

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz


ALICE SALOMON
HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

 FRÖBEL
Kompetenz für Kinder


Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

ABSTRACT

Spiel ist gemäß der UN-Kinderrechtskonvention ein weltweites Grundrecht von Kindern, das ihnen optimale Bedingungen zur Entwicklung garantieren soll. Die moderne Spielpädagogik geht dabei von der theoretischen Möglichkeit einer systematischen Beeinflussbarkeit der kindlichen Entwicklung durch das Spiel aus. Dabei ist weder in der Forschung noch in der alltäglichen Praxis eindeutig klar, was genau „das“ Spiel ist, da sich der Spielbegriff als äußerst widerspenstiges Begriffskonstrukt zeigt.

Die Lösung liegt nicht in der Definition, sondern in der Explikation von Spiel, dessen Anzahl und Art an Merkmalen nicht als Entweder-oder-Form existiert. Viel eher zeigt sich die Strategie des Sowohl-als-auch zum einen von empirischem und zum anderen von praktischem Nutzen. Die Unterscheidung zwischen explorativem und „purem“ Spiel erweist sich als äußerst bedeutsam für die Begriffsschärfung von spielerischem Lernen.

Somit können die wichtigsten prototypischen Spielformen (Spielkategorien) und die damit einhergehenden Einflüsse auf bestimmte frühkindliche Entwicklungsbereiche spezifiziert werden. Hierbei wird insbesondere die kognitive Entwicklung thematisiert und die Frage, wie die soziokulturelle Spielgestaltung individuelle Förderung bewirken kann. Dabei geht es um die soziale Einflussnahme beispielsweise durch kulturtypisches Spielzeug oder die soziale Wertschätzung für Spiel bzw. Spielformen.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Das Spiel und seine Entwicklung in der frühen Kindheit
 - 2.1. *Exploration vs. Spiel*
 - 2.2. *Kognitive Entwicklung im explorativen Spiel*
 - 2.3. *Einflussnahme der sozialen Umwelt*
3. Fragen und weiterführende Informationen
 - 3.1. *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*
 - 3.2. *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*
 - 3.3. *Glossar*

INFORMATIONEN ZUM AUTOR

Jun. Prof. Dr. Rolf Schwarz, Lehrer, Diplompädagoge, Spiel- und Theaterpädagoge, lehrt seit 2009 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Bereich der Bewegungs-, Spiel- und Sportpädagogik. Seine Schwerpunkte liegen im Bereich der frühen Kindheit, insbesondere der motorischen Entwicklung in Verbindung mit der Kognition, sozial-emotionalen Entwicklung und Gesundheit, sowie deren Beobachtung und Dokumentation.

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

1. Einleitung

Spiel als weltweites,
kindliches Grundrecht

Am 20. November 1989 verabschiedete die Vollversammlung der Vereinten Nationen eine Übereinkunft, die allen Kindern auf der Welt die Rechte auf Überleben, Entwicklung und gesellschaftliche Beteiligung garantieren soll. Als **Kinderrechtskonvention** formuliert diese Vereinbarung weltweit gültige Grundwerte über alle sozialen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Unterschiede hinweg. Und sie fordert eine neue Sicht auf Kinder als eigenständige Persönlichkeiten. Innerhalb dieses Perspektivenwandels nimmt das Spiel mit Artikel 31 einen eigenen Platz ein, womit die besondere Bedeutung dieser Verhaltensweise für die Entwicklung des Kindes als einem „homo ludens“ (Huizinga 1956) hervorgehoben wird:

„Artikel 31:

[Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben; staatliche Förderung]
(1) 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.“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989)

Lernen und Entwickeln
durchs Spielen

Dieser globalpolitischen Vorgabe folgen auch die einzelnen Bundesländer, die in ihren jeweiligen Erziehungs- und Bildungsplänen für den frühpädagogischen Bereich dem kindlichen Spiel eine herausragende Bedeutung beimessen. Beispielhaft heißt es im baden-württembergischen Orientierungsplan: „Bei dieser scheinbar so mühelosen, dem inneren Antrieb folgenden, oft in die Sache versunkenen Beschäftigung durchläuft das Kind die **wichtigsten Lern- und Entwicklungsprozesse** der frühen Lebensjahre“ (MKJS 2011, 11).

Interventionshypothese:
Systematische Beeinfluss-
barkeit

Dieser einfach getroffenen, bildungspolitischen Feststellung liegt allerdings die – aus spielpädagogischer Sicht – diffizile Annahme zugrunde, dass das Lernen und die Entwicklung der Kinder im und durch das Spiel nicht nur beiläufig, irgendwie und ohne einen kompetenten Begleiter stattfinden. Vielmehr geht die moderne Spielpädagogik von einer **systematischen Beeinflussbarkeit** der kindlichen Entwicklung durch die Art und Gestaltung des Spielverhaltens durch die soziale Umwelt aus (Vygotski 1978; Schousboe/Winther-Lindqvist 2013). Ohne diese Interventionsannahme wäre der ganze Aufwand um „kindgerechtes“ oder „entwicklungsgerechtes“ Spielzeug, methodische Diskussionen um Sozialformen und letztlich die große Anzahl an Ausbildungsstunden zu kindlichem Spiel in frühpädagogischen Studiengängen ohne Sinn (vgl. Garvey 1978, 12ff.).

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

Die zu beantwortende Frage ist, welche Effekte des Spielens und welche Spielformen in welcher Weise insbesondere in den ersten drei Lebensjahren tatsächlich wirken. Hierzu ist das komplexe Verhältnis zwischen den Begriffen Entwicklung und Spiel ebenso zu klären wie die Möglichkeiten und Grenzen erzieherischer Einflussnahme.

2. Das Spiel und seine Entwicklung in der frühen Kindheit

Zwei Strategien der Begriffsklärung

Wissenschaftler und Laien teilen sich beim Phänomen Spiel ein und dieselbe Ausgangslage: Sie wissen irgendwie, dass es existiert, geben ihren vielfältigen Beobachtungen auch eine Vielzahl verschiedener Namen, sortieren einerseits diese Spielformen und ihr Auftreten nach dem Alter der Kinder und/oder nach deren Funktionen und grenzen andererseits die Gemeinsamkeiten mit Hilfe von Definitionen ein. Sie verfolgen also zwei grundsätzlich verschiedene **Strategien**: Zum einen werden viele einzelne Spiele und ihre Formen gesammelt, geordnet und klassifiziert (Fingerspiele, Singspiele, Guck-Guck-Versteckspiele, Bewegungsspiele, Als-Ob-Spiele, etc.). Zum anderen wird versucht, aus diesen verschiedenen Erscheinungsformen gemeinsame Merkmale für „das“ Spiel als solches zu extrahieren, damit eine allgemeinverbindliche Aussage, eine trennscharfe Definition zu anderen Begriffen wie z.B. dem Lernen möglich wird.

