

Frühförderung als Kinderspiel

**Ein Plädoyer für das Recht der Kinder
auf das freie Spiel**

Dossier 14/5

Prof. Dr. Margrit Stamm



SWISS Education

Prof. Dr. Margrit Stamm
Professorin em. der Universität Fribourg-CH
Direktorin des Forschungsinstituts Swiss Education, Bern
Neuengasse 8
CH-3011 Bern
+41 31 311 69 69

margrit.stamm@unifr.ch
margritstamm.ch

Inhalt

Vorwort.....	5
Ziele und Inhalte des Dossiers.....	7
Management Summary.....	9
Schlüsselbotschaften.....	12
Briefing Paper 1: Warum das Spiel wichtig und weshalb es bedroht ist.....	17
Briefing Paper 2: Spiel und Spielentehrung: Grundlagen und Hintergründe.....	20
Briefing Paper 3: Spiel oder Instruktion? Auswirkungen auf die Entwicklung.....	23
Briefing Paper 4: Spielverhinderung in der Familie: Ehrgeiz und Risikoscheu.....	29
Briefing Paper 5: Merkmale spielbasierter Kitas und Kindergärten	36
Briefing Paper 6: Frühförderung als Kinderspiel: Fünf Empfehlungen.....	36

Vorwort

Das Spiel kleiner Kinder ist der entscheidende Entwicklungsmotor und ein Signal für ihr Wohlbefinden. Ist ein Kind krank, dann mag es nicht mehr spielen. Sobald es ihm besser geht, kommt die Lust daran zurück. Darüber sind sich nicht nur Experten, Eltern und Politiker einig. Auch viele Studien haben die enorme Bedeutung des Spiels aufgezeigt.

In der Realität sieht es leider anders aus. In den letzten zehn Jahren hat der Fokus auf Frühförderung und frühe Einschulung dazu geführt, dass viele, vor allem bildungsambitionierte Eltern, glauben, das Spiel sei eine Zeitverschwendug und deshalb durch «sinnvollere Beschäftigung» zu ersetzen. Auch Kitas und Kindergärten seien Orte zum Lernen und nicht zum Spielen. Unter «Lernen» verstehen sie meistens das erwachsenengesteuerte Aneignen von Wissen und Können. Vor diesem Hintergrund ist es wenig erstaunlich, dass die Zeit, welche kleinen Kindern heute für das Spielen zu Hause und in öffentlichen Institutionen zur Verfügung steht, in den letzten 20 Jahren um bis zu einem Drittel zurückgegangen ist.

Für dieses Phänomen gibt es viele Gründe. Der vielleicht wichtigste und entscheidendste ist der, dass im Zuge der Euphorie um die frühe Förderung viele Produkte und Angebote auf den Markt gekommen sind, welche den Eltern – aber auch dem pädagogischen Fachpersonal – weismachen wollen, dass man nie früh genug beginnen könne, dem Kind «spielerisch» erste Lese-, Mathematik- und auch Fremdsprachenkenntnisse beizubringen. Dies sei der Schlüssel für den späteren Schulerfolg, und man könne so «ein Leben lang für Vorsprung sorgen.» Solche Botschaften haben Eltern sehr wohl gehört. Viele konzentrieren sich deshalb schon früh darauf, ihren Nachwuchs viel Zeit in solchen Förderkursen verbringen zu lassen und auch die Zeit zu Hause zu strukturieren und anzuleiten.

Dazu kommt die dominierende Sicherheitsangst. Sie führt viele Eltern dazu, ihre Kinder keine Sekunde aus dem Auge zu lassen und deshalb das Spiel zu unterbinden. Eine derart eingeschränkte Bewegungsfreiheit, die kontinuierliche Kontrolle durch Erwachsene und, damit verbunden, die mangelnde Anregung kreativer Fähigkeiten, führt dazu, dass es immer mehr spielunfähige Kinder gibt. Paradox ist dabei, dass sie oft gerade aus wohlhabenden und bildungsbeflissenem Elternhäusern stammen.

Das freie Spiel ist für Kinder die wichtigste Lernsituation im Hinblick auf ihre gesunde, geistige und körperliche Entwicklung. Dies ist in der neu-

en und neuesten Forschung gut dokumentiert: Frühe Förderung, die von Erwachsenen gesteuert, getaktet und kontrolliert wird, ist nicht im Sinne einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung. Kinder, die spielorientierte Vorschulangebote besuchen und von ihren Eltern zu Hause im freien Spiel gefördert werden, haben einen doppelten Vorteil: Sie sind später gleich gut oder besser im Lesen und verfügen über bessere intellektuelle Fähigkeiten, und sie werden zu ausgeglicheneren jungen Menschen. Deshalb sollte jedes Kind die Chance haben, in einer solchen Umwelt aufzuwachsen zu können.

Wenn das Spiel somit ein derart starker Indikator für das Wohlbefinden der Kinder, für ihr grundlegendes Lernen und den Umgang mit Stress ist, dann interessieren die Hintergründe, weshalb das Spiel in so grossem Ausmass an Bedeutung verloren hat. Diese Frage versucht das vorliegende Dossier zu beantworten. Die These lautet: Der Hype um eine möglichst frühe Förderung und Schulvorbereitung der Kinder hat dazu geführt, dass das Spiel nicht mehr zu seinem Recht kommt. Das enorme Sicherheitsdenken unserer Gesellschaft und damit vieler Eltern ist daran beteiligt.

Das Dossier diskutiert die Hintergründe dieser These und beleuchtet die Hindernisse, denen das freie Spiel ausgesetzt ist. Es zeigt auf, weshalb das Spiel der Motor und das Herzstück des frühen Lernens ist und damit als veritable Bildungszeit verstanden werden muss.

Selbstverständlich genügt eine Forderung nach einer simplen Wiederherstellung des freien Spiels nicht, um die heutigen Probleme zu lösen. Deshalb kann man auch keine einfache Rückkehr zu einer spielbasierten Kindheit fordern, wie wir sie selbst noch erlebt haben. Man darf nicht dramatisieren. Kinder brauchen keine grossen Schutzgebiete, aber überall ein bisschen mehr Freiheit zum Spielen. Das Spiel ist für die kindliche Entwicklung unabdingbar.

Deshalb sollten sich Eltern, pädagogische Fachkräfte, aber auch in Bildungs- und Sozialpolitik Tätige mit dem freien Spiel beschäftigen und sich fragen, wie es besser gefördert und unterstützt werden kann.

Margit Stamm

Prot. Dr. Margrit Stamm
Professorin em. an der Universität Fribourg-CH
Direktorin des Forschungsinstituts Swiss Education, Bern
Bern, im November 2014



Ziele und Inhalte des Dossiers

Das vorliegende Dossier fasst das Wissen zusammen, das heute zu den beiden Themen «Frühe Bildungsförderung» und «Spiel» verfügbar ist und stellt es in einen Zusammenhang. Dabei knüpft es am Orientierungsrahmen der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz (2012) an, wo auf Seite 24ff. das Spiel explizit als der erste Lernort und wichtigste Bildungsweg des Kindes bezeichnet wird. Kinder lernen nahezu alles durch das Spiel. Unterstützen es die Eltern, die Fachkräfte in den Kitas und die Kindergartenlehrkräfte, dann führt es zu einer gesunden Entwicklung in allen wichtigen Bereichen (kognitiv, emotional, sozial, kreativ, motorisch) und wirkt überdies gesundheitsfördernd. Darüber hinaus ist das freie Spiel das erste Werkzeug, mit dem Kinder ihre Interessen, ihre Ängste, Enttäuschungen und Sorgen verarbeiten können.

Folgedessen erscheint es umso bedenklicher, dass das kind-initiierte Spiel in den letzten zwanzig Jahren sowohl in der Familie als auch in vorschulischen Institutionen und solchen des Schuleingangsbereiches viel an Terrain und auch an Goodwill eingebüßt hat.

Vor diesem Hintergrund verweist das Dossier auf die spielhemmenden Hindernisse und Hürden. Gleichzeitig zeigt es auf, was eine gute spielbasierte Umgebung ausmacht und wie Väter und Mütter, aber auch Fach- und Lehrkräfte, vorgehen können, um dem Spiel mehr Raum und Zeit zu geben. Das Dossier verfolgt drei Ziele:

- Es filtert die wichtigsten wissenschaftlichen Ergebnisse von Studien heraus, die für das Verständnis der Thematik wichtig sind.
- Es zeigt auf, in welcher Richtung und anhand welcher Handlungsstrategien das Spiel als erster Lern- und Bildungsort zu Hause und in der ausserfamiliären Betreuung und Förderung wieder vermehrt zu seinem Recht kommen kann.
- Es liefert eine neue Perspektive auf die gesellschaftspolitische Diskussion zur frühkindlichen Bildungsförderung und bringt sie in einen Zusammenhang mit dem freien kindlichen Spiel. Für die kindliche Entwicklung und Förderung ist das Spiel unabdingbar. Kinder können sich nur «bilden», wenn sie Gelegenheit zum Spielen bekommen.

Zunächst werden in einem Management Summary die Erkenntnisse zu den insgesamt sechs Briefing Papers erläutert und zu einzelnen

Schlüsselbotschaften verdichtet. Anschliessend wird in Briefing Paper 1 ausgeführt, warum das Spiel wichtig und weshalb es bedroht ist. Briefing Paper 2 untersucht die Merkmale des Spiels und der Spielentbehrung, d.h. einer Vorschulzeit, die weitgehend ohne Spiel auskommen muss. In Briefing Paper 3 werden die kurz- und längerfristigen Auswirkungen des Spiels auf die kindliche Entwicklung zusammengetragen. Dabei wird auch untersucht, welche Auswirkungen frühe schulähnliche, d.h. instruktionsbasierte Vorschulangebote haben. Welche Faktoren das Spiel in der Familie heute verhindern, zeigt Briefing Paper 4 auf. Dabei wird einerseits auf den Bildungsehrgeiz von Eltern eingegangen, andererseits aber auch auf Sicherheitsangst und Risikoscheu unserer Gesellschaft, welche auf das Erziehungsverhalten von Vätern und Müttern grosse Auswirkungen haben. Briefing Paper 5 wirft einen differenzierteren Blick auf die Frage, was denn gute spielbasierte Kitas und Kindergärten auszeichnet und worauf solche Institutionen besonderen Wert legen. Briefing Paper 6 enthält fünf Empfehlungen.

Alle Dossiers sind auf der Website

margritstamm.ch

http://www.margritstamm.ch/component/docman/cat_view/4-dossiers.html?Itemid=herunterladbar.

Mit Bezug auf die frühe Kindheit und den Schuleingangsbereich sind bisher folgende Dossiers erschienen:

- Der Schuleintritt. Sieben wissenschaftliche Erkenntnisse für die bildungspolitische HarmoS-Diskussion (Dossier 10/1).
- Wozu frühkindliche Bildung? (Dossier 11/1).
- Achtung, fertig, Schuleintritt (Dossier 12/2).
- Qualität und frühkindliche Bildung (Dossier 12/3).
- Bildungsort Familie (Dossier 13/1).
- Bildung braucht Bindung (Dossier 13/4).
- Frühe Sprachförderung: Was sie leistet und wie sie optimiert werden könnte (Dossier 14/1).
- Best Practice in Kitas und Kindergärten. Von erfolgreichen Fach- und Lehrkräften lernen (Dossier 14/2).

Management Summary

Briefing Paper 1: Warum das Spiel wichtig und weshalb es bedroht ist

Frühförderung läuft Gefahr, zur Ideologie zu verkommen, Kinder seien möglichst früh und möglichst effizient auf die Anforderungen unserer Leistungsgesellschaft vorzubereiten. Dies führt dazu, dass der Stimulations- und Instruktionsgedanke Erwachsener mehr und mehr dominiert und das Spiel immer stärker mit unnützem Tun oder mit Zeitvertreib gleichgesetzt wird. Das ist fatal.

👉 Briefing Paper 1 Seite 17

Das Spiel ist eines der entscheidendsten Zeichen für die Gesundheit des kleinen Kindes. Trotzdem ist die Zeit für das freie Spiel in den letzten 15 Jahren um ca. 30% zurückgegangen. Am Augenfälligsten ist dabei, wie oft das Spiel mit Lernen kontrastiert oder lediglich als Vorstadium für das eigentliche Arbeiten bezeichnet wird. Zudem gilt es bei vielen Eltern als unbedeutender, trivialer Aktivitätstyp oder gar als reine Zeitverschwendungen.

Dafür gibt es viele Gründe. Zu den wichtigsten dürften die folgenden gehören: die gesamtschweizerischen Strukturreformen mit der Vorverlegung des Schuleintritts und der Gefahr der «Verschulung der Kindheit»; die so genannte kompensatorische Förderung, in der das freie Spiel häufig deutlich zu kurz kommt; die Ergebnisse der (Hirn-)Forschung und ihre Zeitfenstertheorien, welche das Spiel unter Druck setzen; Bildungsehrgeiz des Elternhauses und Frühförderkurse für den Nachwuchs, welche das Aufwachsen in durchstrukturierten Aktivitätsbereichen bedingen; Sicherheitsangst und Risikoscheu der Gesellschaft, welche auf die Eltern abfärbten und Nonstop-Kontrollmechanismen und Spielverbote zur Folge haben.

Auch wenn das Spiel allmählich verschwindet: Gesellschaft und Wissenschaft sind sich mehrheitlich einig, dass Spielerfahrungen für das kindliche Wachstum zentral sind. Das Spiel kleiner Kinder ist der entscheidende Lern- und Entwicklungsmotor.

Briefing Paper 2: Spiel und Spielentbehrung: Grundlagen und Hintergründe

Jedes Kind möchte spielen. Ein Teil der Kinder bekommt dazu auch ausreichend Gelegenheit, sei es in der Familie, der Kita oder dem Kindergarten. Aber mindestens zwei Gruppen müssen in der Tendenz als «spieldepriviert» oder gar als «spielunfähig» bezeichnet werden: einer-

seits aus gut situierten Familien stammende Kinder, die stark in Förderprogramme eingebunden, jedoch überbehütet und enorm kontrolliert sind und andererseits benachteiligte Kinder, welche ihre Tage mit Medienkonsum verbringen.

👉 Briefing Paper 2 Seite 20

Viele Pädagogen haben versucht, das Spiel zu definieren, aber niemandem ist es bisher eindeutig gelungen. Im vorliegenden Dossier werden deshalb all diejenigen Aktivitäten als Spiel bezeichnet, die vom Kind selbst initiiert sind, intrinsisch motiviert und zweckfrei erfolgen und persönlich gesteuert sind.

Obwohl Kinder fürs Leben gern spielen, sind ihre Erfahrungen sehr unterschiedlich. Zwei Gruppen sind dabei zu unterscheiden, deren Spielerfahrungen dürfzig sind: (1) diejenigen, welche zu Hause sehr viel Medien konsumieren und praktisch keine Spielerfahrungen mitbringen; (2) Kinder, die in ausserordentlich aktiven und organisierten Familien aufwachsen und aufgrund vieler Förderkurse und anderen Aktivitäten gar keine Zeit zum Spielen haben und deshalb die hierfür notwendige kreative Energie kaum entwickelt können. Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass sie zu wenig spielen, und wenn doch, dann oft in einer eher oberflächlichen, repetitiven oder eintönigen Art und Weise.

Kinder können somit nicht einfach von Natur aus spielen, sondern müssen dazu angeleitet werden.

