und sie koordinieren. Die zweite Herausforderung besteht daraus, dass die Kinder ihre Emotionen regeln und äußern müssen. Bei der dritten Herausforderung müssen die Kinder „gleichzeitig kognitive Leistungen erbringen, indem sie imaginäre und symbolische Inhalte in ihr Spiel integrieren, Handlungspläne verfolgen und komplexe Szenarien entwickeln.“<sup>64</sup> Das ist im Spiel mit anderen stets dazu aufgefordert, „die eigenen Ideen und Handlungen zu erproben, zu begründen, zu verteidigen oder aber zu überprüfen, zu verändern und anzupassen.“<sup>65</sup> Dadurch wird die Kommunikationsfähigkeit angeregt, die Kinder werden

---

<sup>63</sup> Viernickel, Susanne 2006, S.69

<sup>64</sup> Viernickel, Susanne 2011, S.156

<sup>65</sup> Viernickel, Susanne 2006, S.70

zur Perspektivübernahme befähigt und die sprachlichen Kompetenzen werden weiterentwickelt. Die Kinder lernen aber auch ihre Interessen zu vertreten, ohne die der Anderen zu übergehen und sie Lernen mit Frustration umzugehen. Die Kinder erstellen Skripts, in denen sie auf vorhandene Wissensbestände, über Ereignisse beziehungsweise Tätigkeiten im Allgemeinen und deren Abfolge in verschiedenen Situationen, zurückgreifen. Diese Skripts beinhalten „Alltagsroutinen, soziale Beziehungen, Berufe und besondere Ereignisse“<sup>66</sup> sowie Reime, Fantasiegestalten oder Märchen. Die Kinder machen im Spiel ebenfalls Erfahrungen mit moralischen Bedingungen, wie zum Beispiel Loyalität und Gerechtigkeit. Die Kinder lernen, dass jeder eigene moralische Urteile fällt, und diese auch begründen kann und das es die Urteile der Mitspieler mit einer gleichen Achtung begegnet wie es das von den anderen bei seinen Urteilen auch erwartet.

Das Spiel gibt den Kindern die Möglichkeit Informationen mit anderen Kindern auszutauschen und sich in schwierigen Situationen zu helfen. Dauert die Spielfreundschaft länger an, wird sie zu einer für die Kinder emotional wichtigen Beziehung. Die Kinder fühlen sich mit einem Freund oder einer Freundin „stärker, durchsetzungsfähiger, kompetenter und ernst genommener“<sup>67</sup>, wodurch ich Selbstbewusstsein gestärkt wird. Im Kontakt mit anderen bleiben Konflikte nicht aus. Die Kinder lernen mit anderen zu verhandeln und versuchen Kompromisse zu schließen, die allen Bedürfnissen gerecht werden. Außerdem können die Kinder, die die Beziehung zu anderen Kindern als bereichernd empfunden haben, leichter auf andere Kinder zugehen, mit denen sie spielen möchten.<sup>68</sup> Im Spiel mit anderen Kindern kommt es zum Vergleich der Kinder untereinander. Sie entdecken sowohl Gemeinsamkeiten, wie zum Beispiel dass sie gerne baden gehen, als auch Verschiedenheiten, beispielsweise beim Fußballspielen. Dieser Vergleich mit anderen Kindern stärkt das Selbstwertgefühl der Kinder.

#### **4. Handlungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte und Kinder**

In diesem Kapitel geht es um die Handlungsmöglichkeiten von pädagogischen Fachkräften und der Kinder. Allerdings benötigt es einige strukturelle Bedingungen, damit ein Spiel entstehen kann. Um diese geht es in dem ersten Abschnitt und im zweiten

---

<sup>66</sup> Viernickel, Susanne 200 S.71

<sup>67</sup> Blank-Mathieu, Margarete 1999, S.2

<sup>68</sup> Vgl. ebd. S. 10



geht es dann um die Handlungsmöglichkeiten. Bei den Handlungsmöglichkeiten werde ich mich auf verschiedene Autoren beziehen, dabei aber nur auf die, die auch meinen Auffassungen entsprechen.