Keine einheitliche Spieldefinition

Wie die lange Geschichte der Spieltheorien allerdings zeigt (z.B. Scheuerl 1997; Renner 2008; Bateson 2011), ist die erste Vorgehensweise insofern wenig hilfreich, da bloße Begriffssammlungen zwar zu einer etwas einfacheren Alltagskommunikation über das Spiel, aber nicht zu einer exakteren Forschung zu den Merkmalen des Spiels führen. Die zweite Vorgehensweise hat sich darüber hinaus als ein begrifflich „wildes Biest“ (Lillard et al. 2013b, 49) gezeigt, dem definitorisch nur schwer beizukommen ist. Dies betrifft sowohl die Art als auch die Anzahl der Merkmale, die eine allgemeine Spieldefinition beinhalten soll. Bis heute existiert kein einheitliches Verständnis zum Spielbegriff, weder national noch international (Burghardt 2011).

Explizieren statt Definieren

Dieser Umstand führt Einsiedler zu der Feststellung, dass es eine verallgemeinerbare und trennscharfe (disjunkte) Spieldefinition gar nicht geben kann (1999, 15), sondern im Sinne der Klärungstechnik von Kant (1781/2002) nicht das Definieren, als vielmehr nur das Explizieren zum Erfolg führt. Beim **Explizieren** sind vier Aspekte grundlegend: (1) Erkenntnis kann auch ohne trennscharfe Definitionen möglich sein (z.B. in der Medizin: gesund vs. krank), (2) deshalb sind injunkte Begriffe zulässig, d.h. Überschneidungen werden zugelassen (z.B. in der Pädagogik: Erziehung vs. Bildung), (3) explizierte Begriffe sind dynamisch, d.h. sie bergen eine gewisse Offenheit für neue Erkenntnisse (neue Spielmerkmale

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

könnten entdeckt werden) und (4) nicht immer alle Begriffsmerkmale müssen gleichzeitig auftauchen, sondern lediglich diejenige Anzahl, die den erkennbaren Unterschied zu ähnlichen Begriffen ausmachen.

Krasnor & Pebler (1980) haben dieses explikative Begriffsverständnis von Spiel grafisch umgesetzt, in dem sie mit Hilfe eines sog. „Venn-Diagramms“ die ihrer Theorie nach vier grundlegenden Merkmale in Art und Kombination ihres Auftretens angeordnet haben (s. Abbildung 1).

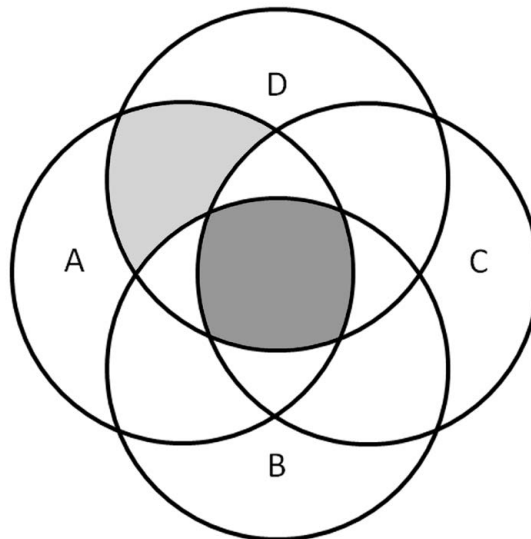


Abbildung 1: explikative Spielbestimmung mit Hilfe eines Venn-Diagramms; deutsche Adaption des Originals von Krasnor & Pebler (1980).

A = „Flexibility“ (ein „Zurechtbiegen“ und Verändern der Realität)

B = „Positive Affect“ (Vergnügen, Lust, Freude am Tun)

C = „Nonliterality“ (Nicht-Buchstäblichkeit des Spiels, Als-ob-Verhalten)

D = „Intrinsic Motivation“ (die freiwillige und eigene Entscheidung)

Merkmale des Spiels:
Sowohl-als-auch statt
Entweder-oder

Das „echte“ Spiel („pure play“) zeigt sich als dunkelgraues Feld in der Mitte der vier Kreise, als höchstmögliche und gleichzeitige Überlappung aller vier Faktoren. Daneben gibt es in dem Modell die Möglichkeit, dass sich z.B. nur zwei Elemente decken (hellgraue Fläche). Dieses weniger pure Spiel aus A und D wäre das, was Piaget (1945/1969) unter experimenteller Akkommodation versteht, wenn z.B. ein Kind beim Spiel mit unbekannten Bauklötzen nach neuen Möglichkeiten des Stapelns sucht (A/Flexibilität) und sich dieses Spiel auch freiwillig

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

ausgesucht hat (D/intrinsisch). Dabei baut es sich aber keine Scheinwelt auf (C) und es hat sich aufgrund der starken, aber nicht zu hohen Herausforderung bislang noch kein bedeutsamer Effekt und somit auch kein positiver Affekt eingestellt (B). Mit dieser Vorgehensweise ergibt sich also keine trennscharfe „Alles-oder-Nichts“-Definition, sondern ein einschließender Sowohl-als-auch-Komponentenmix. Mögen sich die Anzahl und die Art der Merkmale des Spiels bei verschiedenen Autoren zwar unterscheiden, so hat sich dennoch das Grundprinzip dieser explikativen Begriffsschärfung von „dem“ Spiel in der jüngeren, empirisch fundierten Spielforschung zunehmend durchgesetzt (s. „Explizieren statt Definieren“, S. 4).

Diese empirische Unterscheidbarkeit von Spiel im engen Sinne und seinen Abstufungen ist insbesondere bei Kindern bis drei Jahren aus diagnostischen Gründen sehr wichtig, da ihr Spielverhalten generell sehr spontan, unstrukturiert und fließend erscheint und somit nur schwer eindeutigen Spieltypen zugewiesen werden kann (vgl. Mogel 2008, 22ff.).

2.1 Exploration vs. Spiel

Motorische Entwicklung als Basis für Exploration

Mit wachsenden motorischen Möglichkeiten erweitert sich das Spektrum zur Wahrnehmung der Umwelt. So setzt mit ca. vier Monaten ein erfolgreiches Greifen ein, mit rund sechs Monaten begeben sich Säuglinge krabbelnd oder kriechend auf die Reise durch die Wohnung und mit durchschnittlich zwölf Monaten können die meisten Kinder bereits frei gehen (Schwarz 2014, 20ff.). Durch die Fortbewegung (Lokomotion) können Säuglinge und Kleinkinder folglich ihre nächstgelegene Umgebung erkunden, erforschen und entdecken. Diese Exploration versetzt die jungen Forscher in die Lage, Unbekanntes und noch nicht Begriffenes motorisch hochaktiv in die Reichweite der Nahsinne, wie z.B. die Gustatorik (Lecken/Schmecken) oder die Haptik (Fühlen/Tasten) zu bringen. Da Neuartiges bei den meisten Säugern zwar eine starke Neu-„Gier“ aber auch eine gehörige Portion Vorsicht aufkommen lässt, gestaltet sich Explorationsverhalten äußerlich immer als ein probierendes Annähern und vortastendes Kennenlernen. Durch Schütteln, in den Mund nehmen und andere Experimente testet das Kind die verschiedenen physikalischen Eigenschaften des Objektes und findet mit den eigenen Sinnen heraus, welchen Sinn dieses Objekt macht.