Briefing Paper 3: Spiel oder Instruktion? Auswirkungen auf die Entwicklung

Die Forschung zeigt: Das Spiel ist für die Entwicklung kleiner Kinder massgebend und für den langfristigen Schulerfolg wesentlich. Frühes schulähnliches Lernen erweist sich jedoch nicht als optimale Bildungsförderung. Kinder brauchen das freie Spiel und die aktive Interaktion mit anderen Kindern, damit grundlegendes Lernen geschehen kann.

👉 Briefing Paper 3 Seite 23

Zur Frage nach den Auswirkungen des früher als bisher üblichen Lernens von Buchstaben, Lesen und Rechnen zeigen nahezu alle Studien, dass Kinder in instruktionalen Programmen im Vergleich zu solchen in spielbasierten Programmen zwar kurzfristig bessere Ergebnisse erzielen, längerfristig jedoch in der Schule schlechter sind und durchschnittlich auch fünfmal häufiger sit-

zenbleiben. Langfristige positive Effekte auf die Entwicklung zeigen sich nur bei den Kindern, welche spielorientierte Vorschulangebote genutzt haben.

Die Forschung belegt auch, dass Kinder, welche zu Hause vielfältige Möglichkeiten zum Spielen bekommen, später bessere sprachliche Fähigkeiten haben als Nichtspieler, aber auch sozial kompetenter, empathischer und kreativer sind. Zudem sind sie weniger aggressiv, zeigen mehr Selbstkontrolle und höhere Denkniveaus.

Die kindliche Gesamtentwicklung wird am besten durch das Spiel gefördert. Von besonders grossem Nutzen ist das Spiel im Freien sowie allgemein das variantenreiche und anspruchsvolle Spielen. Dies gilt für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung, aber auch für den Erwerb von Kompetenzen, die auf die Schule vorbereiten. Das Spiel ist somit der beste Nährboden für die Schulfähigkeit.

Zu Kindern, die ohne angemessene Spielmöglichkeiten aufwachsen, gibt es zwar wenig längsschnittliche Forschung, jedoch einige klinische Studien mit bemerkenswerten Ergebnissen. Insbesondere die Neurowissenschaften gehen davon aus, dass gerade Kinder, die überbeachtet und eng kontrolliert aufwachsen, stark benachteiligt sind und höhere Entwicklungsrisiken haben. Als Folge von Spieldeprivation werden oft Verhaltensprobleme und ADHS sowie die Tendenz zu Adipositas (Fettleibigkeit) genannt.

Briefing Paper 4: Spielverhinderung in der Familie: Ehrgeiz und Risikoscheu

Anstatt im Freien zu spielen, besuchen Kinder heute eher Förderkurse in abgeschotteten Räumen wie etwa in Turn- und Sporthallen. Damit einher geht nicht nur der Effekt, dass Kinder verlernen, sich selbst zu beschäftigen, sondern auch, dass sie dauernd überwacht und kontrolliert werden. Zu den stärksten Spielhemmern in der Familie gehören deshalb die durchgetakteten Wochenprogramme, die Risikoscheu der Eltern, aber auch die Sicherheitsbranche mit ihren Botschaften.

Briefing Paper 4 Seite 29

Heute erwartet die Gesellschaft von verantwortungsvollen Eltern, dass sie den Familienalltag im Griff haben. Dies hat zur Folge, dass ihre eigene und die Zeit der Kinder stark verplant sind. Die Forschung spricht deshalb von «Terminkindheiten». Damit einher geht auch der Effekt, dass Kinder verlernen, sich selbst zu beschäftigen. Es fehlen ihnen Lernpausen, Möglichkeiten zum stressfreien Herumtrödeln, zum Verweilen

und sich Verlieren (und auch Langweilen) können. Dazu kommt die gesellschaftliche Forderung an die Eltern, den Nachwuchs permanent zu überwachen. Die Angst um die kindliche Sicherheit ist heute auf einem beispielslosen und fast schon schizophrenen Niveau angelangt. Unfälle – ein aufgeschürftes Knie, ein Sturz vom Velo oder vom Dreirad – gelten zunehmend als absolute Gefahren, die unter allen Umständen vermieden werden sollen. Das freie Spiel ebenfalls. Denn viele Eltern verbinden es mit Gefahren und Gefährdungen, mit Planlosigkeit, Abhängen und Unsinn machen.

Früher haben sich die Eltern Gedanken gemacht, was schiefgehen könnte. Heute gehen sie von der Annahme aus, dass etwas schiefgehen wird. Dieser fatalistische Blick ist auf subtile Art und Weise mit den Aktivitäten der Kinder-Sicherheitsbranche verknüpft. Sie lässt keine Gelegenheit aus zu verkünden, Kinder seien permanent gefährdet: vom plötzlichen Kindstod bis zu Pädophilen, vom Sonnenbaden bis zum Straßenverkehr. Deshalb müssten Kinder von Anfang an vor Schäden jeglicher Art geschützt werden. Diese Angst wird auch zu einem grossen Teil von Erziehungsratgebern geschürt. Sie führt so weit, dass Eltern denken, sie würden das Kind vernachlässigen, wenn es alleine draussen spielt.

Eine verletzungsfreie Kindheit ist jedoch keine Option. Sie hemmt die Entwicklung der Kinder. Ein Verletzungsrisiko gehört zum Bestandteil einer frühen Kindheit. Insbesondere gehört sie zum Spiel, als dem besten Mittel früher Förderung. Kinder sind widerstandsfähiger als die Sicherheitsbranche und viele Erziehungsratgeber den Eltern Glauben machen wollen.

Briefing Paper 5: Merkmale spielbasierter Kitas und Kindergärten

Fach- und Lehrkräfte sollten Kinder aufgrund ihrer Vorerfahrungen im Spiel sehr unterschiedlich an Spielprozesse heranführen. Sie müssen somit wissen, wann sie sich zurücknehmen und eine passive, wann jedoch eine aktive Rolle übernehmen sollen. Notwendig ist eine – oft intuitive – Balance zwischen Führen und Wachsenlassen, aber auch eine ständige selbstkritische Vergewisserung, inwiefern man die Kinder zu stark lenkt und beeinflusst.

Briefing Paper 5 Seite 32

Das Spiel ist auch in Kitas und Kindergärten in Gefahr. Befunde der neuesten Forschung weisen zumindest darauf, dass an einem typischen Kindertag vier- bis sechsmal mehr Zeit in schulvorbereitende Aktivitäten investiert

wird als in das freie Spiel. Dies ist eine Auswirkung der Entwicklungen im Rahmen der frühkindlichen Bildungsförderung. Die Professionalisierung der Fach- und Lehrkräfte beinhaltet unter anderem, dass diese mit dem Kind in eine intensive Interaktion treten. Dies kann jedoch eine Führungsdominanz der Erwachsenen im Sinne von Belehren, Erklären und Anleiten nach sich ziehen. Deshalb ist es besonders wichtig, wie sich Erwachsene einbringen und wie initiativ die Kinder sein können.

Heute trifft man in Kitas und Kindergärten vier Modelle an, von denen das vierte ein idealtypisches ist: (1) stark strukturierte «didaktisierte» Lernumgebungen mit hoher Erwachsenenlenkung und geringer Initiative der Kinder. (2) «Laissez-Faire» Umgebungen, in denen das Spiel «anything goes» bedeutet und Strukturlosigkeit die Institution prägt. Kinder sind zwar oft sehr aktiv, aber in einer chaotischen Art und Weise, und die Erwachsenen sind relativ passiv. (3) Mediengeprägte Institutionen mit vielen elektronischen Medien, in denen Fach- und Lehrkräfte, aber auch die Kinder, eher niedrige Aktivitätsniveaus haben. (4) In einem idealen Setting ist die Lenkung «proaktiv», d.h. dass Lehrkräfte zwar Spiel- und Lernprozesse initiieren, jedoch entsprechend den Spielerfahrungen der Kinder. Ihre proaktive Haltung ist zwischen Instruktion, Moderation und Zurückhaltung angesiedelt. Sie bauen auf dem kindlichen Spiel auf (ohne dieses ständig anzuleiten und zu kontrollieren) und beteiligen Kinder mit lustvollen Aktivitäten daran.

Weil das Spiel gelernt werden muss, ist es auch spezifisch zu fördern. Zwei wichtige Elemente der Unterrichtsgestaltung gehören dazu: das

Classroom Management und die Spiel-/Lernbegleitung. Sie machen deutlich, dass Erwachsene durchaus ins Spiel eingreifen sollen, aber in einer bestimmten Art und Weise, individuell auf das Kind bezogen und immer mit dem Ziel, sich «auszufädeln». Eingreifen und sich nicht einmischen und nicht kontrollieren gehören somit immer zusammen. Deshalb hat die Fach- und Lehrperson eine ausserordentlich wichtige Rolle.

Briefing Paper 6: Frühförderung als Kinderspiel: Fünf Empfehlungen

In Briefing Paper 6 werden die vorangehenden Ausführungen zu fünf Kernaussagen verdichtet und in Bezug auf die notwendigen pädagogischen, aber auch bildungs- und sozialpolitischen Konsequenzen diskutiert. Daraus resultieren fünf Empfehlungen.

Briefing Paper 6 Seite 36

Empfehlung 1: Dem Spiel einen neuen Status zusprechen

Empfehlung 2: Das kind-initiierte (freie) Spiel in der Vorschul- und Schuleingangsstufe «wiederentdecken»

Empfehlung 3: Dem Spiel in der Aus- und Fortbildung besonderes Gewicht beimessen

Empfehlung 4: Das freie Spiel durch die Eltern bewusst fördern

Empfehlung 5: Die Kinderfreundlichkeit öffentlicher Räume neu denken

Schlüsselbotschaften

Briefing Paper 1: Warum das Spiel wichtig und weshalb es bedroht ist

- Frühförderung wird oft mit der Forderung gleichgesetzt, Kinder seien möglichst früh auf die Anforderungen der Leistungsgesellschaft vorzubereiten.
- Das Spiel wird zu Unrecht mit unnützem Tun oder mit Zeitvertreib gleichgesetzt.
- Spielerfahrungen sind für das kindliche Gediehen zentral: Das Spiel ist der entscheidende Lern- und Entwicklungsmotor.

Briefing Paper 2: Spiel und Spielentbeh rung: Grundlagen und Hintergründe

- Zwei Gruppen von Kindern bekommen nicht ausreichend Gelegenheit zum Spielen: überbehütete und stark geförderte Kinder aus gut situierten Familien und Kinder, welche ihre Zeit vor allem vor dem Fernseher und der Play Station verbringen.
- Solche Kinder spielen nicht nur zu wenig, sondern oft zu oberflächlich und zu banal.
- Kinder müssen zum Spielen herangeführt und angeleitet werden.

Briefing Paper 3: Spiel oder Instruktion? Auswirkungen auf die Entwicklung

- Das Spiel ist der beste Nährboden für die Schulfähigkeit.
- Frühes schulähnliches Lernen erweist sich nicht als optimale Bildungsförderung.
- Als Folgen von Spielentbeh rung gelten Verhaltensprobleme und ADHS sowie die Tendenz zu Adipositas (Fettleibigkeit).

Briefing Paper 4: Spielverhinderung in der Familie: Ehrgeiz und Risikoscheu

- Zu den stärksten «Spielhemmern» in der Familie gehören die starke Strukturierung des Wochenalltags, Sicherheitsangst und Risikoscheu.
- Viele Kinder haben verlernt, sich selbst zu beschäftigen.
- Die Risikoscheu von Vätern und Müttern ist heute auf einem beispiellosen Niveau ange langt.
- Die Kindersicherheitsbranche provoziert diese Risikoscheu enorm. Eltern denken bereits,

sie würden ihr Kind vernachlässigen, wenn es alleine draussen spielt.

Briefing Paper 5: Merkmale spielbasierter Kitas und Kindergärten

- Das Spiel ist auch in Kitas und Kindergärten in Gefahr.
- Es gibt die ideale spielbasierte Institution. Sie zeigt sich daran, dass Fach- und Lehrkräfte Spielprozesse entsprechend den Spielerfahrungen der Kinder initiieren.
- Fach- und Lehrperson haben eine ausserordentlich wichtige Rolle. Sie sollten wissen, wann sie sich einmischen und kontrollieren sollen und wann nicht.

Briefing Paper 6: Frühförderung als Kinderspiel: Fünf Empfehlungen

- Empfehlung 1: Dem Spiel einen neuen Status zusprechen
- Empfehlung 2: Das kind-initiierte (freie) Spiel in der Vorschul- und Schuleingangsstufe «wiederentdecken»
- Empfehlung 3: Dem Spiel in der Aus- und Fortbildung besonderes Gewicht beimes sen
- Empfehlung 4: Das freie Spiel durch die Eltern bewusst fördern
- Empfehlung 5: Die Kinderfreundlichkeit öffentlicher Räume neu denken.

Briefing Paper 1: Warum das Spiel wichtig und weshalb es bedroht ist

«Spiel ist nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung.»
Friedrich Fröbel (1782-1852)

Das Spiel ist eines der entscheidendsten Zeichen für die Gesundheit des kleinen Kindes. Eltern erkennen dies intuitiv und beschreiben die Ernsthaftigkeit einer Erkrankung oft damit, wie sehr ihr Kind noch in der Lage ist, zu spielen.

Glückliche Kinder spielen immer, abends, wenn sie einschlafen sollen, beim Waschen, Essen, im Schwimmbad oder im Restaurant. Offenbar gibt es eine starke innere Spannung, die Kinder fortwährend zum Spielen anregt. Es ist eine intrinsische Kraft, die antreibt und mit der Neugier und dem Bedürfnis nach Stimulation zusammenhängt. In der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 ist das Recht des Kindes auf das Spiel in Artikel 31 sogar verbrieft. In der Realität sieht es leider anders aus. In vielen Entwicklungsländern müssen Kinder arbeiten, in unserer westlichen Gesellschaft wird das Spiel immer mehr aus dem Alltag als vertane Zeit verbannt.

Vom Verschwinden und Belächeln des Spiels

In der Schweiz ist die Fläche, auf der sich Kinder frei bewegen dürfen, seit den 1970er Jahren massiv geschrumpft. Gesamthaft gibt es weniger Spielmöglichkeiten, mehr Einschränkungen und Verbote. Auch die Zeit für das freie Spiel ist in den letzten 15 Jahren um ca. 30% zurückgegangen. Ob auf dem Land oder in der Stadt – Kinder halten sich heute nur noch durchschnittlich 20 Minuten pro Tag im Freien auf. Am Augenfälligsten ist dabei, wie sehr das Spiel mit Lernen kontrastiert oder dann als unbedeutender oder gar trivialer Aktivitätstyp charakterisiert wird, der einen ernsthaften Zweck ermangelt. Wer so denkt, erachtet folglich das Spiel als etwas, das Kinder tun, weil sie «noch nicht lernreif» sind und das sich mit zunehmendem Alter «auswächst»: Das Spiel als Zeitverschwendug oder Zeitvertreib, als Mangel an sinnvoller Beschäftigung, bis der Ernst des Lebens einsetzt.