#### **4.1 Strukturelle Bedingungen des Spiels**

Dieser Abschnitt stellt sich der Frage, welche Voraussetzungen kindliches Spiel benötigt. Zu den erforderlichen Spielbedingungen zählen die Merkmale Materialien, Zeit, Platz, MitspielerInnen, Ruhe und Entscheidungsfreiheit.

Die Spielmaterialien von Kindern sind sehr vielfältig. Sie reichen vom eigenen Körper bis hin zu den unterschiedlichsten Materialien. Materialien können zum Bauen oder Werken, zur Fertigung von Spielgegenständen genutzt werden oder auch Verkleidungen für das Rollenspiel sein. Bei den Materialien sollte es sich überwiegend um unfertige Spielmittel handeln, damit die Kindern diese zweckwidrig, das heißt, entgegen ihrer Zweckmäßigkeit nutzen können. Aber sie sollten auch „veränderbar sein, Neugierde provozieren und die Fantasie des spielenden Kindes anregen.“<sup>69</sup> Des Weiteren sollte die materielle Spielumwelt so gestaltet sein, dass die Kinder jederzeit Zugang zu den verschiedenen Spielgegenständen haben, beispielsweise durch offene Regale die nicht zu hoch sind, damit die Kinder jederzeit auch ohne Hilfe an sie herankommen. Spielsituationen entstehen eher, wenn noch Gestaltungsmöglichkeiten für die Kinder offen bleiben und sie beispielsweise selbst entscheiden können, wofür sie diesen Gegenstand gerade benutzen wollen, das heißt, auch mal „nicht-kontrollierte und nicht-beaufsichtigte Spielprozesse zulassen, in der die Kinder eine eigene Spielkultur entwickeln können.“<sup>70</sup>

Ein weiteres Merkmal der Spielbedingungen ist die Zeit. Das Spiel der Kinder ist für sie die Zeit, in der sie frei von Verpflichtungen und äußeren Erwartungen sind, die an sie herangetragen werden. Unterbrechungen, in Form von Einmischungen, oder strukturierte Tagesabläufe stören das Spiel der Kinder erheblich.

Das dritte Merkmal ist der Platz, den die Kinder zum Spielen benötigen, denn mit wachsendem Alter richtet sich die Aufmerksamkeit der Kinder während des Spielens auf ihr gesamtes Umfeld. Damit Kinder möglichst vielfältige Erfahrungen machen können, sollten sie viele verschiedene Spielorte nutzen und kennen lernen. Diese Spielorte sollten sich allerdings nicht nur in der Wohnung beziehungsweise im Haus

---

<sup>69</sup> Krenz, Armin, S.12

<sup>70</sup> Heimlich, Ulrich 2001 S.200

befinden, denn die Kinder wollen auch nach draußen, wo sie Neues entdecken und auf Bäume klettern können. Spielräume müssen dabei nicht immer so schön aussehen, wie die Erwachsenen sich das vorstellen. Jeder Ort kann im Spiel der Kinder zur Bühne von spannenden Abenteuern und Entdeckungsreisen werden.

Das Kind kann alleine spielen, oder es sucht sich MitspielerInnen. MitspielerInnen können Gleichaltrige sein, jüngere und ältere Kinder, die Eltern, Großeltern, Nachbarschaftskinder oder auch die ErzieherInnen sein. Die MitspielerInnen „sind es, die durch ihre Spielimpulse neue Aspekte in ein Spiel hineinbringen und so dafür sorgen, dass das spielende Kind zu neuen, inneren Auseinandersetzungen finden kann.“<sup>71</sup>

Kinder brauchen Ruhe, damit sie ihr Spiel weitestgehend genießen können. Fast jedes Spiel ist gekennzeichnet durch einen Spielaufbau. Es gibt fast immer einen Einstieg gefolgt von einer Hauptphase und einem Abschluss. Wird diese Struktur unterbrochen, beispielweise durch Unterbrechungen von außen, kommt das Kind durcheinander und unterbricht sein Spiel. Jeder noch so gut gemeinte Ratschlag führt dazu, dass die Spielabläufe eine andere als vom Kind beabsichtigte Wendung bekommen.