Exploration: hohe Konzentration & Anspannung

Aufgrund der neurobiologisch vererbten Grundvorsicht (LeDoux 2010) kann Exploration vom reinen Spiel physiologisch dahingehend abgegrenzt werden, als das Spielmerkmal B (Vergnügen, Lust) im Modell von Krasnor und Pebler weniger positiv ausgeprägt ist. Es besteht eher eine angespannte Neugier, eine vorsichtige Annäherung mit hoher Aufmerksamkeit. In einer Untersuchungsreihe von Hughes/Hutt (1979) und Hutt (1979) wurde bei zweijährigen Kindern im

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

Spiel mit verschiedenem Spielzeug sowohl die Herzratenvariabilität (HRV) als auch die Hirnströme (EEG) gemessen. Hier konnten zwei klar voneinander unterscheidbare Muster entdeckt werden: Wies das explorative Spiel (z. B. ein sechsteiliges Puzzle/ „formboard puzzle“) noch eine weniger flexible HRV-Kurve aus, so zeigte sich beim Spiel im engeren Sinne eine höhere HRV-Kurve (Abbildung 2).

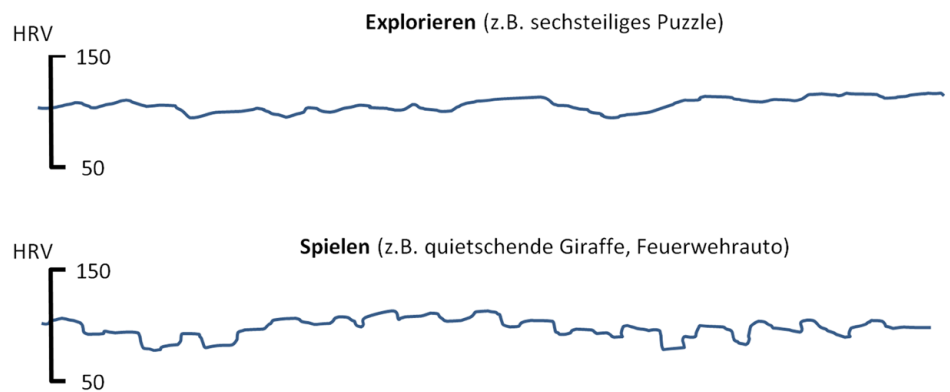


Abbildung 2: Vergleich der Herzratenvariabilität (HRV) zwischen explorativem Spiel (relativ flache Kurve) vs. „echtem“ Spiel (variable Kurve) am Beispiel eines 2jährigen Jungen nach Hughes/Hutt 1979; Hutt 1979).

Dies bedeutet, dass Kinder beim explorativen Spiel angespannter sind, da die Wahrnehmung auf hohe Informationsaufnahme und -verarbeitung eingestellt ist (starke Konzentration), wohingegen beim puren Spiel die Kinder entspannter sind und sich ihr Körper im Regenerationsmodus befindet.

Ein Beispiel:

Die „Auto-Buch-Exploration“ eines Jungen „N.“: 1 Jahr, 4 Monate und 16 Tage alt. N. steht vor einem kleinen Holztisch, auf dem zum einen ein für ihn neues Auto steht und zum anderen mehrere kleine Bilderbücher herumliegen. Zunächst dreht er das neuartige Auto mit der rechten Hand einige Male hin und her, um es dann abzustellen. Nun versucht er, ein kleines Buch auf das Auto zu legen, um so einen Stapel zu erzeugen. Da er sichtlich Mühe mit den ständig auffallenden und sperrigen Seiten des Buches hat (schnelleres Atmen und angestrenzter Blick weisen auf hohe Konzentration hin!), dreht er nun den Stapel um, indem er das Buch nach unten legt und das Auto oben drauf. Weil aber unter dem kleinen Buch noch ein größeres liegt, neigt sich die Buchoberseite leicht, so dass das daraufgelegte Auto wie auf einer schiefen Ebene herunter rutscht. N. sucht sich daraufhin einen neuen Ort fürs Buch und wiederholt sein Experiment, welches Objekt in welcher Weise aufeinander stehen kann und ob das Auto erneut rutschen wird ...

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

Auf die Perspektive kommt es an

Die empirische Feststellung, ob es sich um ein spannungsarmes „reines“ oder ein spannungsreiches exploratives Spiel handelt, mag mit HRV und EEG zwar eine sehr genaue sein. Diese Methodik bleibt allerdings für den realen Alltag in einer Kindertagesstätte ohne direkten Nutzen, da die Beobachtungswerkzeuge der pädagogischen Fachkraft in Form ihrer eigenen Sinne (a) weitaus weniger genau sind, (b) sich nur auf äußerlich sichtbares Verhalten beziehen können und (c) subjektiven Interpretationen und Deutungen unterliegen. Insbesondere der letzte Punkt führt zu dem erkenntnistheoretischen Problem, dass dort, wo der Erwachsene ein Spiel vermutet, das Kind lediglich in explorativer Hingabe die physikalischen Eigenschaften eines Objektes studiert. Und wo das Kind in voller Auflösung mit sich und der Welt spielt, erkennt der erwachsene Beobachter vielleicht ein experimentierendes Lernen (vgl. Schwarz 2013); (Abbildung 3).



Abbildung 3: Die Perspektive entscheidet darüber, ob es sich und falls ja, um welches Spiel es sich handelt. Bild links: Die Erwachsenenansicht, die normativ von außen definiert, was das Kind tut. Bild rechts: Schaut man tiefer nach innen, also aus der Sicht des Kindes, wird es sich gar nicht bewusst sein, dass es spielt, ja sogar das Wort „Spiel“ gar nicht verstehen.

Eben deshalb ist die Frage nach dem „Ob“ und dem „Wie“ des Spiels für den erzieherischen Alltag und auch für die Forschung so schwierig zu beantworten, denn je nach (subjektiv-)theoretischer Perspektive sieht die Antwort anders aus.