Doch ist es paradox: Zum und über das Spiel sind nicht nur Hunderte von Büchern auf dem Markt, sondern es gibt auch weltweit unendlich viele wissenschaftliche Abhandlungen. Auch in unserer Alltagssprache spielt das Spiel eine wichtige Rolle. So gelten Kinder als «verspielt», und ihre Eltern wollen vielleicht «alles aufs Spiel setzen», damit es besonders gut gefördert wird. Obwohl

wir wissen, dass dies nur eine «k(l)eine Rolle spielt», «spielen Eltern oft mit dem Feuer», und wenn das Kind nicht pariert, drohen sie, dass dies «ein Nachspiel» haben wird. Müsste Frühförderung somit nicht ein «Kinderspiel» sein?

Vom Spiel zur Verschulung?

Es ist nicht nur eine empirische Tatsache, dass das Spiel immer mehr verschwindet, sondern auch, dass es mehr und mehr durch eine Verschulung der Kindheit verdrängt wird. Dafür gibt es verschiedene Gründe, die in den aktuellen gesamtschweizerischen Strukturreformen und ihren Folgen liegen, aber auch in der Interpretation von Forschungsergebnissen zur Frühförderung sowie in den Gepflogenheiten von Familien.

- **Gesamtschweizerische Strukturreformen:** Die Vorverlegung des Schuleintritts auf das vollendete vierte Lebensjahr und der damit obligatorisch werdende Kindergartenbesuch im Zuge von HarmoS wirft die Frage auf, ob damit auch ein frühes, möglichst umfassendes instruktionales Lernen zu Ungunsten des freien Spiels verbunden ist (Wannack et al., 2009). Diese Frage ist nicht nur aufgrund der Einführung der geplanten Bildungsstandards und ihrer Messung berechtigt, sondern ebenfalls wegen der ungeklärten Rolle des Spiels im Lehrplan 21. Vielleicht ist schliesslich auch bedeutsam, dass sich Kindergartenlehrkräfte zunehmend am Rollenbild der Primarschullehrer und -lehrerinnen orientieren und nicht länger als «Basteltanten» gelten wollen. Dafür spricht auch der verbreitete Druck von Eltern, welche auf die Schulfähigkeit ihres Kindes pochen und Lehrkräfte unter Druck setzen.

- **Die kompensatorische Förderung:** Das Ziel, mit kompensatorischer Förderung die Startchancen benachteiligter Kinder zu erhöhen, ist ein zentrales und wichtiges. Eine kompensatorische Förderung kann zwar sehr wohl spielbasiert und vom Kind initiiert geschehen. Doch lassen die aktuellen Befunde verschiedener Studien und auch der Blick in Bildungs- und Lehrpläne eher die Vermutung zu, dass das freie, kind-initiierte Spiel deutlich zu kurz kommt, während die didaktische Instruktion der Fach- und Lehrkräfte zunehmend im Mittelpunkt steht.

- **Ergebnisse der (Hirn-)Forschung:** In erster Linie hat das aus der Hirnforschung bekannte Paradigma der «Zeitfenster» dazu beigetragen, dass das Spiel unter Druck geraten ist. Dieses Paradigma postuliert, dass die frühen Jahre für eine Stimulation des Lernens ausschlaggebend seien und dabei die Zeitfenster intensiv genutzt werden müssten, weil diese sich nach einer bestimmten Zeit wieder schliessen würden. Als Hauptperson gilt deshalb nicht das Kind, sondern die zielorientiert stimulierende erwachsene Person. Interessanterweise zeichnet die Entwicklungspsychologie jedoch ein anderes Bild: Das Bild des neugierigen, eigenaktiven kleinen Kindes, das selbstbildend eine grosse Menge an Eindrücken aufnehmen und verarbeiten kann. Diesen Forschungsergebnissen gemäss benötigen kleine Kinder viel Freiraum für die Erkundung der Umwelt zum selbstständigen Erforschen. Und dies wäre eigentlich das Spiel.
- **Ehrgeiz und Frühförderkurse:** Die Strategie der Frühförderung als Schulvorbereitung, um dem Nachwuchs einen Vorsprung gegenüber anderen Kindern zu verschaffen, ist bei vielen Eltern angekommen. Deshalb konzentrieren sie sich schon früh darauf, ihn in den richtigen Schulen unterrichten zu lassen und ihn dann ins Gymnasium zu bringen. Um dieses Ziel zu erreichen, füllen sie seine Freizeit immer mehr mit Aktivitäten aus, welche diesen Zielen gerecht werden. Dementsprechend verbringen Kinder mehr Zeit als je zuvor in Förderkursen, an Kinderuniversitäten oder in schulähnlich organisierten Angeboten. Folgedessen bleibt zu Hause immer weniger Zeit für das Spiel.
- **Sicherheitsangst und Risikoscheu:** Dass das freie Spiel stark eingeschränkt ist, hat jedoch noch andere Gründe. Einer liegt in der dominierenden Sicherheitsangst und Risikoscheu vieler Eltern. Dies führt dazu, dass sie ihren Nachwuchs keine Sekunde ausser Kontrolle lassen und jegliche Spiele verbieten, die irgendwie gefährlich sein könnten. Die Schuld liegt aber nicht bei den Eltern, sondern bei der Gesellschaft und ihrer Sicherheitsindustrie.

Insgesamt führt diese Situation dazu, dass kleine Kinder immer früher mehr leisten und sich in strukturierten, von Erwachsenen fast pausenlos überwachten und kontrollierten Settings bewähren müssen. Gleichzeitig ist ihnen das wirksamste Instrument weggenommen worden, um mit Stress umzugehen: das freie Spiel.

Das Spiel ist der wichtigste Entwicklungs-motor

Trotz dem allmählichen Verschwinden des Spiels sind sich Gesellschaft und Wissenschaft mehr-

heitlich einig, dass Spielerfahrungen für das kindliche Wachstum zentral sind. Viele Philosophen und Pädagogen haben sich mit dem Spiel beschäftigt, von John Locke über Jean Jacques Rousseau bis zu Friedrich Fröbel, von Maria Montessori bis zu Jean Piaget und Lew Vygotsky. Sie alle betonten, dass das Lernen kindgemäß, d.h. spielerisch, sein müsse, damit Kinder ihre körperlichen Kräfte schulen und dem Drang nach Selbsttätigkeit nachleben können. Die Erwachsenen sollen dabei die Voraussetzungen für die Selbsttätigkeit des Kindes *im Spiel* schaffen. Einig sind sie sich auch darin, dass das Spiel einen entscheidenden Einfluss auf die Ausschöpfung und Erweiterung des kindlichen Lernpotenzials hat und als Basis für die Intelligenzentwicklung dient. Kinder lernen beim Spielen für das Leben. Deshalb ist es die wichtigste Hauptbeschäftigung und die wichtigste Lernsituation für Kinder. Das Freispiel ist kein Lückenfüller und nichts Simples.

Ganz besonders zentral erscheint jedoch Vygotskys Ansatz, der im Spiel den Erwachsenen eine besondere Bedeutung beimisst. Damit unterscheidet er sich von Piaget oder Montessori. Zwar kann das Spiel dem Kind Flügel verleihen, aber die erwachsene Person muss es hierzu anleiten und ihm gleichzeitig den nötigen Freiraum dafür geben.

Bilanz

Frühförderung ist oft zur Ideologie verkommen, Kinder seien möglichst früh und möglichst effizient auf die Anforderungen der Leistungsgesellschaft vorzubereiten. Dahinter steckt kaum eine Absicht, sondern vielmehr die grosse Sorge und Angst um den Nachwuchs. Sie führt dazu, dass der Stimulations- und Instruktionsgedanke Erwachsener immer stärker dominiert. Auch zu Hause spielen Kinder deutlich weniger, weil sie einen Grossteil ihrer Zeit in durchorganisierten, kontrollierten und abgesicherten Strukturen verbringen. In der familiären und ausserfamiliären Praxis werden zudem Spielen und Lernen häufig als unterschiedliche Phänomene betrachtet. Oft wird deshalb Spielen mit Zeitvertreib, mit Langeweile oder gar mit unnützem Tun gleichgesetzt. Dies ist grundsätzlich falsch. Langeweile hat Friedrich Nietzsche als «Windstille der Seele» bezeichnet: Aus solchen Momenten heraus werden Kinder besonders schöpferisch. Sie lernen dabei sehr viel. Deshalb gehören Spielen und Lernen immer zusammen. Je spielfältiger das Lernen im Vorschulalter ist, desto nachhaltiger ist es. Engagiertheit im Spiel ist Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse.

Somit muss das Spiel als entscheidender Lern- und Entwicklungsmotor verstanden werden, «durch welchen sich kognitive und soziale Fähigkeiten entfalten» (Leuchter, 2013, S. 577). Eine spielberaubte Vorschulzeit hat deshalb ernsthafte Konsequenzen. Deshalb ist die stärkere Be rücksichtigung respektive die Rehabilitation des Spiels nicht nur das beste Geschenk, das wir unseren Kindern machen können, sondern auch das beste Geschenk, wenn wir möchten, dass sie zu psychisch gesunden und emotional kompetenten Erwachsenen heranreifen.

Weiterführende Literatur

- EDK (2003). Aktionsplan. «PISA 2000»- Folgemassnahmen. Bern.
http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_d.pdf.
- Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. Zeitschrift für Pädagogik, 4, 575-592.
- Wannack, E. et al. (2009). Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartendidaktik. 4 bis 8. Spezialheft.

Briefing Paper 2: Spiel und Spielentbehrung: Grundlagen und Hintergründe

*Beim Spiel kann man einen Menschen in einer Stunde besser kennenlernen als im Gespräch in einem Jahr.
Platon (427-347 v. Chr.)*

Obwohl die Existenz des Spiels von niemandem geleugnet wird, gibt es viele offene Fragen: Was versteht man eigentlich unter Spiel? Was gehört dazu? Was ist problematisch? Und, was ist mit Kindern, die am Spielen gehindert werden? Zu solchen Fragen gibt dieses Briefing Paper Auskunft. Im Fazit zeigt es auf: Spielen muss gelernt werden.

Definition des Spiels und seine Merkmale

Viele haben versucht, das Spiel zu definieren, aber niemandem ist das bisher eindeutig gelungen. Deshalb lässt es sich nur schwer in einer allgemeinen Konsens findenden Definition fassen. Denn das Spiel kann kreativ und monoton, aktiv und passiv (abwarten können) sein, aber auch wiederholend, gefährlich, den Status Quo verstärkend oder die Form von Denken, Wünschen oder Tagträumen annehmend. Zudem werden je nachdem, ob die didaktische Gestaltung des Spiels im Mittelpunkt steht oder die funktionsorientierte Betrachtungsweise, unterschiedliche Merkmale aufgelistet und Definitionen verwendet.

Im vorliegenden Dossier sollen als «Spiel» alle Aktivitäten bezeichnet werden, die vom Kind selbst initiiert sind, intrinsisch motiviert und zweckfrei erfolgen und persönlich gesteuert sind.

Mit einer solchen Definition wird es möglich, Spielaktivitäten in institutionellem aber auch in familiärem und ausserfamiliärem Rahmen zu berücksichtigen.

Das kindliche Spiel hat weder einen pragmatischen Zweck noch einen materiellen Wert. Es geht mit Spass, unmittelbar erlebter Freude und Amusement einher. Trotzdem zeichnet es sich durch einen bestimmten Spielernst aus und bedeutet auch Wettkampf – zwar meist nicht mit anderen, aber mit sich selbst, denn das Spiel ist auch eine Suche nach Schwierigkeiten, um sie – mit der behutsamen Unterstützung Erwachsener – zu meistern.

Der Spass am Spiel hat drei Hauptquellen: Er kommt vom Gefühl von Kontrolle und Herausforderung, von der Beteiligung an der sozialen, materiellen und imaginären Umwelt und von

körperlichen Empfindungen. Die Kraft, welche Kinder dabei erfahren, kann vollkommen imaginär sein, etwa dann, wenn sie den Super-Helden spielen. Allgemein ist das Spiel jedoch stark mit dem Alltagsleben der Kinder verwoben. Wichtig ist dabei, dass Kinder in den Genuss vielfältiger Spielformen kommen. Dazu gehören:

- **Bewegungsspiele** (Herumrennen, Fangis, Räuber und Poli etc.)
- **Funktionsspiele** („senso- und psychomotorisches Spiel“) als früheste Spielform mit lustvollem Erproben der eigenen körperlichen Fähigkeiten bis zur bewussten Steuerung der Bewegungen
- **Rollenspiele** (soziodramatische Spiele) als dem Zusammenspielen von verschiedenen Kindern in unterschiedlichen Rollen
- **Regelspiele** (z.B. Eile mit Weile, Schnipp Schnapp) als feste Regeln bedingende und einzuhaltende Spiele, oft auch mit Wettbewerbscharakter
- **Objekt-/Konstruktionsspiele** (Bauen mit Lego, Bilden von Mustern mit farbigen Klötzen etc.) als Herstellung von Gegenständen mit Hilfe von Rohmaterialien und Werkzeugen
- **Fantasiespiele/Symbolspiele** („Tun als ob“, neue Bedeutungen für Gegenstände erfinden etc.) als Umdeutungen von Spielgegenständen nach eigenen Vorstellungen.

Jede Spielform hat ihren besonderen und einzigartigen Wert im Hinblick auf die kindliche Entwicklung.

Kinder, die kaum Gelegenheit zum Spielen haben

Alle Kinder spielen fürs Leben gern, aber ihre Erfahrungen sind sehr unterschiedlich. Während ein Teil der Kinder aus Familien kommt, in denen das Spiel einen grossen Stellenwert hat und sie deshalb reiche Spielerfahrungen mitbringen, sieht es bei anderen Kindern eher dürrig aus. Zu unterscheiden sind dabei diejenigen, welche zu Hause viele Medien konsumieren und praktisch kaum je spielen von solchen Kindern, die in außerordentlich aktiven und organisierten Familien aufwachsen und aufgrund vieler Förderkurse und anderen Aktivitäten gar keine Zeit zum Spielen haben. Beide Gruppen können die notwendige kreative Energie hierfür nicht entwickeln.

- **Kinder aus gut situierten Familien:** Eigentlich ist es paradox. Allgemein überwiegt die Vorstellung, dass Kinder aus wohlhabenden Familien die besten Spielmöglichkeiten hätten. Oft ist dem jedoch nicht so. Eltern solcher Kinder konzentrieren sich nicht selten schon früh darauf, sie in die richtigen Schulen und Gymnasien zu bringen, weshalb sie die freie Zeit immer mehr für organisierte Aktivitäten, z.B. Förderstunden, nutzen. Dies macht jedoch durchstrukturierte Tages- und Wochenpläne notwendig, weshalb ihre Kinder kaum mehr freie Zeit für das Spielen haben. Und ist dies trotzdem einmal der Fall, dann findet es angeleitet in den Förderkursen oder in der Therapie statt. Zwar ist dies nicht per se negativ. Denn für viele Kinder ist die Tatsache, dass sie überhaupt solche Kurse besuchen, auch ein Segen, weil sie auf diese Weise außerhalb der Schule auch andere Kinder treffen. Trotzdem hat diese Situation zur Folge, dass zu Hause wenig Zeit zum Spielen bleibt oder lediglich unter umfassender Überwachung. Deshalb haben solche Kinder oft Mühe, überhaupt eigene Ideen entwickeln und sich einzubringen zu können. Aussagen von Kindergartenlehrkräften wie diese aus unserer PRINZ-Studie (Stamm et al., 2014) erstaunen deshalb nicht:

«Wenn ich diesen Kindern Zeit zum Spielen gebe, wissen sie oft nicht, was tun. Sie haben von sich aus keine Ideen, weil sie dies gar nie gelernt haben.»