Ein sechstes Merkmal ist die Entscheidungsfreiheit, denn jedes Spiel der Kinder lebt aus einer Freude heraus, sich auf verschiedene Spielhandlungen einzulassen. Teilweise benötigen Kinder Anregungen für ihr Spiel seitens der Erwachsenen, aber die Kinder sollen trotzdem selbst entscheiden können, was, mit wem und womit sie spielen wollen. Der Sinn des Spiels ist dann nicht mehr vorhanden, wenn die Erwachsenen versuchen, den Kindern Vorschreibungen zu machen oder auf die Kinder disziplinierend einwirken wollen.

## **4.2 Handlungsmöglichkeiten von pädagogischen Fachkräften und Möglichkeiten für Kinder**

Die Beobachtung gilt als Ausgangsbasis für pädagogisches Handeln. Damit eine Entscheidung getroffen werden kann, ob die Kinder beispielsweise den Konflikt selbstständig lösen können oder Hilfe eines Außenstehenden benötigen, sollte man das Spielgeschehen vorher beobachtet haben. Beobachtungen tragen dazu bei, die Kinder kennen zu lernen und somit einschätzen zu können, ob sie in der Lage sind, diesen Konflikt eigenständig zu lösen. Außerdem erkennt man dadurch, ob ein Kind lieber alleine spielt oder mit anderen Kindern, und wenn es gerne mit anderen spielt, dann mit wem es gerne spielt und mit wem nicht so gerne. Aber auch, ob ein Kind lange

---

<sup>71</sup> Krenz, Armin, S.13

Zeit benötigt, um sich für ein Spiel zu entscheiden, ob es von alleine ins Spiel kommt oder Impulse benötigt oder mit welchen Materialien es gerne spielt.

Die Beobachtung von Spielsituationen stellt zunächst eine Alltagstätigkeit dar. Sie begleitet die pädagogischen Fachkräfte in dem beruflichen Alltag. Sie beobachten entweder einzelne Kinder oder auch Teilgruppen während ihres Spiels. Um die Gesamtsituation richtig einschätzen zu können, müssen sowohl die Spieltätigkeiten als auch die anderen Elemente, wie Spielmittel, Spielraum oder Spielzeit, in die Beobachtung mit einfließen. Spielbeobachtungen erfolgen häufig unbewusst und werden somit als unsystematische und alltägliche Spielbeobachtung bezeichnet. Erst wenn die pädagogischen Fachkräfte „sich selbst als Beobachtende wahrnehmen, bestimmte Beobachtungsmethoden nutzen und die Beobachtungstätigkeit bewusst und gezielt (unter bestimmten Fragestellungen) einsetzen“<sup>72</sup> kann von einer systematischen und methodisch kontrollierten Spielbeobachtung gesprochen werden.

Pädagogische Fachkräfte reagieren häufig bei zahlreichen Beobachtungen sofort. Sie beeinflussen somit verbal und auch nonverbal einzelne Kinder oder das Gruppengeschehen. Bevor es zu diesen spontanen Entscheidungen kommt, sollten die pädagogischen Fachkräfte die beobachtete Spielsituation reflektieren und ihre Kenntnisse über die Kinder in ihre Entscheidung mit einbeziehen. Sie müssen vorher abschätzen, was sie den betreffenden Kindern zumuten und zutrauen können und was nicht.

Holger Brandes bezieht sich in seinem Buch „Selbstbildung in Kindergruppen auf den deutsch-britischen Psychoanalytiker Foulkes. Ihm zufolge sollten pädagogische Fachkräfte dem Gruppenprozess im Spiel folgen, und nicht versuchen ihn zu strukturieren. Sie sind also teilnehmende Beobachter des Geschehens. Sie sollte erst eingreifen, wenn die Kommunikation in dem Spiel stockt oder gestört ist, das heißt, wenn es Konflikte in einer Gruppe gibt, mit denen die Gruppenmitglieder selbst überfordert sind und die sie nicht bewältigen können. Eine der wichtigsten Orientierungen ist, wie oben schon erwähnt, die Reflexion. Bevor Erwachsene in das Spielgeschehen der Kinder eingreifen, sollten sie die Fragen stellen, ob das Problem angemessen interpretiert wurde, sich in der Gruppe nicht schon selbst Lösungsansätze andeuten und wieviel Spielraum noch bleibt, bevor ein angemessenes Eingreifen unmöglich wird. Der vermutlich deutlichste Hinweis für ein Eingreifen seitens der pädagogischen Fachkräfte ist, wenn die Kinder ausdrücklich um Hilfestellung bitten. Aber bevor sie eingrei-