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

Adaption, Assimilation,
Akkommodation und
sensumotorische Intelligenz

2.2 Kognitive Entwicklung im explorativen Spiel

Eine Antwort, die als Klassiker unter den Spielentwicklungstheorien gilt, stammt von Jean Piaget (1945/1969; 1948). In täglicher Beobachtung seiner eigenen drei Kinder entwarf er ein – insbesondere kognitives – Modell zur kindlichen Entwicklung, das aus vier Hauptstufen besteht. Um sich innerhalb dieses stark strukturierten Prozesses von Stufe zu Stufe entwickeln zu können, verhält sich ein jedes Kind adaptiv, d.h. auf bereits vorhandenen biologischen Strukturen wachsen durch die direkte Wechselbeziehung mit der Umwelt psychologische Strukturen, die Piaget in ihrer gefestigten und als sinnvoll erlebten Form „Schemata“ nennt. Diese direkte **Adaption**, d.h. die konkrete sensumotorische Ver sinnlichung realer Objekte (Anfassen, Ablecken, Anschauen etc.) zum Aufbau von Schemata, unterscheidet Piaget nochmals in die Assimilation und die Akkommodation. Bei der **Assimilation** (lat. assimilatio = Angleichung, Eingliederung) erfolgt der Wissens- und Könnensaufbau in Abhängigkeit von vorhandenen Schemata. Mit ihrer Hilfe versucht das Kleinkind, die Umwelt an die eigene Kompetenz nicht nur an-, sondern auch einzupassen. Wenn der Junge im obigen Beispiel das Schemata „Stapeln“ verwendet, so probiert er, ob das vormals unbekannte Auto in sein (!) persönliches, bereits vorhandenes Stapelschemata hineinpasst. Die assimilative Form der Adaption wird ergänzt durch eine zweite Form, der **Akkommodation** (lat. accommodatio = Anpassung). Sie tritt ein, wenn die Assimilation nicht weiterhilft, d.h. wenn die alten Schemata nicht mehr die neue Umweltwahrnehmung erklären und bewältigen können. Das Kind muss sich deshalb ändern (lernen), damit es diese herausforderungsstarke Umwelt begreifen kann. Dies verwirklichen Kinder im Alter zwischen null und 24 Monaten (erste Hauptstufe) auf ihre ihnen ganz typische Weise: sinnlich und motorisch, eben sensumotorisch. Intelligent ist diese sensumotorische Adaption dann, wenn sie durch das sich fortlaufende Auspendeln von Assimilation und Akkommodation auf die Herstellung eines Gleichgewichts (Äquilibrium) abzielt.

Eingreifen oder Zurückhalten? – ein Beispiel

Das „Klotz-in-den-Laster-Spiel“ eines Mädchens:

1 Jahr, 11 Monate, 6 Tage alt

Sie sind stille Beobachterin folgender Spielszene: Ein Mädchen legt einen kleinen Bauklotz durch die hintere Öffnung eines Playmobil-Mülllasters, um ihn dann durch die zweite, obere Öffnung wieder aus dem Behälter herauszuholen (Assimilation). Mehrere Male klappt dies, bis das Mädchen versucht, den Bauklotz umgekehrt, d.h. erst von oben in den Laster einzufüllen, um ihn dann von hinten herauszuholen (Akkommodation). Da jedoch die obere Öffnung kleiner ist als die hintere, funktioniert das Einfüllen nicht so gut wie das Herausholen durch dieselbe Öffnung. Das Mädchen unternimmt Versuch um Versuch, vergeblich. Zunehmend wird sie verärgerter und die Stimmung droht zu kippen. Frage: Eingreifen oder Zurückhalten?

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

Im Sinne Piagets gelingt es dem Mädchen nicht in den Gleichgewichtszustand zu kommen. Im Gegenteil gelingt die Akkommodation (Umstellung und Anpassung auf neue Gegebenheiten) nicht mehr, woraus sich emotionales Unbehagen ergibt. Hier wäre es ratsam als pädagogische Fachkraft verbal wie nonverbal (Vormachen und dazu Sprechen) Hilfestellung zu geben, um dem Kind die Akkommodation zu ermöglichen.

Nachahmung als Akkommodation

Wie bereits erwähnt, zeigen insbesondere Kleinkinder in der ersten Hauptstufe der kindlichen Entwicklung (sensumotorische Intelligenz) einen sehr häufigen, raschen und fließenden Wechsel von Assimilation und Akkommodation, weshalb die Anteile im beobachtbaren Verhalten nur schwer auseinanderzuhalten sind. Begrifflich entscheidend in der Theorie von Piaget ist, was er den Begriff der **Nachahmung** (Imitation) bezeichnet (1945/1969, 105ff.). Ganz im Sinne der explikativen Problematik versteht Piaget sie als „überwiegende“ Akkommodation, d.h. durch Übernahme des Verhaltens eines Bewegungsvorbildes wird ein neues Verhaltensrepertoire aufgebaut.

Spiel als Assimilation

Diese Eingliederung der Umweltwahrnehmung in die kindliche Kognition stellt als experimentelles Imitieren und erkundendes Nachforschen das dar, was Verhaltensforscher Lernen nennen. Das „einfache“ **Spiel** hingegen (dito, 116) tritt auf, wenn überwiegend Assimilation vorherrscht. Hier geht es also um die Reproduktion und Rekognition von Bekanntem und Beherrschtem, das aufgrund des kontrollierbaren Kompetenzerlebens Lust und Freude verschafft: „Die (lustvolle) Mimik reicht aus, um zu zeigen, ob es spielt oder ob es ein Objekt wiederzuerkennen (zu imitieren) versucht“ (dito, 123).

Spiel als Mittel der Intelligenzdiagnostik

Insgesamt differenziert Piaget die Nachahmung und das Spiel nochmals in je sechs Abschnitte, ganz in Übereinstimmung mit den sechs Teilphasen der ersten sensumotorischen Hauptstufe kindlicher Entwicklung. Wie Tabelle 1 verdeutlicht, spiegelt das Ausbleiben bzw. das Auftreten der jeweiligen Nachahmungs- und Spieltypen die (nicht) erreichten kognitiven Teilstufen wieder. Die Qualität von Nachahmung und Spiel ist deshalb für Piaget ein Mittel zur **Diagnostik** der kindlich-kognitiven Entwicklung.

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

Nachahmungs- und Spiel- typen von 0 bis 2 Jahren

Nachahmungen	Spieltypen ¹
a. Geburt bis 1. Monat es regieren die Reflexe; noch keine Nachahmung	a. Geburt bis 1. Monat es regieren die Reflexe; noch kein Spiel
b. 1. bis 4. Monat einfache sensumotorische Imitation; erste Zirkulärreaktion mit eigenem Körper	b. 1. bis 4. Monat erstes skizzenhaftes Spiel (»Funktions- lust«) (nach K. Bühler); erlebnisorientiert
c. 4. bis 8. Monat wiederholen interessanter Effekte; höhere Kontrolle; zweite Zirkulärreaktion	c. 4. bis 8. Monat mehr auf Erkenntnis ausgerichtetes Spiel: »Lust, Ursache zu sein« (nach K. Groos)
d. 8. bis 12. Monat Echte Exploration: zielgerichtete Imitation neuer Modelle; Objektpermanenz und Analogiebildung; Interne Koordination der Schemata	d. 8. bis 12. Monat spielend-lustvolle Analogiebildung plus Ritualisierung als Vorbereitung für das spätere Symbolspiel in Stufe f.
e. 12. bis 18. Monat Nachahmung als aktives Probieren; längeres Gedächtnis; dritte Zirkulärreaktion	e. 12. bis 18. Monat noch stärker variierend und »komplizierende« Kombinationen aus dem Spiel heraus (ohne Problemanlass)
f. 18. bis 24. Monat Niveau der »aufgeschobenen« Nachahmung: innere Bilder (»Interiorisation« bzw. Einverleibung)	f. 18. bis 24. Monat Das Ritual wird zum Symbol. Innere Bilder als Grundlage für das »Als-ob-Spiel« (»come si«)