- **Kinder aus einfachen Verhältnissen:** Zu dieser Gruppe gehören Kinder, welche mit Medienspielzeug übersättigt sind und oft auch kein emotional gutes Beziehungsfundament zu ihren Eltern haben. Ihre Vorschulkindheit verbringen sie vor allem vor der Play Station und dem Fernseher. Jenseits der Tatsache, dass sie sich viel zu wenig bewegen und nicht wenige von ihnen schon früh Gewichtsprobleme haben, bekommen sie das Grundlegendste nicht mit, was für eine gesunde und erfolgreiche Entwicklung notwendig ist: diejenigen Kompetenzen aufzubauen, die für den Kindergarten- und Schuleintritt wesentlich sind: Gruppen- und Kontaktfähigkeit, Selbstständigkeit und Durchhaltevermögen. Solche Kompetenzen könnten sie beim Spielen lernen.

Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass ihnen Kreativität, Musse und Beharrlichkeit fehlen, damit sie sich z.B. stundenlang mit Wäscheklammern befassen können, wie dies etwa in einem Video des Projekts «Lerngelegenheiten» der Bildungsdirektion Zürich (2014) aufgezeigt wird. Solche Kinder müssen als «spieldepriviert» oder gar als «spielunfähig» bezeichnet werden, mit jedoch sehr unterschiedlichen Ursachen und Hinter-

gründen: Während die erste Gruppe mit fördernden Angeboten regelrecht bombardiert wird und sie keinen Moment Ruhe bekommt, um sich mit sich selbst zu beschäftigen oder zu erspüren, was sie eigentlich tun möchte, wird die andere Gruppe sich selbst überlassen, weshalb sie emotional, kognitiv und sozial unversorgt bleibt (vgl. auch Moss, 2012).

Das Spiel muss gelernt werden

Beide dieser Kindergruppen spielen zu wenig, und wenn dies doch einmal geschieht, dann oft in einer eher oberflächlichen, repetitiven oder eintönigen Art und Weise. Wenn Kinder gelegentlich etwas Banales spielen, ist dies für Bernhard Hauser (2005) wenig alarmierend: «Zum Problem wird es erst, wenn sie mehrheitlich solche Spiele spielen. Und genau das tun vermutlich viele.» (S. 2).

Eine beachtliche Anzahl von Kindern schöpft somit ihr Potenzial zum Spielen bei weitem nicht aus. Genau deshalb kann es auch nicht zu einem Entwicklungsmotor für das Lernen werden. Die gute Nachricht ist jedoch diese: Spielen kann gelernt und Spielunfähigkeit bekämpft werden (Meire, 2007). Deshalb gilt es, solche Kinder zu entwicklungsförderlichem Spiel anzuleiten. Folgedessen spielen Eltern und Fachpersonen eine bedeutsame Rolle.

Bilanz

Jedes Kind möchte spielen. Ein Teil der Kinder bekommt dazu auch ausreichend Gelegenheit, sei es in der Familie, der Kita oder dem Kindergarten. Aber insbesondere zwei Gruppen müssen als «spieldepriviert» bezeichnet werden: einerseits aus gut situierten Familien stammende Kinder, die stark gefördert werden, jedoch überbehütet und enorm kontrolliert sind und deren Eltern eine besondere Risikoscheu zeigen. Andererseits sind es die benachteiligten Kinder, welche ihre Tage mehr oder weniger selbstüberlassen mit Medienkonsum verbringen. Beide Gruppen stehen beispielhaft dafür, dass Kinder nicht einfach von Natur aus spielen können, sondern dazu angeleitet werden müssen. Dies ist umso wichtiger, als die Forschung relativ eindeutig nachweist, wie entwicklungsförderlich das Spiel ist und welche Hemmnisse frühe schulähnliche Förderung nach sich ziehen kann.

Weiterführende Literatur

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2014). Lerngelegenheiten bis Kinder bis 4. http://www.kinder-4.ch/de/filme_alter#single/980

- Hauser, B. (2005). Kinder spielen nicht zu viel, jedoch oft zu banal.
<http://www.sp-sargans.ch/assets/Wahlen/Wahlen2008/Kommunal/Spielen-im-Kindergarten.pdf>
- Meire, J. (2007). Qualitative research on children's play: a review of recent literature. In T. Jambour & J. Van Gils (Eds.), *Several perspectives on children's play: Scientific reflections for practitioners*. Antwerpen: Garant.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. Manvers: National Trust.
- Stamm, M., Hess, J. & Stauffer, M. (2014). *Best Practice in Kindertagesstätten und Kindergärten: Wege in die Zukunft*. Die Studie PRINZ zu Kita-Fachkräften und Kindergartenlehrpersonen, die sich besonders erfolgreich um Integration bemühen und Kinder individuell fördern. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.

Briefing Paper 3: Spiel oder Instruktion: Auswirkungen auf die Entwicklung

Das Spiel ist die höchste Form der Forschung.

Albert Einstein (1879-1955)

Frühkindliche Bildung gilt nahezu als Wundermittel, um aus kleinen Kindern erfolgreiche Schüler und ebenso erfolgreiche Erwachsene zu machen. Obwohl diese Aussage im Kern vor allem für stark benachteiligte Kinder richtig ist und durch empirische Befunde belegt werden kann, kommt es sehr darauf an, wie diese Massnahmen didaktisch gestaltet sind, welche Qualität sie aufweisen und wie sie mit den familiären Bedingungen interagieren. In Bezug auf die didaktische Gestaltung können zwei Trends voneinander unterschieden werden: eine stark lehrerzentrierte, vermittelnde und schulvorbereitende Gestaltung versus eine spielbasierte, am individuellen Kind orientierte Gestaltung. Zu beiden Perspektiven liegen Forschungsergebnisse vor, die in diesem Briefing Paper auch diskutiert werden.

Auswirkungen von frühem instruiertem Lernen

Zur Frage nach den Auswirkungen des frühen instruierten Lernens von Buchstaben, des Lesens und Rechnens, und damit auch zur so genannten «Früheinschulung», liegen inzwischen viele Ergebnisse vor (Miller & Almon, 2009). Zusammengefasst zeigen sie – wie etwa die Hamburger LAU-Studie oder die gesamtdeutsche IGLU-Untersuchung – dass Kinder in instruktionalen Programmen im Vergleich zu solchen in spielbasierten Programmen zwar kurzfristig bessere Ergebnisse erzielten, längerfristig jedoch in der Schule schlechter sind und durchschnittlich fünfmal häufiger sitzenbleiben.

Ebenfalls eindrücklich sind die Ergebnisse der IEA-Studie (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), welche in 15 Staaten durchgeführt wurde. So schnitten siebenjährige Kinder in Sprachtests kurz nach dem Schuleintritt besser ab, wenn sie in vor-schulischen Einrichtungen wenig instruiert worden waren, jedoch viel Zeit im Freispiel und für andere selbstgesteuerte Aktivitäten aufwenden konnten. Auch die bekannte britische EPPE-Studie (*Effective Provision of Pre-School Education Project*) kommt zu ähnlichen Ergebnissen (Sylva et al., 2011). Die besten Kitas zeichneten sich durch deutlich mehr kind-orientierte Spielaktionen aus als lediglich durchschnittliche Kitas. Kinder entwickelten ihre Sprachkompetenzen am

besten dort, wo sie ihre Aktivitäten selbst wählen konnten und diese nicht von Erwachsenen vorgegeben bekommen hatten. Zudem profitierten sie mehr, wenn sie wenig Zeit in der Gesamtgruppe verbrachten, sondern vor allem in kleinen Gruppen oder allein.

Fast identische Ergebnisse liefert die amerikanische High-Scope-Studie, welche allerdings auf besonders benachteiligte Kinder ausgerichtet war. Schweinhardt und Weikart (1997) verglichen dabei die Effekte von drei verschiedenen Lehrplänen («Curricula») auf die kindliche Entwicklung, welche im Rahmen des Projektes zum Zug gekommen waren:

- ein Lehrplan mit traditionell formaler Instruktion
- ein spielorientierter, kind-zentrierter Lehrplan
- ein offener Lehrplan

Obwohl die Kinder aller drei Lehrplankonzepte beim Schuleintritt über bessere kognitive Fähigkeiten verfügten als Kinder, welche das High-Scope-Programm nicht besuchten, zeigten sich langfristig positive Fördereffekte nur bei den Kindern, welche spielorientierte Curricula durchlaufen hatten. Diese Kinder verfügten als junge Erwachsene über ein deutlich ausgeprägteres pro-soziales Verhalten und ein höheres Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit.

Vor diesem Hintergrund erstaunt es kaum, dass Dollase (2007) in seiner Zusammenfassung der anglo-amerikanischen und deutschen Forschungsergebnisse seit den 1960er Jahren folgende Bilanz formuliert: Eine Vorverlegung schulähnlichen Lernens bringt Kindern keine nennenswerten Vorteile gegenüber Kindern, die in spielbasierten Vorschularrangements lernen. Frühes instruktionales Lernen hat kaum positive Auswirkungen auf die späteren schulischen Leistungen.

Auswirkungen von frühem Lesen- und Rechnenlernen

In unserer Längsschnittstudie «Fröhlesen und Fröhrechnen als soziale Tatsache haben wir zwischen 1995 und 2008 den Schulerfolg von Kindern untersucht, die als «Fröhleser», als «Fröhrechner» oder als «Fröhleser und Fröhrechner»

in die Schule eingetreten waren (Stamm, 2005). Dabei berücksichtigen wir, ob das Lesen in erster Linie eigeninitiiert, durch Imitation (z.B. durch ältere Geschwister) oder durch Instruktion seitens der Eltern erworben worden war. In Abbildung 1 sind die Ergebnisse dargestellt. Dabei wird mehr als deutlich, dass die Eigenmotivation der Kinder die weitaus grösste Rolle beim Schulerfolg spielte. Nur diejenigen von ihnen, welche

sich selbstinitiiert oder anhand des Modells eines älteren Kindes die sprachlichen und/oder mathematischen Kompetenzen angeeignet hatten, gehörten auch in der Mitte des achten Schuljahres noch zur Leistungsspitze. Wer durch die Eltern instruiert worden war, verlor den Vorsprung hingegen meist schon kurz nach Schuleintritt.

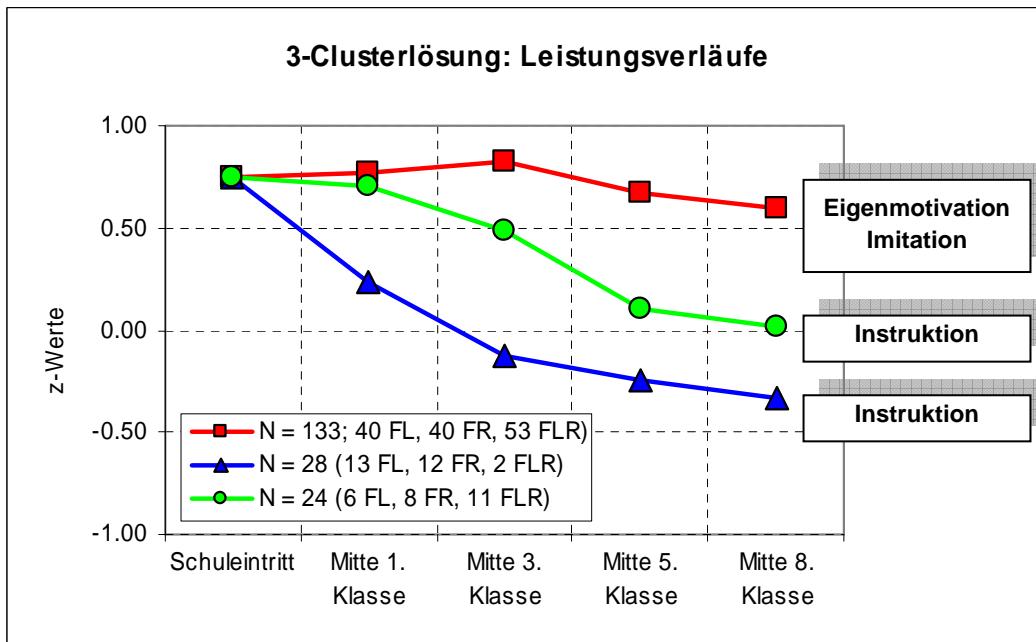


Abbildung 1: Leistungsverläufe von Frühlesern und Frührechnern im Hinblick auf die Aneignungsart (in Anlehnung an Stamm, 2005)

Auswirkungen des Spiels im häuslichen Umfeld

Während den ersten Lebensjahren spielen Eltern eine kritische Rolle in der Beeinflussung des kindlichen Spiels und der Entwicklung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten. Die Forschung zeigt, dass Kinder, welche zu Hause vielfältige Möglichkeiten zum Spielen bekommen, später bessere sprachliche Fähigkeiten haben als Nichtspieler, aber auch sozial kompetenter, empathischer und kreativer sind. Zudem sind sie weniger aggressiv, zeigen mehr Selbstkontrolle und höhere Denkniveaus (Miller & Almon, 2009).

Die kindliche Gesamtentwicklung wird somit vom freien, selbst-initiierten Spiel am besten gefördert. Vielleicht am entscheidendsten ist, dass das Spiel hilft, soziale Fähigkeiten zu entwickeln. Ein Kind wird nicht über die Erzieherin in der Kita, die Eltern zu Hause oder über die Kindergartenlehrperson sozialkompetent. Wie es sich verhalten soll, was akzeptierbar ist und was nicht und wie man einander gegenüber fair ist und Rücksicht nimmt, lernt es durch die Interaktion mit anderen Kindern. Weil Kinder Freude an

Aktivitäten haben, geben sie nicht auf, wenn sie ein Problem sehen. Dies hilft ihnen, Beharrlichkeit zu entwickeln. Zudem nutzen Kinder im freien Spiel eine anspruchsvollere Sprache als mit Erwachsenen.

Von besonders grossem Nutzen ist das Spiel im Freien. Hierzu gibt es seitens der Wissenschaft eine grosse Übereinstimmung. Das Spiel im Freien gilt als entscheidend, weil es der erste Mechanismus ist, durch den Kinder mit der Umgebung vertraut werden. Das Wetter und die unterschiedlichen Jahreszeiten spielen dabei eine wichtige Rolle. Daschütz (2006) hat in ihrer Studie in der Stadt Wien aufgezeigt, dass die sozialen Fähigkeiten von Kindern umfassender gestärkt werden, wenn sie in öffentlichen Räumen im Freien spielen, als wenn dies in institutionalisiert-kontrollierten Räumen geschieht. Zu lernen, mit anderen erfolgreich zu spielen, erfordert emotionale Intelligenz, d.h. die Fähigkeit, die Gefühle und Absichten anderer zu verstehen.

Dass die Kraft des Spiels auch wesentliche Anteile am späteren Schulerfolg hat, lässt sich der Abbildung 2 entnehmen.