---

<sup>72</sup> Heimlich, Ullrich 2001, S.225

fen, sollten sie sich und die Kinder fragen, warum die Hilfe benötigt wird und was die Kinder daran hindert, selbst eine Lösung für das Problem zu finden. „Ausschlussprozesse in spontan gebildeten Kindergruppen“<sup>73</sup> gehören zum Gruppenbildungsprozess dazu. Allerdings sollten pädagogische Fachkräfte eingreifen, wenn sie eine sogenannte Sündenbockposition wahrnehmen. Das heißt, einem Kind wird immer wieder die Schuld für Fehler oder Misserfolge zugeschrieben, obwohl das Kind mit der Situation an sich nicht wirklich etwas zu tun hat. So eine Sündenbockfunktion hat sowohl für das betroffene Kind als auch für die Gruppe Konsequenzen. Das Kind empfindet sich als minderwertig und fühlt sich von der Gruppe ausgeschlossen und reagiert darauf mit Aggressionen oder dem Rückzug<sup>74</sup>. Den übrigen Mitgliedern der Gruppe wird damit signalisiert, dass ihnen dasselbe passieren könnte. Dadurch wird das Geborgenheitsgefühl beeinflusst. Es sollte also immer als Problem der gesamten Gruppe und nicht als Problem des Einzelnen behandelt werden. Das Eingreifen der pädagogischen Fachkräfte muss nicht immer verbal, sondern kann auch nonverbal erfolgen. Die Vorteile des nonverbalen Eingriffs bestehen darin, dass sie vielmehr der Kommunikationsweise der Kinder entsprechen und sie lassen den Kindern einen größeren Interpretations- und Reaktionsspielraum. Außerdem weist Brandes in seinem Buch darauf hin, dass es sowohl Einzel- als auch Gruppeninterventionen gibt. Wenn die pädagogischen Fachkräfte sich entschließen oder darum gebeten werden einzugreifen, können sie sich für die Einzelintervention entscheiden, wobei es darum geht dem Einzelnen zu signalisieren, dass die „individuellen Unterschiede zwischen den Gruppenmitgliedern beachtet“<sup>75</sup> werden. Bei den Gruppeninterventionen geht es darum, das Gemeinsame zu betonen und der Einzelne wird in seinem persönlichen Empfinden „von Hilflosigkeit, Ohnmacht oder Wut entlastet.“<sup>76</sup> Aber auch hier zeigt sich, dass die Beobachtungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte eine zwingende Voraussetzung für ein angemessenes Eingreifen seitens dieser ist.

Im Symbol- und Rollenspiel verarbeiten beziehungsweise bewältigen die Kinder laut Mogel ihre alltäglichen Erfahrungen. Daher gelten Eingriffe und Unterbrechungen in diese Spiele als Verletzung der kindlichen Privats- beziehungsweise Intimsphäre. Pädagogische Fachkräfte sollten somit diese Spiele nicht unterbrechen oder versuchen, sie zu beeinflussen. Außerdem ist Mogel zufolge zu beachten, dass der Symbolgehalt

---

<sup>73</sup> Brandes, Holger 2008, S.173

<sup>74</sup> Vgl. Brandes, Holger 2008, S.173

<sup>75</sup> ebd. S.175

<sup>76</sup> ebd.

im kindlichen Spiel für die Kinder wertvoll und „psychisch real ist“<sup>77</sup>. Das Symbol- wie auch das Rollenspiel sind also für das Kind Wirklichkeit und deswegen zu schützen und unantastbar.

Die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder kann durch dieses Eingreifen in die Privatsphäre beeinflusst werden. Die Kinder reflektieren im Spiel ihre Gefühle oder auch Verhaltensweisen und setzen sich mit ihren Schwächen und Problemen auseinander. Kommt es zu Unterbrechungen im Spiel und zu einem Eingriff in die Privatsphäre, wird diese Form der Persönlichkeitsentwicklung unterbrochen und ihr Selbstbewusstsein geschwächt.