Tabelle 1: Spiel- und Nachahmungsentwicklung in den ersten 24 Monaten der ersten, sensumotorischen Hauptstufe (sensumotorische Intelligenz)

¹ dargestellt ausschließlich von 0 bis 2 Jahre

Prototypische Spiele: Spielkategorien

Piaget wirft schließlich mit einer sehr ausführlichen Darstellung von vier großen Typen (Kategorien) von Spielstrukturen ein weiteres ungelöstes Problemfeld in der pädagogischen Spielforschung auf: Die Frage, wie man „das“ Spiel mit seinen wie auch immer gearteten Merkmalen in sinnvolle Einzelspielformen bzw. **Spielkategorien** unterteilt (vgl. Smith 2010). Seine Lösung bestand in der Vierteilung aus (1) Übungsspiel (Häufiges, lustvolles Wiederholen und Einschleifen von Bewegungsmustern), (2) Symbolspiel (Übernahme von Rollen, fiktive Veränderung von Gegenständen), (3) Regelspiel (Übernahme sozialer Handlungsregeln und Vereinbarungen) und (4) dem Konstruktionsspiel (Bauen, Erschaffen, Herstellen von Spielprodukten). Bilden die ersten drei Spielkategorien prototypische Großformen, die explikativ noch vergleichsweise eindeutig voneinander abgrenzbar sind, so seien die Konstruktionsspiele eine Zwitterkategorie, die sich zwischen den drei anderen und sogar zwischen dem Spiel selbst und der Imitation bewegt. Aus Sicht der alltäglichen Praxis macht dies die Konstruktionsspiele besonders interessant, da die angenommene Möglichkeit ihrer Förderung, sofern sie empirisch existieren, gleichzeitig alle anderen Spielkategorien mit fördern würde.

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

Die moderne Spielforschung hat diese Einteilung von Piaget versucht, mit kontrollierten Studien empirisch zu belegen. (z.B. Smith/Vollstedt 1985). Denn eines der Hauptprobleme bei Piagets Herangehensweise war, dass er seine gesamte Theorie auf der Beobachtung seiner eigenen drei Kinder stützte. Nicht nur, dass drei Kinder eine vergleichsweise winzige Stichprobe darstellen; als Wissenschaftler und zugleich Vater vermischen sich möglicher Weise auch subjektive Wahrnehmung und faktische Theoriebildung.

Die nachfolgende Darstellung (Tabelle 2) stellt deshalb einschlägige Theorien vor, die seit und weit nach der Zeit von Piaget aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen entstanden und zeigt sie als Synthese der wichtigsten Kriterien. Auch hier können vier große Spielkategorien gefunden werden, wenngleich teilweise mit abweichenden Erklärungen gegenüber Piaget.

Prototypische Spiele	Beschreibungen, Funktionen und Begründungen	Autoren
Objektspiel (ab ca. 0,5 Jahren) (auch Funktions-, Lern- Übungs-, sensumotor. Spiel, Bewegungsspiel, Spiel-mit-etwas, Ilinx)	Auch als »Spiel der Tiere« bezeichnet, wird die biologische Funktion (Wachsen) betont. Beim individuellen Spiel sind sowohl externe Umweltobjekte als auch der eigene Körper, seine Sinne und Bewegungen Inhalt und werden nach ihren Eigenschaften untersucht; je nach Autor sowohl lustvolle Wissensfestigung als auch angespannte Aufmerksamkeit zum Erwerb neuer Kompetenzen.	Bühler 1918; Buijtendijk 1933; Piaget 1945; Callois 1960; Eibl-Eibesfeldt 1967; Largo 2004
Phantasiespiel (ab ca. 1,5 Jahren) (auch Symbol-, Illusions-, Fiktions-, Rollen-, Als-ob-Spiel, Spiel-als-etwas)	Auf Basis kognitiver Meilensteine wie Objektpermanenz und der Symbolisierung können innere Bilder länger im Gedächtnis gespeichert werden. Situativ nicht vorhandene Objekte werden dadurch unabhängig von der Situation bespiel- und transformierbar. Variabler Wechsel der Perspektive zwischen Rolle und Gegenstand.	Groos 1899; Bühler 1918; Buijtendijk 1933; Piaget 1945; Lillard et al. 2013a

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

Bauspiel (ab ca. 1,5 – 2 Jahren) (auch Konstruktionsspiel)	Gilt als Zwitter der Spielkategorien Objekt- und Phantasiespiel. Hervorbringung eines äußerlich wahrnehmbaren Produktes (Konstruktion) und somit starker Effekt auf die Selbstwirksamkeit des Kindes. Je nach Autor prozess- und/oder produktorientierter Affekt. Fokus auf evolutionärer Funktion (Werkzeuggebrauch).	Bühler 1918; Hetzer 1931; Piaget 1945; Christie/Johnsen 1987; Pfitzner 1994; Bechtel et al. 2013
Siegerspiele (ab ca. 3 Jahren) (auch Spiel-um- etwas, Wettkampf-/ Agon, Sport- Regel-, Alea-Spiele)	Zum einen evolutionäre Funktion der Selektion nach Regeln: Spielpartner (peers) finden ihre soziale Stellung und Hierarchie durch wettkämpferische, kooperative oder zufällige (Glücks-) Spiele. Zum anderen soziokulturelle Funktion: Aufbau und Stärkung von Beziehungsregeln; kreative Grundlage für die Schaffung von Kultur; findet deshalb immer als Sozialspiel bzw. sozial gerahmt statt.	Groos 1896; Parten 1932; Buijtendijk 1933; Callois 1960; Sutton- Smith (1978)

Tabelle 2: Prototypische Spiele gelistet nach ihrem zeitlichen Auftreten (modifizierte Synthese nach Einsiedler, 1999).

Sozialspiel

Mitunter begegnet man in der Spielliteratur auch dem Konstrukt des **Sozialspiels**, das der einflussreichen Pionierarbeit von Parten (1932, 1933) geschuldet ist. Sie beobachtete bei zwei- bis fünfjährigen Kindern, dass die Häufigkeit und Komplexität der interaktiven Kinderspiele mit dem Alter zunimmt. Als Ergebnis entwarf sie einen Sozialspiel-Index, der die Entwicklung des Sozialverhaltens insgesamt in Form von vier Spieltypen spiegeln sollte: (1) das Einzel-/Alleinspiel, (2) das Parallel-/Nebeneinander-Spiel, (3) das assoziative Spiel (Tauschprozesse und gemeinsame Begleitkommentare zum Spiel des anderen) sowie (4) das kooperative Spiel mit gemeinsamen Absprachen und Zielen als sozial kompetentester Form. Die Achillesferse dieses sozialhierarchischen Modells liegt in der Annahme, dass das Mehr an sozialen Kontakten eine Verbesserung des Sozialverhaltens mit sich bringe und deshalb das Alleinspiel sowie das Parallelspiel von sozialer Unreife zeugten. Diese Korrelation konnte jedoch empirisch mit der Tatsache widerlegt werden, dass manche Kinder bewusst schlicht lieber alleine spielen, sich die Spielpartner teils sehr viel genauer aussuchen und dann sehr intensiv interagieren (Rubin 1977; Ahnert 2011).