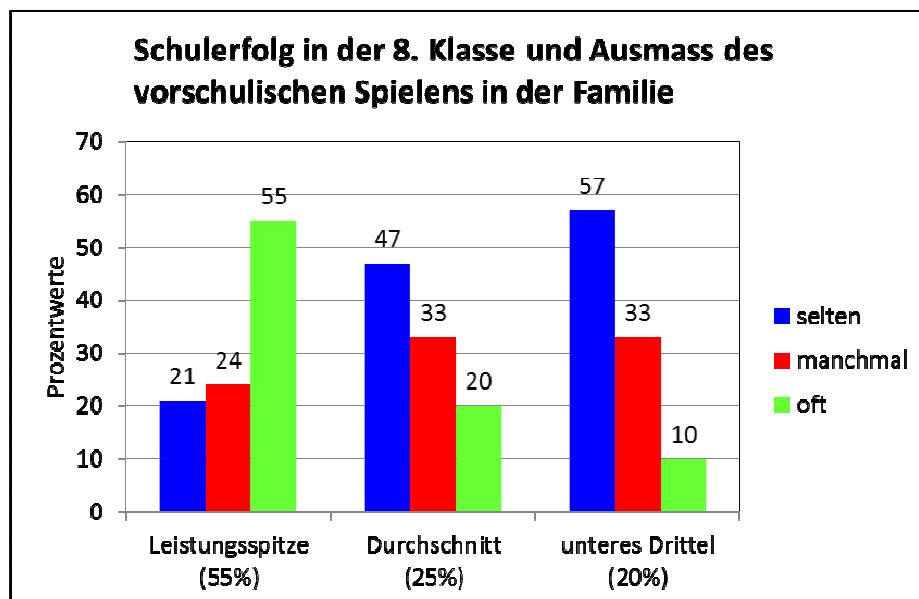


Abbildung 2: Schulerfolg von Frühlesern und Frührechnern in der 8. Klasse im Zusammenhang mit dem vorschulischen Spiel in der Familie (in Anlehnung an Stamm, 2005)

Dargestellt sind wieder Ergebnisse aus unserer Studie und zwar differenziert nach dem Schulerfolg der Frühleser und Frührechner sowie dem Ausmass des häuslichen Spiels während der Vorschulzeit. Die Balkendiagramme zeigen, dass diejenigen Jugendlichen, welche zu Hause oft (und wahrscheinlich auch intensiv) gespielt hatten, auch in der achten Klasse deutlich öfters zur Leistungsspitze gehörten als die beiden anderen Gruppen. Neben der Motivation zum Lesenlernen ist somit das häusliche Spiel der zweite wichtige Indikator für den späteren Schulerfolg.

Negativ formuliert:

Wer zu Hause selten spielt, dafür jedoch von den Eltern ausgeprägt im Lesen- und Rechnenlernen instruiert wird, hat später deutlich weniger Erfolg in der Schule als Kinder, welche zu Hause viel spielen und nicht zum Lesen- und Rechnenlernen gedrängt werden.

Positiv formuliert:

Kinder aus spielorientierten Familien, die sich das Lesen und Rechnen selbst beigebracht haben oder ein älteres Kind als Modell nutzten, sind in der Schule längerfristig erfolgreicher als instruierte Kinder aus «spielfreien» Familien.

Auswirkungen verschiedener Spielformen auf die Entwicklung

Das Vorschulkind lernt nahezu alles durch das Spiel. Kinder können somit wohl kaum zu viel, jedoch zu wenig spielen. Gray (2013) hat in seiner Arbeit die Auswirkungen der gängigsten Spielarten auf die kognitive, emotionale und

soziale Entwicklung von Kindern untersucht und dabei die Auswirkungen im Hinblick auf häufiges oder seltenes Spielen differenziert. In Tabelle 1 sind die Ergebnisse zusammengefasst. In ähnlicher Form finden sie sich auch bei Textor (2014). Die dargestellten Spielarten folgen dabei einer entwicklungslogischen Abfolge.

Deutlich wird zunächst, dass die einzelnen Spielarten einen enormen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Die wichtigste Grundlage, damit Kinder häufig und gut spielen können, ist eine sichere Bindung an ihre Eltern und auch an sekundäre Bezugspersonen. In Bewegungsspielen trainieren sie nicht nur ihre körperliche Entwicklung und Fitness, sondern auch ihre Aggressionskontrolle und den Aufbau von Beziehungen zu anderen Kindern. Gerade Phantasie- und Rollenspiele erlauben den Kindern, sich eine Welt zu erschaffen und diese zu explorieren, sie zu bewältigen und dabei ihre Ängste überwinden zu können. Diese Spielarten sind auch am besten geeignet, um den Wortschatz zu erweitern und Gegenstände mit Handlungen zu verbinden, aber auch, um sich Lernstrategien für das Problemlösen anzueignen und die Kreativität zu entwickeln.

Das Spiel ist zugleich eine wichtige Arena für die Entwicklung der Sprache und der Kommunikation. Deshalb ist es zugleich auch eine Herausforderung. Denn als Spielpartner müssen Kinder den Wörtern und Aktionen der anderen mehr Bedeutung verleihen als den eigenen, sich aber gleichzeitig auch auf die eigene Sprache konzentrieren, um klar kommunizieren zu können. So lernen sie, in gewissen Fragen Übereinstimmung zu erzielen oder Wörter und Handlungen

zu reproduzieren. Kinder, welche beim Spiel motiviert sind, sind sprachlich tendenziell besser entwickelt und haben auch mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Kinder lernen im Spiel jedoch ebenso Kompetenzen wie Zählen, Schätzen, Klassieren, aber auch Verhandeln oder Konfliktlösen. Zudem erwerben sie kulturelle Fertigkeiten (z.B. Malen, Bewegung, Singen, Musizieren).

Kurz: Das variantenreiche und anspruchsvolle Spielen ist erstens entscheidend für die kindliche

Persönlichkeitsentwicklung. Zweitens eignen sich Kleinkinder Kenntnisse und Kompetenzen an, die sie auf die Schule vorbereiten. Denn um in einer formalen Schulumgebung lernen zu können, müssen die Kinder in der Lage sein, ihr Verhalten und ihre Emotionen zu regulieren und mit anderen in sozial angemessener Weise zu kommunizieren. Das Spiel ist der beste Nährboden für die Schulfähigkeit.

Tabelle 1: Auswirkungen verschiedener Spielformen auf die Entwicklung

Spielform	Auswirkungen von häufigem Spielen	Auswirkungen von selten/fehlendem Spielen
Spielerische Interaktion Eltern-Baby	<ul style="list-style-type: none"> • Sichere Bindung 	<ul style="list-style-type: none"> • Unsichere und ambivalente Bindung
Bewegungsspiele	<ul style="list-style-type: none"> • Training körperlicher Funktionen (Kraft, Ausdauer etc.) • Beziehungsaufbau (z.B. beim Herumbalgen) • Aggressionskontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Ungeschicklichkeit • Tendenz zu Übergewicht • Isolation, Ängste
Phantasie-/Als-ob-Spiele	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachlicher und sozialer Kompetenzerwerb 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelhafte Sprach- und Sozialkompetenzen
Konstruktionsspiele	<ul style="list-style-type: none"> • Technischer, künstlerischer und handwerklicher Kompetenzerwerb • Mengen erfassen und kategorisieren • Räumliche Beziehungen erfassen • Handlungsabläufe planen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelhafte feinmotorische Fähigkeiten • Langeweile • fehlende Interessen
Rollenspiele	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialer Kompetenzerwerb (emotionale Intelligenz) • Gefühlskontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Einsamkeit und soziale Isolation • Narzissmus
Regelspiele	<ul style="list-style-type: none"> • Internalisierung von Normen • Lernen, verlieren zu können • Training von Fairness 	<ul style="list-style-type: none"> • Regelverletzendes Verhalten • Verhaltensauffälligkeiten

Auswirkungen einer spielberaubten Kindheit

Wenn das Spiel somit ein so starker Indikator für das Wohlbefinden und die Schulfähigkeit von Kindern ist, dann ist zu fragen, was mit Kindern geschieht, die ohne angemessene Spielmöglichkeiten aufwachsen. Folgt man Kinderpsychologen und Kinderärzten, hat diese «Spieldeprivation» viele verschiedene Auswirkungen auf Kinder. Sichtbar werden sie unter anderem in der massiven Zunahme von Adipositas (Fettleibigkeit) und von Verhaltenschwierigkeiten.

Hierzu gibt es zwar nicht viel Forschung, doch einige klinische Studien mit bemerkenswerten Ergebnissen. Problematisch ist jedoch, dass viele von ihnen das «Verschwinden des Spiels» in den letzten zwanzig Jahren ursächlich mit dem An-

stieg psychopathologischer Merkmale in Zusammenhang bringen. Eine solche Kombination ist allerdings zu linear, weil sie den Kontext, die Familien- und auch die Persönlichkeitsmerkmale der Kinder nicht berücksichtigt. Trotzdem dürfte sie im Kern einige Berechtigung haben. Denn es gibt kaum Zweifel, dass Kinder, welche wenig oder nicht spielen können, bemerkenswerte physische und psychische Mängel zeigen. Deshalb hat sich auch der Begriff «Spieldeprivation» eingebürgert.

Ein Kind, mit dem nicht gespielt wird und das nicht spielen kann, hat viel zu wenig Möglichkeiten, seine Umgebung zu erkunden. Kinderpsychologen und -ärzte gehen davon aus, dass gerade Kinder, die überbehütet und eng kontrolliert aufwachsen, in dieser Hinsicht stark benachteiligt sind und höhere Entwicklungsrisiken ha-

ben, nicht in ausreichendem Mass die für eine erfolgreiche Schullaufbahn notwendigen Persönlichkeitsmerkmale – Selbstkontrolle, Frustrationstoleranz, Ich-Stärke, Unabhängigkeit, Eigenmotivation etc. – entwickeln zu können.

- **Adipositas und Übergewicht:** Kinder bewegen sich im freien Spiel mit anderen Kindern viel und gerne. Der heutige Lebensstil und die Tendenz, anstatt im Freien zu spielen, sich vor allem mit Medien zu beschäftigen, führen jedoch zu einem sitzenden Lebensstil. Viele Kinder erreichen deshalb nicht das empfohlene Ausmass an Bewegungsaktivität. Die Folgen sind eine nachlassende Fitness und häufigeres Übergewicht. Dieses ist bei Kindern im Vorschulalter in den letzten Jahren markant gestiegen. Waren im Jahr 2000 noch 5.2% der Sechsjährigen adipös (fettleibig) und 19.0% übergewichtig, so waren im Jahr 2012 bereits 7% fettleibig, während der Anteil Übergewichtiger konstant blieb. In der Mittelstufe waren zu dieser Zeit 22% der Kinder übergewichtig, in der Oberstufe 25% (Aeberli & Murer, 2013). Übergewichtige Kinder werden ihrem Körper häufig fremd, beherrschen ihn nicht, stopfen ihn aber mit Esswaren voll. Als Ergebnis können sie weder hüpfen noch balancieren oder klettern – alles Kompetenzen, welche nicht nur das freie Spiel in der Natur fördern, sondern auch einen wichtigen Einfluss auf die physische Gesundheit und das geistige Wohlbefinden haben.
- **Verhaltensprobleme und ADHS:** Viele Forscher sehen einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Verschwinden des freien Spiels und dem Anstieg von Verhaltensschwierigkeiten bei Kindern. Allgemein geht man davon aus, dass zwischen 4% und 10% der Kinder bei Schuleintritt von ADHS betroffen sind. Laut dem ‚Beobachter‘ (Schilling, 2010) hat in den Jahren 2005 bis 2008 laut Zahlen der Krankenkasse Helsana die Abgabe von Ritalin an 7- bis 18-Jährige im Kanton Zürich um 75% zugenommen. Spieldeprivation geht mit dem Verlust der Fähigkeit einher, für andere da zu sein, sich in sie einzufühlen und Mitgefühl zu zeigen. Nicht spielende Kinder haben mehr Mühe, ihre Aggressionen unter Kontrolle zu haben. Dabei ist man sich einig, dass ängstliche, überbehütend erzogene und gestresste Kinder ein Hauptergebnis von Spieldeprivation sind. Solche Kinder haben in Kindergarten und Schule verstärkt Mühe, sich in Gruppen sozialkompetent zu verhalten, sich zu konzentrieren und Eigenaktivitäten zu entwickeln.

Insbesondere ADHS wird in jüngster Zeit mit einem Mangel an Spielmöglichkeiten in Beziehung gesetzt. Dieses Syndrom wird durch die Unfähigkeit charakterisiert, sich auf eine

Aufgabe konzentrieren zu können und durch Hyperaktivität und Impulsivität aufzufallen. Vor allem Kinderpsychologen und -pädiater vermuten (Gray, 2013), dass das Aufkommen von ADHS mit der Reduktion der freien Spielflächen für Kinder in Zusammenhang gebracht werden kann und mit der verminderten Verfügbarkeit von natürlichen, selbst geschaffenen Spielanlässen. Das freie Herumtoben wird deshalb als wichtige Präventionsmaßnahme von Verhaltensschwierigkeiten verstanden.

Bilanz

Fasst man die Befunde der zur Verfügung stehenden Studien zusammen, so wird deutlich: Das Spiel ist für die Entwicklung kleiner Kinder massgebend und für den langfristigen Schulerfolg wesentlich. Frühes schulähnliches Lernen erweist sich jedoch nicht als optimale Bildungsförderung. Kinder brauchen das freie Spiel und die aktive Interaktion mit anderen Kindern, damit grundlegendes Lernen geschehen kann.

Kinder profitieren vom Spiel, wenn sie die eigenen Aktivitäten selbst wählen und in kleinen Gruppen, aber auch individuell, spielen können. Von grossen Gruppen profitieren sie weniger. Kinder brauchen dabei beides: Das unstrukturierte und unkontrollierte freie Spiel und das lustvolle und verspielte Lernen unter der kundigen Anleitung von Erwachsenen. Auf diese Weise werden Kinder am besten auf die Schule vorbereitet.

Viele Eltern möchten, dass ihr Kind glücklich, schulerfolgreich und sozialkompetent wird. Das Spiel hat das Potenzial, dies zu leisten. Denn im Spiel kann das Kind die förderlichste Art von Vergnügen erleben. Und diese Freude ist grundlegend für die spätere Fähigkeit, schulerfolgreich zu sein. Im nächsten Briefing Paper wird deshalb aufgezeigt, welchen möglichen «Spielhemmern» in der Familie sich Väter und Mütter bewusst werden müssten.

Weiterführende Literatur

- Aeberli, I. & Murer, S. (2013). Häufigkeit von Übergewicht und Adipositas bei Schweizer Primarschulkindern.
http://www.bag.admin.ch/themen/ernaehrung_bewegung/05
- Daschütz, P. (2006). Flächenbedarf, Freizeitmobilität und Aktionsraum von Kindern und Jugendlichen in der Stadt. TU Wien: Fakultät für Bauingenieurwesen.
- Dollase, R. (2007). Bildung im Kindergarten und Früheinschulung. Ein Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21, H.1, 5-10.

- Gray, P. (2013). Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life. Philadelphia, PA: Basic Books.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten. Why children need to play in school. College Park: Alliance for Childhood. http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf
- Schilling, T. (2010). [190/13511/index.html?lang=de](http://www.beobachter.ch/leben-gesundheit/medizin-krankheit/artikel/ritalin_fehldiagnose-zappelphilipp/) http://www.beobachter.ch/leben-gesundheit/medizin-krankheit/artikel/ritalin_fehldiagnose-zappelphilipp/
- Schweinhardt, L. J. & Weikart, D. P. (1997): The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through Age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 2, 117-143.
- Stamm, M. (2005). Zwischen Exzellenz und Versagen. Schullaufbahnen von Frühlesern und Frührechnerinnen. Zürich/Chur: Rüegger.
- Textor, M. (2014). Spiel und Spielförderung <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2278.pdf>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 2, 109-124.