William A. Corsaro hat in seinen Studien verschiedene Handlungsmöglichkeiten beobachten können. Vorausgegangen war eine Situation, in der eine Gruppe von Kindern ein anderes Kind nicht hat mitspielen lassen. In italienischen Kindergärten sowie in Head Start Förderprogrammen, die überwiegend mit „afroamerikanischen Kindern aus benachteiligten Familien arbeiteten“<sup>78</sup>, beobachtete Corsaro, dass die pädagogischen Fachkräfte in solchen Ausschlussituationen erst dann einschreiten, wenn erkennbar war, dass die Kinder keine gemeinsame Lösung finden würden. Kamen die Kinder direkt zu den pädagogischen Fachkräften und beschwerten sich über den verwehrten Zugang, ohne selbst nach einer Lösung gesucht zu haben, ermutigten sie die Kinder, sich mit den anderen Kindern auseinanderzusetzen um eine gemeinsame Lösung für die Situation zu finden. Auf diese Weise lernten die Kinder schnell, „derartige Probleme selbstständig zu bewältigen, und kamen in Konfliktsituationen besser zurecht“<sup>79</sup>. Auch Corsaro weist nochmal darauf hin, wie wichtig es ist, dass die Erwachsenen „versuchen, die Perspektive der Kinder, deren Verhaltensweisen sie beurteilen, einzunehmen.“<sup>80</sup>

Kinder erwarten von den pädagogischen Fachkräften Hilfe, wenn sie aus einer Spielgruppe ausgeschlossen werden. In einer amerikanischen Vorschule mit Kindern und pädagogischen Fachkräften der weißen Mittelschicht, haben viele der pädagogischen Fachkräfte auf die Erwartungen der Kinder reagiert und haben sich eingemischt. In wenigen Fällen war diese Strategie erfolgreich, es führte oft zu einem Zusammen-

---

<sup>77</sup> Mogel, Hans 2008, S.79

<sup>78</sup> Corsaro, William A. 2008, S.19

<sup>79</sup> ebd.

<sup>80</sup> ebd. S.17

bruch des Spiels und zu einer Auflösung der vorherigen Spielgruppe.<sup>81</sup> Vorschulkin-  
der streben nach einer selbstbestimmenden Interaktion und neigen dazu, ihren Spiel-  
raum, ihre Spielobjekte und ihr aktive Spiel gegen Unbeteiligte abzugrenzen. Dieses  
Verhalten ist nicht nur bedingt durch den empfindlich reagierenden Umgang der Kin-  
der untereinander oder das Streben nach Kontrolle seitens der Kinder, sondern auch  
durch viele Unterbrechungen des Spiels. Diese Unterbrechungen kommen häufig auch  
durch pädagogische Fachkräfte und die Kinder versuchen mit ihrem Verhalten nur  
dieses Spiel zu schützen. Sie wehren sich sozusagen gegen Gefahren, die von außen  
kommen und ihre Gemeinschaft zunichtemachen könnten. Wenn die Kinder keine  
Hilfe von den pädagogischen Fachkräften bekommen, wird ihnen die Chance gegeben  
selbst Strategien zu entwickeln, wie sie in das Spiel eintreten können, ohne das autori-  
täre Eingreifen der pädagogischen Fachkräfte.

Viernickel weist darauf hin, dass soziale Kontakte unterstützt und angeregt werden  
sollten. Dieses geschieht beispielsweise dadurch, dass man selbst am Spiel teilnimmt,  
Spielszenen anregt, auf Tätigkeiten und Beobachtungen anderer Kinder aufmerksam  
macht oder Vorschläge für eine gemeinsame Handlung entwickelt. Wichtig dabei ist  
nur, dass der Handlungsfluss der Kinder dadurch nicht unterbrochen oder dominiert  
wird. Konflikte gehören beim Spiel immer irgendwie dazu, aber bevor diese zu eska-  
lieren drohen, sollten pädagogische Fachkräfte eingreifen. Nach Viernickel hat es sich  
bewährt

- „die Gefühle und Bedürfnisse der betroffenen Kinder zu verbalisieren
- ihnen Beruhigung und Trost zu gewähren
- beide Sichtweisen einzunehmen und zu vermitteln“<sup>82</sup> und
- das Anstreben einer für alle vertretbaren Lösung.