Henne oder Ei? Entwicklung und Spiel

Überhaupt zeigt die Forschung von Parten ein weiteres wesentliches Grundproblem der Spielforschung bei Kleinkindern: Ist es das Spiel, das die Entwicklung des Kindes fördert oder ist es die ohnehin stattfindende Entwicklung eines Kin-

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

des, deren qualitativen und quantitativen Voranschreiten in Art und Ausmaß der Spieltypen zu erkennen ist? Hier geht es also um die erkenntnistheoretische Frage nach dem ursächlichen Zusammenhang von Entwicklung und Spiel sowie dem Anteil von genetischer Disposition und/oder sozialer Umwelt (s. Abbildung 4).

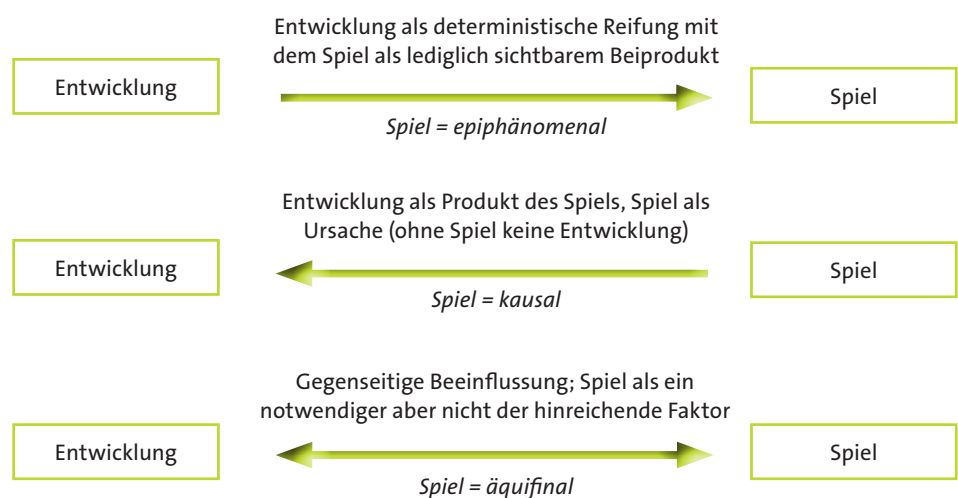


Abbildung 4: Der erkenntnistheoretische Zusammenhang von Entwicklung und Spiel und ihre möglichen Einflussrichtungen und Effektanteile (nach Krasnor/Pebler 1980; Smith 2010; Lillard et al. 2013a).

Ein weit verbreiteter Entwicklungsbegriff stammt von Baltes (1990), dessen sieben Leitsätze in vier Kernaussagen zusammengefasst werden können (vgl. Schwarz 2014, 10ff.): (1) Entwicklung verläuft lebenslang, (2) sie ist äußerst variabel, plastisch und mit Gewinnen und Verlusten versehen, (3) sie ist soziokulturell und biogenetisch eingebettet und erlebt ein Wechselspiel aus Anlage (Gene) und Umwelt, (4) nur eine multidisziplinäre Betrachtung wird einem derart breiten Verständnis von Entwicklung gerecht. Folgt man diesem modernen Entwicklungsverständnis, so ist insbesondere aufgrund des zweiten und dritten Punktes theoretisch die Beidseitigkeit anzunehmen, dass das Spiel als soziokultureller Einflussfaktor aller Wahrscheinlichkeit nach auf bestimmte Entwicklungsbereiche wirken kann (z.B. die Sprache, vgl. Andresen 2002) aber auch selbst als humanbiologische Konstante im Rahmen fest angelegter Prozesse als beobachtbares Verhalten zum Vorschein kommt. Die für die Praxis frühkindlicher Spielpädagogik spannende Frage ist, in welcher Art und nach welchem Ausmaß Einfluss genommen werden kann.

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

2.3 Einflussnahme der sozialen Umwelt

Vygotskis „Zone nächster Entwicklung“

Mit Bezug auf die geistige Entwicklung von Kindern stellt Vygotski in seiner sozialkognitiven Theorie „Mind in society“ (1978) nicht mehr primär die Frage nach dem Überhaupt der sozialen Einflussnahme durch das Spiel auf die kognitive Entwicklung. Für ihn entspringt jede Form des Bewusstseins stets aus dem konkreten Tun und somit auch dem Spielen: „Like all functions of consciousness, it originally arises from action“ (Vygotski 19978, S. 93). Viel bedeutsamer in seinem Konzept ist die Aussage darüber, in welcher Weise dies gelingen kann. Vygotski ging davon aus, dass kindliche Entwicklung aus dem Erreichen von nächstgelegenen (proximalen), aber noch nicht beherrschten Aufgaben besteht. Um in diese **Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)** zu kommen, bedarf es der Unterstützung von außen, der Hilfe von kompetenteren Mitmenschen, die durch fein angepasste Interaktion die aktuelle Lernschwierigkeit bewältigbar machen. Durch abgestimmte Einfühlsamkeit gestaltet die soziale Umwelt (z.B. die Eltern, die pädagogische Fachkraft) das Aufgabenniveau so, dass es das für diese spezielle Herausforderung noch unvermögende Kind selbst schaffen kann. Das Kind orientiert sich dabei an vorgeschlagenen oder vorgemachten Handlungen, Einstellungen (Normen, Werte) und Strategien des kompetenteren Interaktionspartners. Weil das Spiel als natürliche Handlung der kindlichen Lebenswelt ebenso natürliche, d.h. freiwillige Interaktionen zulässt, gilt für Vygotski das Spiel als der Motor schlechthin für Lernen und Entwicklung. Er knüpft damit an den Grundsatz von Montessori zum Spiel generell an: „Hilf mir, es selbst zu tun.“

Situative und systematische Spielförderung

Doch ist es eben der Grad dieser Feinabstimmung, der professionelle Spielpädagogik im Sinne einer systematischen Entwicklungsförderung so schwierig macht. Wie Befunde von Oettingen (1985) zeigen, macht allein die Abwesenheit einer Erzieherin den Unterschied aus, dass Jungen mehr in der Bauecke spielen als Mädchen und umgekehrt, die Mädchen mehr malen und basteln. Ist jedoch die Erzieherin anwesend, ändert sich das jeweilige geschlechtstypische Verhalten ins Gegenteil. Überdies führt die besondere Hinwendung einer Erzieherin nur zu Mädchen beim von Jungen dominierten Bauspiel dazu, dass das rollenspezifische Verhalten aufgegeben wird und sich mehr und mehr Mädchen hinzugesellen, um am von der Erzieherin initiierten Spiel teilzunehmen (Halliday et al. 1985). Der Effekt verpufft jedoch zusehends wieder, wenn die Erzieherin die Mädchen nach zehn Minuten wieder alleine lässt. Diese Forschungsarbeiten sprechen klar gegen die reformpädagogischen Ideen von Hetzer (1931), Pikler (1982, 1988) und Hengstenberg (1991), die das Nichteingreifen proklamierten und dem freien Spiel der Kinder Vorrang gewährten. Einsiedler (1999) spricht sich deshalb aus empirischer Sicht klar für eine „situationsbezogene und gestaltende Spielförderung“ aus (S. 151ff.), deren optimale Umsetzung folgende Merkmale beinhaltet :