Briefing Paper 4: Spielverhinderung in der Familie: Ehrgeiz und Risikoscheu

*Das Spiel ist der Weg der Kinder zur Erkenntnis der Welt, in der sie leben.
Maxim Gorki (1868-1936)*

Wie Briefing Paper 3 verdeutlicht hat, gibt es einige Forschungsliteratur zu den Auswirkungen des Spiels und auch des frühen schulähnlichen Lernens auf die kindliche Entwicklung. Leider ist sie relativ einseitig: Erstens, weil sie stark auf benachteiligte Familien und ihre Kinder fokussiert, ohne dabei die Situation in gut situierter Familien einzubeziehen; zweitens, weil gesellschaftlich bedingte Faktoren nicht berücksichtigt werden, welche dazu beitragen, dass Kinder nicht mehr frei und selbstbestimmt spielen können. In diesem Briefing Paper werden diese beiden Punkte beleuchtet und drei Faktoren besprochen, welche zu den eindeutigsten «Spielhemmern» gehören: die so genannten Terminkindheiten, die Risikoscheu der Eltern und die Macht der Sicherheitsbranche.

Spielhemmer Nr. 1: Terminkindheiten

Heute erwartet die Gesellschaft von verantwortungsvollen Müttern und Vätern, dass sie den Familienalltag im Griff haben. Dies hat zur Folge, dass ihre eigene Zeit und diejenige der Kinder stark verplant ist. Die Forschung spricht deshalb von «Terminkindheiten». Gerade weil Eltern nur das Beste für ihr Kind wollen, managen sie die Kontakte ihrer Kinder, verabreden sie und regeln, mit welchen Aktivitäten die Kleinen wo, wie und in welcher Gruppe ihre freie Zeit verbringen sollen.

Diese Art von Erziehung bringt für Eltern deutlich mehr Aufwand, finanzielle Belastung, Organisation und ein höheres Engagement mit sich, für die Kinder jedoch deutlich weniger Zeit für das freie Spiel und auch weniger Möglichkeiten, auf eigene Faust die Welt zu entdecken. Ebenso geht damit der Effekt einher, dass Kinder verlernen, sich selbst zu beschäftigen. Wie sollten sie auch, wenn sie ständig von Erwachsenen stimuliert und fremdbestimmt werden? Es fehlen ihnen Lernpausen, Möglichkeiten zum stressfreien Herumtrödeln, zum Verweilen und sich Verlieren können.

Zur Erwartung, dass sich Eltern nonstop um ihre Kinder kümmern, sie fördern und ihnen auch die richtigen Werte vermitteln, kommt die gesellschaftliche Forderung nach permanenter Überwachung. Dies hat zur Folge, dass Väter und Mütter die gesamte Freizeit ihrer Schützlinge

kontrollieren, sie kaum mehr alleine draussen spielen oder zur Schule laufen lassen. Laut Bundesamt für Statistik (2014) wenden Eltern für den Transport ihrer Kinder heute wöchentlich rund eine halbe Stunde mehr auf als noch 1997. Schweizweit werden 17.3% der Kinder mehrmals pro Woche mit dem Auto zur Schule gefahren, etwas mehr als 10% täglich (Kaufmann-Hayoz et al., 2010). Tendenz steigend.

Spielhemmer Nr. 2: Sicherheitsangst und Risikoscheu

Weshalb fürchten sich Eltern so sehr um ihre kleinen Kinder? Sicher nicht, weil sie einfach so «überängstliche» Eltern sind. Einer der Hauptgründe dürfte eher darin liegen, dass sich das Bild des Kindes in den letzten Jahrzehnten diametral verändert hat. Galten Kinder noch in den 1970er Jahren als robust und belastbar und das Risiko als positiv, so überwiegt heute die Vorstellung, Kinder seien gefährdet und zerbrechlich.

Die Angst um die kindliche Sicherheit ist heute auf einem beispiellosen und fast schon schizophrenen Niveau angelangt. Dazu gehört auch das freie Spiel. Viele Eltern verbinden es mit Gefahren und Gefährdungen, mit Planlosigkeit, Abhängen und Unsinn machen. Denn das passiert ja wohl, wenn man die Kinder sich selbst überlässt. Das freie Spiel ist nicht nur durch die Sicherheitsangst blockiert, sondern gleichzeitig auch durch die Risikoscheu unserer ganzen Gesellschaft. Hier ein Beispiel, das ich vor geraumer Zeit beobachten konnte:

Ein kleines, etwa vierjähriges Mädchen balancierte behutsam und hoch konzentriert über ein etwa ein Meter hohes Mäuerchen. Fuss vor Fuss setzte es, hielt zwischendurch kurz an, als ob es aufschauen wollte und setzte dann seinen Weg fort. Plötzlich ertönte eine sich überschlagende Stimme: «Hör auf und komm sofort herunter!» Das Mädchen erstarrte augenblicklich und sein Blick zeigte, dass es nicht mehr in der Lage war, nur einen einzigen Schritt weiterzugehen. In seinem Gesicht spiegelte sich die Angst – die Angst seiner Mutter, die es auch sofort von der Mauer herunterholte. – Ein älteres Ehepaar, das daneben stand, bemerkte: «Recht haben Sie! Was heute den Kleinen nur alles in den Sinn kommt.»

Gemäss unserer beispiellosen Sicherheitskultur hat die Mutter ‚richtig‘ gehandelt. Zugegebenermassen hat sie mit ihrem Eingreifen möglicherweise ein paar blaue Flecken verhindert. Aber sie hat auch verhindert, dass für ihre kleine Tochter das Spiel mit dem selbst gewählten Risiko zum Erfolg werden konnte. Das Mädchen hätte auf diese Weise Grenzen überwinden und auch seine Angst besiegen können.

Welche Gründe auch hinter der Reaktion der Mutter stecken mögen, Risikoscheu führt zur Paradoxie, dass das Kind zu kurz kommt. Es fehlt ihm der Freiraum, in welchem es selbstbestimmt die Welt erkunden, Probleme lösen und auch am eigenen Scheitern wachsen kann.

Spielhemmer Nr. 3: Die Macht der Sicherheitsindustrie

Früher haben sich die Eltern Gedanken gemacht, was schiefgehen könnte. Heute gehen sie von der Annahme aus, dass etwas schief gehen wird. Dieser fatalistische Blick ist auf subtile Art und Weise mit den Aktivitäten der Kinder-Sicherheitsbranche verknüpft. Experten lassen keine Gelegenheit aus zu verkünden, Kinder seien permanent gefährdet: vom plötzlichen Kindstod bis zu Pädophilen, vom Sonnenbaden bis zum Strassenverkehr. Deshalb müssten sie von Anfang an vor Schäden jeglicher Art beschützt werden. Verantwortungsvolle Elternschaft wird deshalb mit der Pflicht gleichgesetzt, die Kinder dauernd mit allen möglichen Massnahmen zu überwachen. Es wird Müttern und Vätern dringend geraten, ihre Kinder nie allein zu lassen und sich immer zu versichern, dass sie in Sichtweite eines Elternteils oder einer Betreuungsperson sind. Diese Angst wird nicht nur von der Sicherheitsbranche geschürt, sondern auch zu einem nicht kleinen Teil von Erziehungsratgebern und Experten verstärkt.

So laufen traditionelle Spielplätze Gefahr, aufgrund von Sicherheitsempfehlungen abgeschafft zu werden. Schaukeln und Rutschen werden verkleinert, feste Torpfosten entfernt, Kanten und Ecken abgerundet – und dies, obwohl Spielplätze an sich nicht gefährlicher sind als vor zwanzig Jahren. Verändert haben sich unsere Wahrnehmung und unsere Sicherheitsangst. Körperliche Verletzungen gelten nicht mehr als normale Begleiterscheinungen eines Kinderalltags. Vielfach heisst es in Broschüren, dass zu viele kleine Kinder bei Unfällen verletzt würden und dass diese verhindert werden müssten.

Die zwangshafte Sorge um die Sicherheit der Kinder verhindert die Fähigkeit von Eltern, auf sachlicher Basis intelligente Entscheidungen zu treffen. Denn, logischerweise wird man immer

fündig, wenn man Gefahren sucht. So trifft man beispielsweise auf ganz normalen Spielplätzen immer mehr Kinder, die auf Geheiss ihrer Eltern einen Velohelm tragen. Ein aufgeschürftes Knie, ein Sturz vom Velo oder Dreirad, aber vielleicht auch eine Magenverstimmung, weil der Nachwuchs etwas nicht ganz Sauberes gegessen hat, gelten zunehmend als absolute Gefahren, die unter allen Umständen vermieden werden sollen.

Echte Gefahr und Risiko sind nicht das Gleiche

Selbstverständlich soll die Tendenz zur Sicherheitsmaximierung unserer Gesellschaft nicht generell kritisiert werden. Es gilt, zwischen echter Gefahr und Risiko zu unterscheiden. Vor Gefahren sind unsere Kinder zu schützen, weil sie diese möglicherweise noch gar nicht sehen oder einschätzen können. Dazu gehören Steckdosen oder giftige Beeren für Babys oder dicht befahrene Straßen für Kleinkinder. Ein Wagnis ist jedoch etwas anderes: Beispielsweise das Mäuerchen, auf dem das Mädchen balancierte und das es als positive Herausforderung gesucht hatte. Oder für Knaben die ‚Kämpfli‘, weil sie das miteinander Rangeln als Wettbewerb so sehr lieben.

Eine verletzungsfreie Kindheit: Ist das die Option? Sicher nicht, denn Verletzungsfreiheit hemmt die Entwicklung der Kinder. Ein Verletzungsrisiko gehört zum Bestandteil einer Kindheit, auch der frühen Kindheit. Insbesondere gehört sie zum Spiel. Kinder sind widerstandsfähiger als die Sicherheitsbranche und viele Erziehungsratgeber Glauben machen.

Bilanz

Väter und Mütter betreiben heute einen enormen Aufwand, um ihr Familienleben und das ihrer Kinder zu organisieren. Der Umgang mit der Zeit ist dabei für alle zu einer grossen Herausforderung geworden. Feste Termine und Fixpunkte im Leben der Kinder gehen auch einher mit einer deutlichen Abnahme des freien Spiels. Anstatt im Freien zu spielen, besuchen sie Förderkurse in abgeschotteten Räumen, in Turn- und Sporthallen. Damit einher geht nicht nur der Effekt, dass Kinder verlernen, sich selbst zu beschäftigen, sondern auch, dass sie dauernd überwacht und kontrolliert werden.

Die Besessenheit unserer Gesellschaft um die Sicherheit der Kinder reduzieren die Spielmöglichkeiten im öffentlichen Raum und in der freien Natur enorm. Darüber hinaus schüchtern diese «moralische Panik» die Eltern nicht nur ein, sondern trägt auch zu ihrer allgemeinen Risikoscheu bei.

Kindern, die in Watte gepackt werden, fehlt jedoch etwas ganz Entscheidendes: Frei spielen und dabei lernen zu können, wie man einen Erkundungs- und Freiheitsradius durch Handeln und Üben ausloten kann, wie man Grenzen und Hürden überwindet, um auf diese Weise über sich selbst hinaus wachsen zu können. Eltern, die mit ihrer Risikoscheu ihre Kinder erstickten, machen sie glauben, dass Aufwachsen generell gefährlich sei. Deshalb werden sich auch gut überwachte Kinder verletzen, weil sie nicht gelernt haben, mit Gefahren umzugehen.

Unsere überbehütende Sicherheitskultur schadet den Kindern mehr als die Risiken, denen sie täglich ausgesetzt sind. Deshalb ist vor überdimensioniertem Schutz, unverhältnismässigen Sicherheitsvorkehrungen und übertriebener Geborgenheit zu warnen. Jedes Kind hat ein Recht auf blaue Flecken.

Weiterführende Literatur

- Führer, U. (2007). Erziehungskompetenz. Bern: Huber.
- Kaufmann-Hayoz R., Hofmann H., Haefeli U., Oetterli M., Steiner R. & Albisser R. (2010). Der Verkehr aus Sicht der Kinder: Schulwege von Primarschulkindern in der Schweiz. Bern: Bundesamt für Strassen.
- Pausewang, F. (2010). Den Kindern Zeit geben. Die Wertschätzung des Freispiels. Klein & gross, 63, 9, 38-41.
- Zimpel, A. F. (2011). Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Briefing Paper 5: Merkmale spielbasierter Kitas und Kindergärten

*Das unterhaltsamste Spielzeug eines Kindes ist ein anderes Kind.
George Bernard Shaw (1856-1950)*

Welches sind die Bedingungen für die Entfaltung des freien Spiels? Welche Fähigkeiten können gefördert werden und wie sollen sich Erwachsene verhalten? Das sind Fragen, die sich in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Spiel in vorschulischen Institutionen und Kindergärten stellen. In diesem Briefing Paper wird zunächst aufgezeigt, weshalb das Spiel auch in Kitas und Kindergärten in Gefahr ist. Auf dieser Basis wird sodann eine Matrix entworfen, welche die möglichen Rollen der Erwachsenen und der Kinder aufzeigt und das ideale spielbasierte Modell identifiziert. Zwei Grundlagen kennzeichnen sie: das so genannte Classroom Management sowie die Spiel- und Lernbegleitung. Daraus geht auch die Beantwortung der Frage hervor, wie sich denn Erwachsene in einem idealen spielbasierten Modell verhalten sollen.

Gefahr der dominierenden Erwachsenensteuerung

Der typische Kindergarten, so wie wir ihn von früher kennen, ist heute weitgehend verschwunden. Daran ist viel Gutes. Beispielsweise, dass Kindern nicht mehr verboten wird, sich früh schon für Buchstaben und Zahlen zu interessieren und lesen und/oder rechnen lernen zu können.

Problematisch kann dabei allerdings sein, wenn dies immer mehr in didaktisierten und lehrergesteuerten Arrangements geschieht und das Spiel nur noch Mittel zum Zweck ist. Befunde der neuesten Forschung verweisen zumindest darauf, dass an einem typischen Kindertag vier- bis sechsmal mehr Zeit in schulvorbereitende Aktivitäten investiert wird als in das freie Spiel (Tietze et al., 2005). Dies ist eine Auswirkung der Entwicklungen in der fröhkindlichen Bildungsförderung, die in einer Ausweitung der Rolle von Fach- und Lehrkräften sichtbar wird. Ihre Professionalisierung beinhaltet unter anderem, dass die Erwachsenen mit dem Kind in eine intensive Interaktion treten und eine gute Bindungsbeziehung aufbauen. Der Grossteil der Forschungsstudien zeigt denn auch eindeutig: Kinder entwickeln sich besonders gut und werden am besten auf die Schule vorbereitet, wenn ihre Bildungsprozesse entwicklungsangemessen sind, Spiel und Kreativität betont werden und

die Erwachsenen eine gute Beziehung zum Kind aufbauen können. Ungünstig ist allerdings, wenn sich daraus eine Führungsdominanz der Erwachsenen im Sinne von Belehren, Erklären und Anleiten entwickelt.