---

<sup>81</sup> Vgl. ebd. S.19

<sup>82</sup> Viernickel, Susanne 2011, S.160

## Fazit

Der Spielbegriff ist sehr komplex und in dieser Komplexität sehr schwer zu erfassen. Neben den von mir dargestellten Definitionen gibt es noch viele andere. Aber einige Aspekte haben all diese Definitionen gemeinsam. Sie alle sehen das Spiel als eine freie Tätigkeit, die begrenzt ist auf Zeit und Raum und in der die Kinder immer irgendwie in Bewegung sind.

Das Spiel findet in verschiedenen Bereichen der Kindheitswissenschaften Anerkennung. So auch in den Kinderrechten. „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.“<sup>83</sup> Dieses beinhaltet der Absatz 1 des Artikels 31 „Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben“ der UN-Kinderrechtskonvention. In den Großstädten gibt es immer weniger Spielplätze oder andere Freizeitmöglichkeiten für Kinder und das obwohl sie laut der UN-Kinderrechtskonvention ein Recht darauf haben. Das Spiel dient, wie in der Einleitung schon erwähnt, einer körperlichen, sozialen und seelischen Entwicklung und im Spiel mit anderen Kindern oder auch Erwachsenen lernen sie sich sicher zu bewegen, sie knüpfen soziale Kontakte. In größeren Gruppen lernen die Kinder sich durchzusetzen und Regeln wertzuschätzen. Diese Erfahrungen sollten den Kindern meiner Auffassung und der der UN-Kinderrechtskonvention nicht genommen werden. Deswegen sollte das Spiel im Alltag der Kinder noch mehr an Bedeutung bekommen. Dabei sollte aber das Spiel als freie Tätigkeit weiterhin berücksichtigt werden. Kein Kind sollte zum Spielen gezwungen werden, denn das Spiel ist immer noch eine freie Tätigkeit, die frei ist von äußere Zwängen.

Beim Spielen von Kindern sollte der Kontakt mit Dingen, anderen Kindern und Erwachsenen unter keinen Umständen verhindert werden. Denn jeder Kontakt hat seine bestimmten Vorteile, wie in Kapitel 3 erläutert wird.

Es gibt nicht die perfekten Handlungsmöglichkeiten. Trotzdem sollten pädagogische Fachkräfte die Spielsituationen genau beobachten, um ein entsprechendes Urteil fällen zu können. Außerdem muss auch immer die Individualität der einzelnen Kinder berücksichtigt werden, denn manche Kinder benötigen im Spielaufbau mehr Unterstützung, und andere weniger. Wie das oben genannte Zitat von Friedrich Fröbel auch sagt, sollte eine Erziehung „zunächst abwartend und beobachtend“ sein und „soll nicht

---

<sup>83</sup> UN-Kinderrechtskonvention 1989, S.23

vorschreiben, nicht bestimmen oder eingreifen“. Den Begriff Erziehung kann meiner Meinung nach auch durch Handlungen im Spielgeschehen ersetzt werden, wobei das Eingreifen nicht immer zu vermeiden ist. Bevor es zu Eskalationen von Konflikten kommt oder das Aufgeben eines Spiels, sollten die pädagogischen Fachkräfte den Kindern ihre Unterstützung anbieten.

Abschließend an diese Arbeit lässt sich sagen, das Spiel ist die wichtigste Tätigkeit der Kinder. Durch sie erobern sie sich die Welt und setzen sich mit ihr auseinander. Das spielende Kind ist mit all seinen Fähigkeiten und Sinnen aktiv. Es lernt sich und andere dabei kennen und erfährt seine Möglichkeiten und Grenzen. Es entdeckt Zusammenhänge zwischen einzelnen Dingen und Handlungen und erlebt ein soziales Miteinander. Außerdem entwickelt es seine Fantasie, Spontaneität und seinen Ideenreichtum. Das Kind erlernt mit Hilfe des Spiels sich in andere hineinzusetzen und das Mitgefühl und die Toleranz gegenüber anderen.