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

- Größtmögliches Teilen der Aufmerksamkeit der Kinder (gemeinsame Aufmerksamkeit), um dem Kind das Gefühl zu geben, es ist im Moment des Spielens vollkommen Ernst genommen. Bsp.: Nehmen Sie den Blick des Kindes auf und schauen Sie dann zum Spielgegenstand. Zeigen Sie zusätzlich darauf, begleiten Sie es sprachlich und gestisch und blicken dann wieder zum Kind.
- Geschlechtsneutrale Wertschätzung der pädagogischen Fachkraft durch bekräftigende Äußerungen. Bsp.: Jungen im Spiel mit Puppen „Dir gefällt also die Puppe – wie heißt sie denn? Was gefällt Dir besonders an ihr?“ und bei Mädchen im Spiel mit Baumaterial ebenso: „Du baust aber tolle Sachen. Darf ich bei Dir mitspielen und mitbauen?“
- Begleitendes Sprechen und situatives Kommentieren der Spielhandlungen des Kindes. Bsp.: Kind legt den einen Bauklotz auf den anderen und Sie begleiten mit „Du nimmst also Deine rechte Hand für den roten Bauklotz und die linke für den gelben. Ah, jetzt musst Du mit dem Zeigefinger den obersten Klotz richtig hinschieben, dass er nicht herunterfällt ...“
- Beobachten von spielhemmenden oder -unterdrückenden Situationen und gezieltes An- oder Mitspielen, wenn
 - das Kind stets nur eine einzige Spielform wählt (Monotonie),
 - fortwährend ein zu geringer Anforderungsgrad vom Kind gewählt wird (Unterforderung),
 - im Sozialspiel bestimmte Kinder ihre Dominanz destruktiv ausleben,
 - ein Kind immer allein spielt und sozial isoliert wird.

Der gute Spieler, die gute Spielerin: kulturabhängige Normen

Voraussetzung für eine spielförderliche Intervention ist demnach das Ergebnis einer längeren und detaillierten Beobachtung des Kindes durch die pädagogische Fachkraft. Ziel dieser Maßnahme ist die erzieherische Unterstützung der spielerischen Selbstbildung zum „guten Spieler“. Doch hängt die Beurteilung über „gut“ vs. „schlecht“ nicht nur von wissenschaftlicher Empirie ab. Auch pädagogische Normen, die aus gesellschaftlichen Diskussionen und Kontroversen stammen, was das Spiel sein „soll“ (nicht ist), fließen in dieses Urteil ein. Hier zeigt sich die große kulturelle Abhängigkeit kindlicher Spielentwicklung (Sutton-Smith 1978), die eine globale Aussage über die Spielgüte erschwert. Denn in der Gesellschaft der Maya (heutiges Mexiko) wird das Spielen nicht explizit gefördert, da die Mayas ein epiphänomenales Spielverständnis haben (s. Abbildung 4) und trotzdem kann man deren Kinder nach westlichem Standard als sozial kompetent einstufen (vgl. Gaskins 2000).

3. Fragen und weiterführende Informationen

3.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Wählen Sie sich zehn beliebige Spiele aus (z.B. „Guck-Guck-Spiel“, „Mensch-ärgere-dich-nicht“, usw.) und versuchen Sie (a) diese Spiele den jeweiligen Spielmerkmalen aus Abbildung 1 zuzuordnen sowie (b) den prototypischen Spielkategorien (Tabelle 2) zuzuweisen.



AUFGABE 2:

Achten Sie bei Ihrer nächsten Spielbeobachtung eines Kleinkindes darauf, welche Gesichtszüge es annimmt (Freude, Wut, höchste Konzentration bzw. Anspannung) und wie stark die Atmung ist. Handelt es sich dabei um Exploration oder um „pures“ Spiel?



AUFGABE 3:

Versuchen Sie, so weit Sie können zurückzudenken an Ihre eigenen Kindheitserfahrungen mit den Eltern, Geschwistern oder Peers. Welche Spiele haben Ihnen damals am besten gefallen? Warum wohl haben Sie einen besonderen Bezug zu diesen und nicht anderen Spielen? Was würden Sie heute rückblickend selbst an Ihnen ändern wollen, damit Sie damals ein(e) „bessere(r)“ Spielpartner(in) gewesen wären?



FRAGE 1:

Eingreifen beim Spiel: ja oder nein? Diese Frage hat in der Spielpädagogik sowohl Befürworter als auch Gegner. Was ist Ihre eigene Meinung? Sammeln Sie Argument für das ungelenkte Spielen-lassen ebenso wie für das systematische Eingreifen. Tauschen Sie sich wenn möglich mit Kommilitoninnen und Kolleginnen aus. Was ist wohl deren Meinung und warum weicht sie möglicher Weise von der Ihrigen ab?

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

LITERATUR- VERZEICHNIS

3.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Ahnert, L. (2011): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 310-328). Bern: Hans Huber.
- Andresen, H. (2002): *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.
- Baltes, P. B. (1990): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze*. *Psychologische Rundschau*, 41, 1–24.
- Bateson, P. (2011): *Theories of Play*. In Pellegrini, A. (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (S. 41-47). New York: Oxford University Press.
- Bechtel, S., Jeschonek, S. & Pauen, S. (2013): How 24-month-olds form and transfer knowledge about tools: The role of perceptual, functional, causal, and feedback information. *Journal of Experimental Psychology* 115 (1), 163-179.
- Bühler, K. (1918): *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Gustav Fischer.
- Burghardt, G. M. (2011): *Defining and Recognizing Play*. In Pellegrini, A. (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (S. 9-18). New York: Oxford University Press.
- Buytendijk, F.J.J. (1933). *Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb*. Berlin: Wolff.
- Caillois, R. (1960): *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Stuttgart: Schwab.
- Christie J. F. & Johnsen, E. P. (1987): *Reconceptualizing Constructive play: A Review of the Empirical Literature*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (4), 439-452.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1967): *Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung – Ethologie*. München: Piper.
- Einsiedler, W. (1999): *Das Spiel der Kinder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Auflage.
- Garvey, C. (1978): *Spielen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gaskins, S. (2000): *Children's daily activities in a Mayan village: A culturally grounded description*. *Cross-Cultural Research*, 34 (4), 375-389.
- Groos, K. (1896): *Die Spiele der Thiere* (Nachdruck, Hrsg. von Nabu Public Domains). Jena: Gustav Fischer.
- Groos, K. (1899): *Die Spiele der Menschen* (Nachdruck, Hrsg. von HardPress, Miami). Jena: Gustav Fischer.
- Halliday, J., McNaughton, S. & Glynn, T. (1985): *Influencing children's choice of play activities at kindergarten through teacher participation*. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 20 (1), 48-48.
- Hengstenberg, E. (1991): *Entfaltungen: Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern*. Heidelberg: Arbor-Verlag.
- Hetzer, H. (1931): *Kind und Schaffen*. Jena: Fischer.
- Hughes, M. & Hutt, C. (1979): *Heart-Rate Correlates of Childhood Activities: Play, Exploration, Problem-solving and Day-dreaming*. *Biological Psychology*, 8 (4), 253-263.
- Huizinga, J. (1956). *Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt.
- Hutt, C. (1979): *Exploration and Play*. In Sutton-Smith, B. (Ed.), *Play and Learning* (S. 175-194). New York: Gardner Press.
- Kant, I. (1781/2002): *Kritik der reinen Vernunft* (Hrsg. von Wilhelm Weischedel). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