Das spielbasierte Modell

Fach- und Lehrkräfte erachten das Spiel meist als wichtig bis sehr wichtig. Aber manchmal haben sie Mühe, den Unterschied zwischen dem imitativen repetitiven Spiel und dem kreativen Spiel zu erkennen. Viele von ihnen können auch kaum sagen, *weshalb* das Spiel wichtig ist. Dies wäre jedoch von grosser Bedeutung, weil es Grundlage für das Verständnis ist, wann, wie und *weshalb* sich Spiel im Unterricht ereignen kann oder nicht.

In Briefing Paper 2 ist deutlich geworden, dass Spielen für einen beträchtlichen Teil der Kinder nichts Einfaches ist, sondern etwas, das sie lernen müssen und dass es sogar Kinder gibt, die als nahezu spielunfähig bezeichnet werden müssen. Wenn jedoch gemäss Briefing Paper 3 Spielerfahrungen für das kindliche Wachstum und die Schulfähigkeit zentral sind, dann braucht es eine kundig leitende Hand von Fach- und Lehrkräften, um den Kindern anspruchsvolle Spielmöglichkeiten bereitzustellen.

Herzstück ist die dynamische Interaktion zwischen der Fach- resp. Lehrkraft und dem Kind, also sowohl das Ausmass und die Qualität, wie sie sich einbringt («Input») als auch das Ausmass der kindlichen Initiative. Das zeigt die Matrix in Abbildung 3 mit vier möglichen Szenarien: didaktisiert, spielbasiert, mediengeprägt, Laissez-faire. Stark angeleitete «didaktisierte» Institutionen sind penibel strukturiert, die Lenkung durch die Erwachsenen ist hoch, die Initiative der Kinder jedoch relativ gering. Möglichkeiten zum selbstinszenierten Spiel gibt es kaum. Verbreitet sind jedoch schulvorbereitende Gepflogenheiten, mit denen Kinder gehalten werden, stets ruhig zu sitzen und die Hand aufzustrecken, wenn sie etwas sagen wollen und die auch bereits «Arbeitsblätter» ausfüllen sollen. Das andere Extrem ist die «Laissez-faire»-Kita resp. der «Laissez-faire»-Kindergarten. Hier meint das Spiel «anything goes». Solche Kitas oder Kindergärten können zwar übervoll von

Spiel und Spielen, trotzdem jedoch chaotisch, oberflächlich und von Strukturlosigkeit und wenig proaktivem Engagement der Kinder geprägt sein. Obwohl Kinder sehr aktiv erscheinen, sind sie es oft in einer wenig fokussierten Art und Weise, während die Erwachsenen relativ passiv sind. Gerade in Institutionen mit vielen elektronischen Medien haben die Fach- und Lehrkräfte, aber auch die Kinder, eher niedrige Aktivitätsniveaus. In einer idealen, «spielbasierten» Institution sind Kinder engagiert und – ihren Möglichkeiten entsprechend – initiativ. Die Lenkung ist «proaktiv», d.h. dass Fach- und Lehrkräfte zwar Spiel- und Lernprozesse initiieren, jedoch entsprechend den Spielerfahrungen der Kinder. Ihre proaktive Haltung ist zwischen Instruktion und Moderation angesiedelt. Sie bauen auf dem kindlichen Spiel auf (ohne dieses ständig anzuleiten und zu kontrollieren) und beteiligen Kinder mit lustvollen Aktivitäten daran.

Kinder brauchen eine Balance des freien Spiels mit Präsenz der Fach- resp. Lehrkraft und fokussierter, selbst-initiiertem Lernen im Spiel, das durch sie geführt wird. Deshalb sollten die beiden wichtigsten Arrangements unterstützt werden: das freie Spiel und das von der Lehrperson fokussierten Erfahrungslernen. Lehrerzentrierte und instruktionsorientierte Arrangements sind für die kindliche Fähigkeitsentwicklung ungünstig.

Weil das Spiel gelernt werden muss und ein nicht kleiner Anteil der Kinder kaum Spielerfahrung mitbringt, ist es auch spezifisch zu fördern. Evelyne Wannack et al. (2009) nennen zwei wichtige Elemente der Unterrichtsgestaltung: das Classroom Management und die Spiel-/Lernbegleitung.

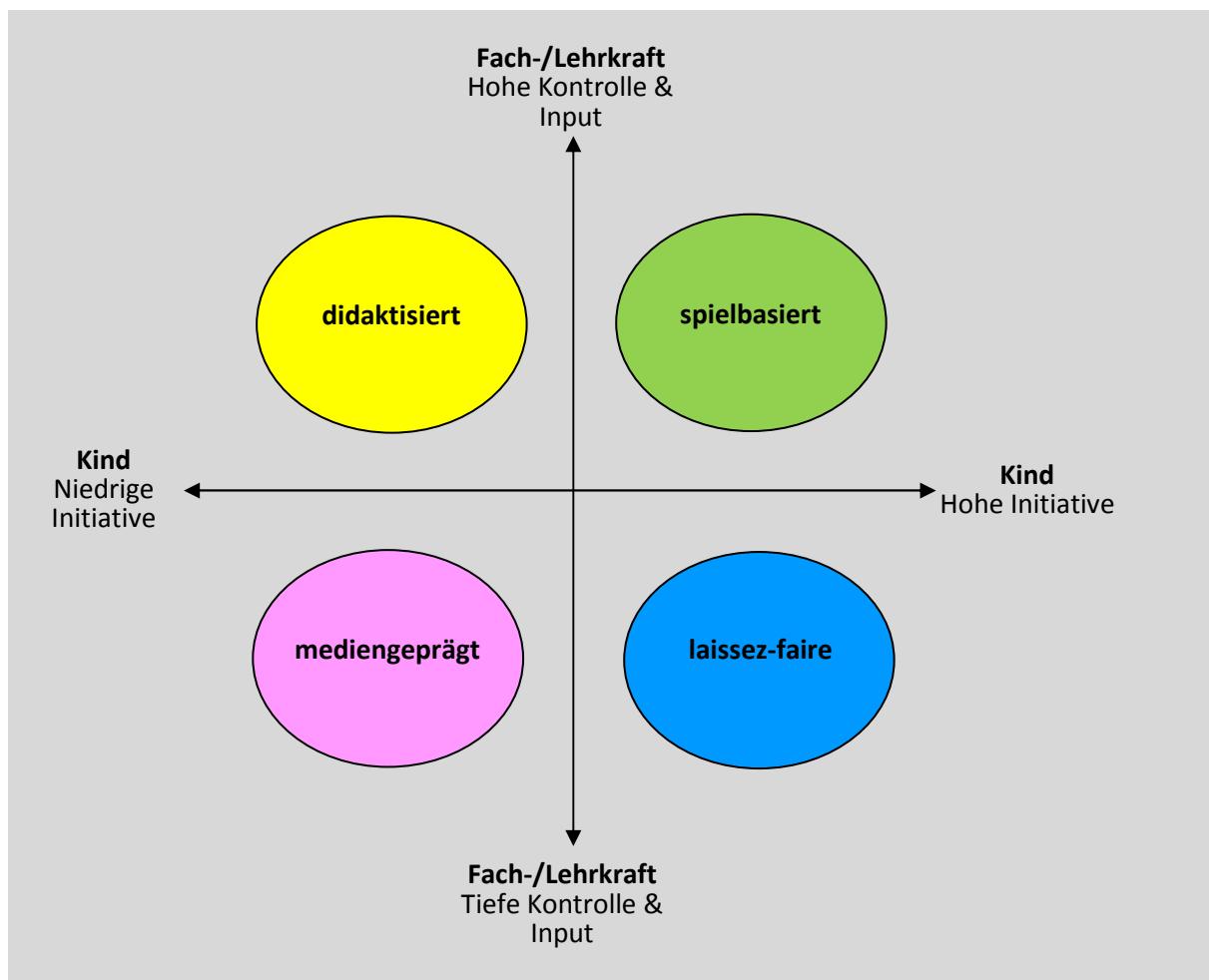


Abbildung 3: Matrix zur Erwachsenen-Kind-Interaktion (Kontrolle/Input vs. Initiative)

Das Classroom Management

Die Hauptherausforderung des Classroom Managements besteht darin, «die Spielangebote des freien Spiels so zu arrangieren, dass die Kinder möglichst selbstständig in ihr Spiel finden»

(Wannack et al., 2009, S. 8). Das Classroom Management beinhaltet (a) Überlegungen zur Anzahl der Spielangebote auf der Basis der vorgegebenen Räumlichkeiten und welche von ihnen Bestandteile des freien Spieles sein sollen; (b)

organisatorische Überlegungen zur Raumaufteilung, Zugangswege, Sicherheitsaspekte etc.; (c) Einführung von organisatorischen Abläufen und von Regeln; (d) Überlegungen zu Zeit, Ruhe etc. sowie (e) pädagogische Entscheidungen im Hinblick auf Wahlmöglichkeiten, Freiräume, Wahl der Spielpartner etc.

«Spielkompetenz» durch Spiel- und Lernbegleitung

Gemäss dem in der Matrix dargestellten idealen («spielbasierten») Arrangement sollten die Kinder eine anregende Spiel- und Lernumgebung vorfinden, entsprechende Impulse erhalten und individuell herausgefordert werden. Damit Kinder überhaupt spielen lernen oder komplexer und anspruchsvoller spielen lernen, braucht es deshalb nicht lediglich eine anregende Umgebung. Ebenso notwendig sind Fach- und Lehrkräfte, welche in der Lage sind, Kinder gezielt zu unterstützen, um sie nachher wieder loslassen zu können. Spielen zu lernen ist auf soziale Interaktion angewiesen. Das Modell, welches solchen Vorstellungen gerecht wird, ist das «Modell der kognitiven Berufslehre» (Abbildung 4).

Abgeleitet vom Lehrling-Lehrmeisterverhältnis im Handwerk ist damit gemeint, dass Kinder, durch Erwachsene angeleitet, lernen können, selbstständig und eigeninitiiert zu spielen. Das Vier-Stufen-Modell zeichnet sich durch vier Schritte aus, die bei Wannack et al. (2009, S. 11) beschrieben sind. Die vier Stufen sind:

- Vormachen und Erklären («Modeling»)
- Anleiten («Coaching»)
- Unterstützen («Scaffolding»)
- Hilfestellung abbauen («Fading»)

Dieses «aktive Modell der Spielbegleitung» ist eine Balance zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen und ein Schutz vor Störungen des Spiels jeglicher Art. Es erlaubt, je nach Spiel-Vorerfahrung (vgl. Briefing Paper 2), Kinder individuell an Spielkompetenz heranzuführen. So dürfte beispielsweise gerade für Kinder, welche zu Hause vor allem Medien konsumieren, die Phase des Vormachens und Erklärens besonders zentral sein, für Kinder aus durchorganisierten Familien die Phase der Unterstützung.

Vormachen und Erklären: Die Fach-/Lehrperson macht eine Tätigkeit vor und kommentiert sie. Die Kinder beobachten und machen sich eine Vorstellung darüber, wie man an diese Tätigkeit herangehen kann.

«Modeling»

Anleiten: Die Fach-/Lehrperson beobachtet, wie die Kinder selbst an die Tätigkeiten herangehen. Das gibt ihr Hinweise darüber, welche Unterstützung sie welchen Kindern geben muss.

«Coaching»

Unterstützen: Die Fach-/Lehrperson gibt sehr unterschiedliche Unterstützung und Hilfestellungen, Hinweise oder Ratschläge.

«Scaffolding»

Hilfestellung abbauen: Je nach individuellem Vermögen baut die Fach-/Lehrperson ihre Hilfestellungen ab.

«Fading»

Abbildung 4: Das aktive Modell der Spielbegleitung

(Wann) Soll die Fach-/Lehrkraft eingreifen?

Das aktive Modell zur Spielbegleitung beantwortet auch die Frage, ob, wann und wie Erwachsene ins Spielen eingreifen sollen. Die Antwort lautet: Selbstverständlich sollen sie eingreifen, aber in einer bestimmten Art und Weise, individuell auf das Kind bezogen und immer mit dem Ziel verbunden sein, sich «auszufädeln», d.h. sich in den Aktivitäten zurückzunehmen und das Kind eigenständig handeln zu lassen. Eingreifen und sich nicht einmischen und nicht kontrollieren gehören somit immer zusammen, wie die zwei Seiten einer Medaille.

Insgesamt hat die Fach- und Lehrperson eine ausserordentlich wichtige Rolle. Sie ist für die Spiel- und Lernimpulse verantwortlich und dafür, dass die Kinder herausgefordert werden. Spielen die Kinder konzentriert und engagiert in einem selbstgewählten Spiel, sollte sich das Fachpersonal nicht einmischen. Wann jedoch soll es eingreifen? Darauf gibt es keine eindeu-

tige Antwort, denn das Ganze hängt stark mit folgenden Faktoren zusammen:

- mit den individuellen familiären Vorerfahrungen des Kindes (Briefing Paper 2)
- mit den Persönlichkeitsmerkmalen und dem Temperament des Kindes
- mit der Person der Lehrkraft selbst.

Folgt man Bernhard Hauser (2013), dann ist ein Eingreifen in folgenden Situationen ratsam:

- wenn Kinder Spielregeln nicht kennen
- bei variationsarmem und banalem Spiel (z.B. chronisches Nachspielen von medialen Spielmustern; monotone Satzwiederholungen etc.)
- wenn sich Kinder zu wenig zutrauen, schnell mit sich zufrieden sind oder stets im Mittelpunkt stehen wollen.

Bilanz

Dieses Briefing Paper hat deutlich gemacht, dass Kinder von Fach- und Lehrkräften sehr unterschiedlich an Spielprozesse herangeführt werden sollten. Diese müssen somit wissen, wann es gilt, sich zurückzunehmen und eine passive, wann jedoch eine aktive Rolle zu übernehmen.

Notwendig ist eine – oft intuitive – Balance zwischen Führen und Wachsenlassen, aber auch eine ständige selbstkritische Vergewisserung, inwiefern man die Kinder zu stark lenkt und beeinflusst.

Das freie Spiel erfordert starke Erwachsene, stark in dem Sinn, dass sie in der Lage sind, die Interessen des Kindes aufzunehmen resp. ihm Anregungen zu liefern und es zu ermuntern, sich insgesamt jedoch stark zurückzuhalten, es nicht andauernd zu überwachen und zu kontrollieren.

Weiterführende Literatur

Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.

Wannack, E., Arnaldi, U. & Schütz, A. (2009). Das freie Spiel im Kindergarten. 4 bis 8, Spezialausgabe, 7-9.

Hauser, B. (2013). Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Stuttgart: Kohlhammer.

Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. Zeitschrift für Pädagogik, 4, 575-592.

Briefing Paper 6: Frühförderung als Kinderspiel: Fünf Empfehlungen

*Der Mensch ist nur da Mensch, wo er spielt.
Friedrich Schiller (1759-1805)*

Das vorliegende Dossier hat in fünf Briefing Papers das Wissen zusammengefasst, das zu den beiden Themen «Frühe Bildungsförderung» und «Spiel» verfügbar ist und es in einen Zusammenhang gestellt. In den Blick genommen worden ist dabei insbesondere die empirisch belegte Tatsache, dass das Spiel der erste Lernort und wichtigste Bildungsweg des Kindes ist (Orientierungsrahmen, 2012, S. 24ff.). Kinder lernen nahezu alles durch das Spiel. Unterstützen es die Eltern, die Fachkräfte in den Kitas und die Kindergartenlehrkräfte, dann führt es zu einer gesunden und gesundheitsfördernden Entwicklung in allen, auch schulisch wichtigen Bereichen (kognitiv, emotional sozial, kreativ, motorisch). Darüber hinaus ist das freie Spiel das erste Werkzeug, mit dem Kinder ihre Interessen, ihre Ängste, Enttäuschungen und Sorgen verarbeiten.