## Literaturverzeichnis

Blank-Mathieu, Margarete: Kinderspielformen und ihre Bedeutung für Bildungsprozesse. In: Textor, Martin R. (Hg.) Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1610.html>, zuletzt geprüft am 29.06.2014.

Blank-Mathieu, Margarete (1999): Kinderfreundschaft: Weshalb brauchen Kinder Freunde?. In: Schüttler-Janikulla, Klaus (Hg.). Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. mvg-Verlag. München. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1263.html>, zuletzt geprüft am 23.07.2014

Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. Ernst Reinhardt Verlag. München.

Corsaro, William A. (2003): We're Friends, Right? Inside Kids' Culture. Washington D.C.

Corsaro, William A. (2008): Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In: Kreuzer, Max; Ytterhus, Borgunn (Hg.). „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (S. 14-21). Ernst Reinhardt Verlag. München.

Fritz, Jürgen (2006): Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul-, und heilpädagogische Arbeitsfelder. 2. Aufl. Klinkhardt. Rieden.

Krenz, Armin: „Das Spiel ist der Beruf jedes Kindes!“ Das kindliche Spiel als Selbsterfahrungsfeld und Bildungsmittelpunkt für Kinder. In: Textor, Martin R. (Hg.) Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2100.html>, zuletzt geprüft am 17.07.2014.

Krenz, Armin: Kinder spielen sich ins Leben - Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit. In: Textor, Martin R. (Hg.) Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/418.html>, zuletzt geprüft am 19.07.2014

Mogel, Hans (2008): Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. 3. Aufl. Springer Medizin Verlag. Heidelberg

Pausewang, Freya; Strack-Rathke, Dorothea (2009): Ins Leben begleiten. Bildung und Erziehung in der sozialpädagogischen Praxis: Cornelsen Verlag.

Rabe-Kleberg, Ursula; Jaschinsky, Franziska (2012): Bildung: elementar - Bildung von Anfang an. Hg. v. Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt. Halle (Saale). Online verfügbar unter [http://www.gew-sachsenandhalt.net/dokumente/upload/35152\\_bildungsprogramm\\_%C3%9Cberarbeitung\\_2013.pdf](http://www.gew-sachsenandhalt.net/dokumente/upload/35152_bildungsprogramm_%C3%9Cberarbeitung_2013.pdf), zuletzt geprüft am 16.07.2014.

Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. In: Waldenfels, Bernhard (Hg.). Phänomenologische Untersuchungen. Wilhelm Fink Verlag. München.

Stoy, Annika (2009): Die Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung der kindlichen Widerstandsfähigkeit. Bachelorarbeit. Hochschule Neubrandenburg. Neubrandenburg. Online verfügbar unter [http://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb\\_derivate\\_0000000307/Bachelorarbeit-Stoy-2009.pdf](http://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_derivate_0000000307/Bachelorarbeit-Stoy-2009.pdf), zuletzt geprüft am 23.07.2014.

Sutton-Smith, Brian und Shirley (1986): Hoppe Hoppe Reiter. Die Bedeutung von Kinder-Eltern-Spielen. R. Piper GmbH & Co.KG. München.

UN-Kinderrechtskonvention (1989). Artikel 31. Online verfügbar unter <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>, zuletzt geprüft am 24.07.2014.

Viernickel, Susanne (2011): Spiele und Kontakte unter Kleinstkindern. In: Neuß, Norbert (Hg.). Grundwissen Krippenpädagogik. (S. 151-161). Cornelsen. Berlin.

Viernickel, Susanne (2006): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Fried, Lilian; Roux, Susanna (Hg.). Pädagogik der frühen Kindheit (S. 65-74). Cornelsen. Berlin.

Wolf, Jürgen (WiSe 2009/2010): Soziales Handeln und Soziale Beziehungen. Psychologische, soziologische und pädagogische Beiträge zu den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. Hochschule Magdeburg-Stendal. Online verfügbar unter <http://www.jurgenwolf.de/docs/02-Soziales%20Handeln%20und%20soziale%20Beziehungen.pdf>, zuletzt geprüft am 23.07.2014.

## **Eidesstaatliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, Marina Niermann, die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet zu haben. Alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind. Die Arbeit wurde in dieser oder ähnlicher Form noch in keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Georgsmarienhütte, 25. Juli 2014

Marina Niermann