- Krasnor, L. R. & Pebler, D. J. (1980): *The Study of Children's Play: Some suggested Future Directions*. *New Directions for Child Development*, 9, 85-95.
- LeDoux, J. (2010): *Das Netz der Gefühle: wie Emotionen entstehen*. München: dtv, 5. Auflage.
- Lillard, A. S. et al. (2013a): *The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence*. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1-34.
- Lillard, A. S. et al. (2013b): *Concepts and Theories, Methods and Reasons: Why Do the Children (Pretend) Play* Reply to Weisberg, Hirsh-Pasek, and Golinkoff (2013); Bergen (2013); and Walker and Gopnik (2013). *Psychological Bulletin*, 139 (1), 49-42.
- MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) (2011): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen* (Fassung vom 15. März 2011). Zugriff am 18.12.2013. Verfügbar unter http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/Kindergaerten_+Kleinkindbetreuung+und+_bildung/Kindergaerten
- Mogel, H. (2008): *Psychologie des Kinderspiels*. Heidelberg: Springer, 3. Auflage.
- Oettingen, G. (1985): *The influence of the kindergarten teacher on sex differences in behavior*. *International Journal of Behavioral Development*, 8 (1), 3-13.
- Parten, M. B. (1932): *Social participation among pre-school children*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27 (3), 243-269.
- Parten, M. B. (1933): *Social play among preschool children*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28 (2), 136-147.
- Pfützner, H. (1994): *Die Förderung der kognitiven Entwicklung im Vorschulalter durch das Konstruktionsspiel*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Piaget, J. (1945/1969): *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Piaget, J. (1948): *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Pikler, E. (1982): *Friedliche Babys, zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Pikler, E. (1988): *Lass mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Renner, M. (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis – Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe*. Freiburg i. Br.: Lambertus, 3. Auflage.
- Rubin, K. H. (1977): *Play Behaviors of Young Children*. *Young Children*, 32 (6), 16-24.
- Scheuerl, H. (1997). *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim: Beltz, 12. Auflage.
- Schousboe, I. & Winther-Lindquist, D. (Ed.) (2013): *Children's Play and Development. Cultural-Historical Perspectives*. Heidelberg: Springer.
- Schwarz, R. (2013): *Optimaler Spielplatzbau – Bedingungen gelingenden Spiels und bewegungspädagogischer Förderung im Freien*. In Baadte, S., Bös, K., Bub, A., Scharenberg, S., Stark, R. & Woll, A. (Hrsg.), *Kinder bewegen – Energien nutzen* (S. 119-125). Landau: VEP.
- Schwarz, R. (2014): *Frühe Bewegungserziehung*. München: Reinhardt.
- Smith, P. K. & Vollstedt, R. (1985): *On Defining Play: An Empirical Study of the Relationship between Play and Various Play Criteria*. *Child Development*, 56 (4), 1042-1050.
- Smith, P. K. (2010): *Children and Play. Understanding Children's Worlds*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

Sutton-Smith, B. (1978). *Die Dialektik des Spiels: eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports*. Schorndorf: Hofmann.

UN (United Nations) (1989): UN-Kinderrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Zugriff am 18.12.2013. Verfügbar unter <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Braun, D. (2010): *Bildungsjournal Frühe Kindheit: Kreativität und Spielen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Gründler, E. C. (2002): *Freies Spiel von Säuglingen und Kleinkindern. Das Kind als Akteur seiner Entwicklung*. Zugriff am 30.12.2013. Verfügbar unter <https://www.familienhandbuch.de/kindliche-entwicklung/entwicklung-einzelner-faehigkeiten/freies-spiel-von-sauglingen-und-kleinkindern-das-kind-als-akteur-seiner-entwicklung>

Pauen, S. M. (Ed.) (2012): *Early Childhood Development and later Outcome*. Cambridge: University Press.

Spielentwicklung in der frühen Kindheit

von Rolf Schwarz

3.3 Glossar

Interventionshypothese Der Erziehungs- und Bildungsauftrag frühpädagogischer Einrichtungen beruht auf der grundsätzlichen Annahme, dass sich Menschen nicht nur aufgrund biologisch und somit genetisch vorgegebener Reifung ändern. Vielmehr ist die Grundlage jeder Pädagogik die unbedingte Möglichkeit, dass sich Menschen aufgrund des gezielten und strukturierten Einwirkens (Intervenierens) der sozialen Umwelt ändern. Die „Intervention ist das Bewirken eines bedeutsamen Unterschieds für das System. Bedeutsam ist er dann, wenn die Folge des Unterschieds ein Mindestmaß an Lebenswichtigkeit besitzt. Dieser folgenreichste, weil intensiv wahrgenommene Unterschied, macht den Unterschied, die Intervention.“ (Willke 1996, 12f.). Dem Spiel wird von den meisten Bildungsforschern eben diese folgenreichste Lebenswichtigkeit zugesprochen. Spiel sei Methode und Ziel zugleich, was den qualitativen Unterschied in der kindlichen Entwicklung mache.

Exploration und Spiel Exploration (lat.: exploratio = Erkundung, Erforschung, Untersuchung) meint bei Kleinkindern ein neugieriges, mit hoher Aufmerksamkeit versehenes Ertasten, Probieren und kundig machen. Die dabei genetisch und neurobiologisch angelegte Grundvorsicht schützt Kleinkinder vor Verletzung und Schaden, weshalb Exploration das wesensbestimmende Merkmal der Freude im „puren“ Spiel strukturell nicht erfüllen kann. Weil die Aufmerksamkeit also nach außen auf Neues, Unbekanntes und noch nicht vollkommen Einschätzbares gerichtet ist, nimmt das Verhalten des Kleinkindes eine physiologische Grundspannung an, wohingegen reines Spielen psychische wie physische Entspannung bedeutet. Beide (!) Prozesse sind deshalb notwendig, um optimales Lernen zu bewerkstelligen.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Schwarz, R. (03.2014) Spielentwicklung in der frühen Kindheit. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen). Zugriff am TT.MM.JJJJ