Deshalb erscheint es umso bedenklicher, dass das kind-initiierte Spiel in den letzten zwanzig Jahren viel an Terrain, aber auch an Goodwill, verloren hat und in öffentlichen Räumen sowie im häuslichen Bereich immer mehr verschwunden ist. Auch in den Institutionen des Vorschul- und Schuleingangsbereichs hat es wegen vielfältiger Verschulungstendenzen einen immer schwereren Stand.

Der Verlust und die Unterdrückung des freien Spiels in der frühen Kindheit könnten schwerwiegende Auswirkungen haben. Diese durch empirische Studien legitimierbare Befürchtung wird zwar sehr wohl oft von Kitas, Kindergärten und Spielgruppen geteilt – aber vor allem von solchen, die sich dem spielbasierten Modell verschrieben haben – und es gibt auch verschiedene Fachexpertinnen und -experten in der Schweiz, welche auf diese Problematik verweisen (Evelyne Wannack et al., Bernhard Hauser, Miriam Leuchter et al., etc.), doch wird das Problem insgesamt nur am Rande zur Kenntnis genommen. Öffentlich diskutiert wird es kaum – und auch nicht im Hinblick auf die in diesem Dossier diskutierte gesellschaftliche Sicherheitsangst und Risikoscheu.

Vor diesem Hintergrund werden abschliessend fünf Empfehlungen formuliert, die an verschiedene Adressatengruppen gerichtet sind. Vorgängig zu bemerken ist dabei Folgendes:

Selbstverständlich kann eine simple Wiederherstellung des freien Spiels die bestehenden Probleme nicht lösen. Deshalb kann man auch keine einfache Rückkehr zur heilen Familie von früher oder zum Kindergarten fordern, wie wir ihn selbst noch erlebt haben. Heute haben wir viel mehr Wissen und verstehen besser, weshalb Kinder anregungsreiche familiäre und ausserfamiliäre Umgebungen brauchen, um begeisterte Lerner zu werden und welche Rolle dabei dem freien Spiel zugemessen werden sollte. Deshalb braucht es Initiativen, welche auf solchen konkreten Grundlagen aufbauen.

1. Dem Spiel einen neuen Status zusprechen

Fachleute, auch viele aus dem pädagogischen Bereich, sind sich einig: Es braucht einen Bewusstseinswandel über den Wert des Spiels. Deshalb ist ihm mehr Zeit und Platz in der fröherkindlichen Bildungsförderung einzuräumen, damit Kinder besser auf die Schule vorbereitet werden können und ihr Wohlbefinden nicht weiter verschlechtert wird. Das Spiel sollte folgedessen einen neuen Status erhalten und in praktischen Massnahmen umgesetzt werden. Es darf nicht weiterhin als Gegen Teil von Lernen verstanden werden. Das Spiel ist Lernen. Neugier, Phantasie und Kreativität sind wie Muskeln. Wenn man sie im Spiel nicht trainiert, gehen sie verloren.

Kitas und Kindergärten können selbstkritisch anhand von vier Fragen prüfen, inwiefern in ihrer Institution das Freispiel Gefahr läuft, der «Verschulung» ihres Angebots zu weichen: Ist das Freispiel

- ein Lückenfüller zwischen geführten Angeboten und Alltagsaktivitäten?
- nur dann angesagt, wenn sich die Fach-/Lehrkräfte auf die Aufsicht beschränken oder Büroarbeit erledigen wollen?
- etwas, das aus Sicherheitsgründen möglichst vermieden wird?
- eine Dienstleistung für Eltern, welche ihr Kind nicht in einer «spielenden Verwahrunganstalt» betreuen lassen wollen?

2. Das kind-initiierte (freie) Spiel in Vorschul- und Schuleingangsstufen «wiederentdecken»

Die zentrale Rolle des Spiels als Entwicklungs- und Lernmotor ist unbestritten. Für das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder sind Spielgruppen, Kitas und Kindergärten ganz besonders wichtig, weil sie oft die einzigen Orte sind, wo sie sinnvoll spielen können oder überhaupt spielen lernen. Dies ist jedoch nur in spielbasierten Angeboten möglich.

Deshalb sollten Fach- und Lehrkräfte des Vorschul- und Schuleingangsbereichs darüber informiert sein, was das Spiel ist und was nicht, welche Potenziale es für junge Kinder unterschiedlicher Herkunftsgruppen hat und wie sie dem Spiel in ihrer Alltagspraxis wieder vermehrt seinen berechtigten Platz einräumen können.

In guten Kindergärten und Krippen ist diese Spielbasierung als Best Practice anhand von sieben Standards überprüfbar:

- Zu den Kindern bestehen gute Beziehungen.
- Freispielzeit gehört zum festen Tagesablauf. Er ermöglicht die notwendige Konzentration aufs Spiel:
 - Es gibt genügend grosse Zeitgefäße (mindestens 45 Minuten), in denen Kinder nicht gestört und nicht unterbrochen werden (durch Pausen, ein Lied singen etc.).
 - Es gibt keine abrupte Spielbeendung (z.B. wegen dem Znuni).
 - Ein Spielarrangement muss nicht aus organisatorischen Gründen abgebaut werden, sondern darf bis am nächsten Tag stehen bleiben.
- Spielen wird weder als Laissez-faire noch durchdidaktisierte Lenkung oder medien gesteuerte Unterhaltung praktiziert, sondern als proaktive, zurückhaltende, selektive und kontinuierlich abnehmende Spiel- und Lernbegleitung.
- Entsprechend der Vorerfahrungen der Kinder und je nach Spielkompetenz unterstützt die professionelle Spielbegleitung die Entwicklung der individuellen kindlichen Spielfähigkeit.
- Spielen findet in einer gut vorbereiteten und angereicherten Umgebung statt, die immer wieder wechselt und neu gestaltet wird.
- Pädagogisch wertvolle Spielmaterialien liegen bereit (weniger ist mehr). Welche davon das Kind auswählt und wie es mit

ihnen spielt, bleibt ihm dabei selbst überlassen.

- Fach- und Lehrkräfte pflegen kontinuierlich Selbstkritik: Rege ich die einzelnen Kinder an, fördere ich sie durch meine Aktivitäten oder bin ich so aktiv, dass die Kinder überwältigt und erschlagen werden durch meine Anleitungen und Ideen?

3. Dem Spiel in der Aus- und Fortbildung besonderes Gewicht beimessen

Angesichts der gesellschaftlichen und auch institutionellen Entwicklung, welche dazu geführt hat, das freie Spiel aus dem Leben von kleinen Kindern immer mehr zu verbannen, sollten sich Aus- und Fortbildungsmassnahmen verstärkt dieser Thematik annehmen. Der Orientierungsrahmen (2012, Fundament in Teil 1) ist eine ausgezeichnete Grundlage hierfür. Zu den Aus- und Fortbildungsschwerpunkten gehören folgende Inhalte:

- Auseinandersetzung mit Fragen, was Spiel eigentlich bedeutet und weshalb es für die kindliche Entwicklung wichtig ist
- Kenntnisse und Anwendungskompetenz über die notwendigen Bedingungen für das freie Spiel (Classroom Management)
- Kenntnisse und Anwendungskompetenz in Bezug auf das Modell zur aktiven Spiel- und Lernbegleitung
- Handlungskompetenz in der Anleitung und Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Spielerfahrungen
- Strategien zur «Eingreifkompetenz».

4. Das freie Spiel durch die Eltern bewusst fördern

Damit Eltern das freie Spiel ihres Kindes unterstützen und fördern können, braucht es zunächst zwei Dinge, die auf den ersten Blick trivial erscheinen mögen:

- Erstens sollten Eltern erkennen, dass das Spielen eine grundlegende und bedeutende Haupttätigkeit des Kindes ist.
- Zweitens sollten sie sich bewusst werden, dass es zwischen einem ängstlichen, kontrollierenden Erziehungsstil, einer verplanten Freizeit mit fehlenden freien Spielmöglichkeiten und Entwicklungsschwierigkeiten Zusammenhänge geben kann.

Auf der Basis der Briefing Papers 1 bis 5 können Eltern nachvollziehen, weshalb Kinder heute weniger spielen können als früher. Dabei ist die Feststellung wichtig, dass Väter und Mütter nicht die primäre Schuld daran tragen,

sondern unsere Gesellschaft als Ganzes. Sie hat die öffentlichen Spielmöglichkeiten immer weiter eingeschränkt, gleichzeitig jedoch die zentrale Bedeutung der Förderung in den ersten Lebensjahren in einer Art und Weise herausgestrichen, welche die Eltern Glauben macht, eine Unterlassung habe mit Sicherheit nachteilige Folgen für das Kind. Wir sollten also gar nicht so erstaunt sein, wenn Mütter und Väter heute weniger mit ihren Kindern spielen oder sie spielen lassen, sondern viel eher von Kitas und Kindergärten erwarten, dass sie das freie Spiel gegenüber schulvorbereitenden Bildungsangeboten stärker gewichten.

Für Väter und Mütter, welche ihrem Kind mehr Phasen des freien Spiels zugestehen wollen, ist der erste Schritt vielleicht der schwierigste: Zu versuchen, das Kind öfter einfach einmal in Ruhe zu lassen (ohne es dabei einfach vor dem Fernseher oder der Play Station zu platzieren) und sein Spiel weder zu steuern noch zu kommentieren. So gesehen dürfen Eltern durchaus einmal «faule Eltern» sein. Hodkinson (2012) sagt in seinem nicht ganz ernst gemeinten Buch, dass faule Eltern gute Eltern seien. Üblicherweise würden Eltern zu viel Energie in ihr Elternsein stecken.

Selbstverständlich heisst freies Spielen nicht einfach Gleichgültigkeit, sondern aktive Zurückhaltung dem Spiel des Kindes gegenüber. Eltern müssen deshalb ihrem Nachwuchs die notwendigen Spielbedingungen überhaupt ermöglichen. Je nachdem, wie sie dies tun, fördern oder hemmen sie das Spielerverhalten ihres Nachwuchses. Als wesentlichste Spielbedingungen sollten Eltern fünf Punkte in Erwägung ziehen: Zeit, Platz, Materialien, andere Kinder und Ruhe.

- **Zeit:** Je jünger die Kinder sind, desto intensiver spielen sie. Kleine Kinder spielen bis zu neun Stunden am Tag – wenn man ihnen die Zeit hierfür gibt.
- **Platz:** Vorerst brauchen kleine Kinder wenig Platz; mit zunehmendem Alter hingegen richten sie ihren Blick auf das ganze Umfeld. Dann werden der gesamte Wohnraum, der Garten, die öffentlichen Räume, Wiesen und Wälder, Einkaufszentren und Züge zu ihrem Spielplatz. Weil Kinder aufgrund ihrer eigenen Spielvorstellungen andere Massstäbe anlegen als Eltern, braucht es von diesen strikte, aber nicht zu einengende Vorgaben und normativ geprägte Erwartungen.
- **Materialien:** Genauso vielfältig wie die Spielformen sind die Materialien. Dabei geht es bei allen Materialien nicht primär

um fertige Spielzeuge, sondern vielmehr um solche, welche sich zweckentfremden, verändern, austauschen lassen, z.B. Gegenstände des täglichen Lebens, Kartons, Paper- und Stoffresten, Kleidungsstücke, verschiedene Materialien wie Holz, Plastik, Steine etc.).

- **Andere Kinder:** «Das unterhaltsamste Spielzeug eines Kindes ist ein anderes Kind» hat der grosse irisch-britische Dramatiker Georg Bernard Shaw gesagt (Briefing Paper 5). Wie Recht hatte er! Das Kind entwickelt beim Spiel seine eigene Identität und stabilisiert sie. Deshalb ist es auf die Unterstützung von und Auseinandersetzung mit anderen Kindern – älteren und jüngeren, angewiesen.
- **Ruhe:** Kinder brauchen Ruhe, um sich ungestört dem Spiel widmen zu können. Väter und Mütter, Grosseltern und Tanten, die Ratschläge einbringen wollen, meinen es zwar gut, stören letztlich aber den Spielaufbau und -ablauf. Und sie stören vor allem, dass Kinder erspüren können, was sie gerade wollen und brauchen.

Eltern, welche dem Spiel einen hohen Stellenwert beimesse, legen damit nicht nur die Basis für die Freude am Lernen, sondern auch für den langfristigen und stabilen Schulerfolg ihres Kindes (vgl. Briefing Paper 3). Wenn sie schon ihre kleinen Kinder zum Spielen motivieren und es auch mit ihnen tun (Leiterlispiel, Memory etc.), signalisieren sie ihnen damit, dass sie etwas können und dass sie ihnen auch etwas zutrauen. Sie leben ihnen dadurch vor, dass Spielen etwas Interessantes ist und geben ihnen mehr Motivation auf den Lebensweg mit als Eltern, welche ihre Kinder dauernd in Förderkurse stecken.

5. Die Kinderfreundlichkeit öffentlicher Räume neu denken

Die Kinderfreundlichkeit des öffentlichen Raumes ist entscheidend. Es genügt keinesfalls, sichere Spielplätze zu schaffen. Es braucht mehr Spielplätze, welche funktionell unspezifisch sind: Plätze, welche keine fertigen Ideen liefern, sondern Kinder darin stärken, erforderlich und produktiv zu werden und zu improvisieren. Wasser, verschiedene Materialien, und kleine Pflanzen gehören dazu. Ein solcher Spielplatztyp steht in Kontrast zu traditionellen Spielplätzen, welche sehr teuer sind, aber oft von den Kindern viel weniger als erwartet genutzt werden. Genau dies ist in der Stadt Freiburg (D) verwirklicht (<http://www.freiburg.de/pb/Lde/233200.htm>).

Die Krise des freien Spiels sowohl im familiären als auch im institutionellen Umfeld sollte dazu genutzt werden, der frühkindlichen Bildungsförderung einen neuen, anderen Schwung zu verleihen. Bisher ist weitgehend vergessen gegangen, dass das Spiel der wichtigste Lernort von kleinen Kindern ist und nicht die angeleitete Förderung oder der Förderkurs. Dazu gehört auch die Schaffung eines gesellschaftlichen Bewusstseins, wonach das Spiel die körperliche Gesundheit verbessert, die soziale und emotionale Stabilität fördert und die kognitive Entwicklung und Schulvorbereitung am besten anregt.

Bildungs- und Sozialpolitik sollten sich der Barrieren annehmen, welche das freie Spiel hindern und hemmen:

- wenig einladende und nicht kindgerechte, kreativitätsfördernde Spielplätze
- die generelle Risikoscheu unserer Gesellschaft, insbesondere der Sicherheitsindustrie, die sich auf Eltern überträgt
- der teilweise enorme und passive Medienkonsum kleiner Kinder
- Spielzeuge der Unterhaltungsindustrie
- schulähnliche frühe Förderung in öffentlichen Institutionen.

Weiterführende Literatur

Hodkinson, T. (2012). Leitfaden für faule Eltern. Reinbek: rororo.

Schweizerische UNESCO-Kommission & Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz (2012). Orientierungsrahmen. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission/Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz.

Textor, M. (2012). Spiel- und Spielförderung. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2278.pdf>