

### 5.3 Formen spielpädagogischen Handelns

Neben dieser prinzipiellen Ausrichtung stehen Spielpädagoginnen und Spielpädagogen auch konkrete Handlungsmuster zur Verfügung, mit denen sie aktiv auf kindliche Spieltätigkeiten und die Gestaltung von Spielsituationen Einfluss nehmen können. Am Beispiel der Spielaktion "Pappkarton"<sup>1</sup> sollen nun die Grundformen spielpädagogischen Handelns im Einzelnen erläutert werden. Es handelt sich um eine materialbezogene Spielaktion, in der die Kinder einer Kindergartengruppe ihre Spielideen zum Material "Pappkarton" entwickeln sollten. Die Spielszenen werden dabei zwischen einer indirekten und einer direkten Einwirkung auf das kindliche Spiel systematisch analysiert und auf ihre spielpädagogischen Handlungsmuster hin betrachtet. Darauf aufbauend werden weiterreichende Eingriffe in das kindliche Spiel in schul- und heilpädagogischen Zusammenhängen exemplarisch verdeutlicht.

#### 5.3.1 Unterstützung des Spiels

Kinder sind offensichtlich darauf angewiesen, dass Erwachsene ihnen Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Auch für spielpädagogische Handlungsformen gilt, dass sie aus dem Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen entstehen. Erwachsene sind verantwortlich für kindliche "Spielräume" und müssen die Bedingungen für ein "gelingenderes Spielleben" bereitstellen. Gerade angesichts der gewandelten Lebenssituation von Kindern besteht gegenwärtig ein erhöhter Bedarf an spielbegleitenden und spiel unterstützenden Maßnahmen. Auch wenn wir davon ausgehen können, dass Einwirkungen auf das kindliche Spiel möglich sind, so müssen wir uns doch die Gefahren einer Pädagogisierung des Spiels bewusst machen. Wir sollten nicht in den Fehler verfallen, nun auch noch das kindliche Spiel vollständig beaufsichtigen und kontrollieren zu wollen. Damit würde sein wichtigstes Element, die Chance für Kinder im Spiel selbst etwas aus ihren Ideen und Wünschen zu gestalten, eher gefährdet als gefördert. Spielpädagogische

Handlungsformen stehen von daher immer vor der Aufgabe, sich selbst wieder abzuschaffen. Sie müssen ihre Aufhebung und ihr Ende gewissermaßen miteinplanen. Im Anschluss an Friedrich D. Schleiermacher (1957, 53f.) werden Maßnahmen, die die Einwirkung eines Erwachsenen auf das kindliche Spiel beinhalten der pädagogischen Grundform "*Unterstützung*" zugeordnet. Dabei steht die Anregung und Ermutigung der Kinder, ihre eigenen Themen zu aktivieren, im Vordergrund. Insoweit sind spielpädagogische Methoden auf die Alltagserfahrungen der Kinder auszurichten, um aufbauend darauf, die Fähigkeit von Kindern, Spieltätigkeiten und Spielsituationen selbst zu gestalten, weiter zu fördern. Zugleich stehen Spielpädagoginnen und -pädagogen der sozialen Wirklichkeit nicht teilnahmslos gegenüber. Sie beziehen auch Position gegenüber Entwicklungstendenzen im kindlichen Alltag, die in Widerspruch zu kindlichen Bedürfnissen treten. Die Aktion "Kauf kein Kriegsspielzeug" stellt sich z.B. öffentlich gegen die Herstellung und den Verkauf von Spielzeug, das lediglich aus Miniaturnachbildungen von Kriegsgerätschaften aller Art besteht. Sicher wäre es eine Illusion, Spielsituationen vollkommen gewaltfrei zu gestalten. Ebenso muss es jedoch als fragwürdig erscheinen, wenn Kinder durch Kriegsspielzeug unterschwellig einem Gewöhnungsprozess ausgesetzt werden. Ähnliche Aufgaben drängen sich bei der ausschließlichen Herkunft von Spielthemen aus Fernsehsendungen oder Computer- bzw. Videospielen auf. Auch hier sind kreative Anregungen erforderlich, die sich gegen solche einseitigen Einflüsse stellen. Die wachsende und wieder aktuelle Bedeutung einer Sicherung von Spielmöglichkeiten für Kinder in städtischen Lebensräumen sei ebenfalls an dieser Stelle erwähnt. In dieser Hinsicht gilt ebenso, dass eine bloße Unterstützung des kindlichen Spiels nicht ausreicht, um den notwendigen Freiraum und die erforderliche freie Zeit zu gewährleisten. Hier ist die zweite pädagogische Grundform nach Schleiermacher (1957, 53f.), die *Gegenwirkung*, angezeigt, die als spielpädagogische Handlungsform insbesondere auf die Abwehr von gesellschaftlichen Einflüssen gerichtet ist, die das kindliche Spiel gefährden. Zwischen diesen Polen einer mehr unterstützenden und einer mehr gegenwirkenden Tätigkeit bewegen sich auch die konkreten Handlungsmuster, die Spielpädagoginnen und -pädagogen zur Verfügung stehen. Stets ist ihr Handeln in einem Spannungsverhältnis zwischen bloßer Intensivierung bereits vorhandener Spielthemen und dem Aufzeigen von Alternativen angesiedelt.

#### • Gestaltung von Spielsituationen

Ausgehend von der spontanen Spieltätigkeit von Kindern beschäftigen sich Spielpädagoginnen und -pädagogen zunächst mit der Frage, was sie zur Ermöglichung des kindlichen Spiels betragen können. Sie werden Überlegungen zur Bereitstel-

<sup>1</sup> Die Spielaktion wurde mit Studierenden der Universität Dortmund in einem Kindergarten als einmalige Veranstaltung durchgeführt.

lung von Spielumweltbedingungen anstellen, die das Kind spontan nutzen kann. Auf dieser Ebene steht insbesondere die Gestaltung der materiellen Spielumwelt im Vordergrund. Bereits die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Ausstattung von Spiel- und Lernräumen muss als spielpädagogische Handlung im engeren Sinne angesehen werden:

- die *Auswahl von bestimmten Spielmitteln* als Grundausstattung eines Kindergartenraumes oder auch einer Schulklasse bei gleichzeitiger Ablehnung anderer Spielmittel (z.B. kooperative Brettspiele statt Konkurrenzspiele),
- die *Art und Weise der Zugänglichkeit dieser Spielmittel* (z.B. offene Regale, separater Raum oder geschlossener Schrank),
- die *Platzierung des Mobiliars* (z.B. Tische mit Stühlen für alle Kinder oder große Freifläche mit Spielteppich)
- die verbindlichen *Raumnutzungsregeln* (z.B. offene Spiel- und Lernräume, Eingangsbereiche als Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten) und
- die *Tagesablaufplanung* (z.B. kleine thematisch begrenzte Zeiteinheiten oder größere Zeitblöcke).

Spieldramen kommen immer dann wahrscheinlicher zu Stande (vorprogrammieren lässt sich im Spiel bekanntlich nichts!), wenn noch Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder offen bleiben. Die Spielaktion "Pappkarton" beginnt z.B. mit einer vorbereiteten Spielumgebung in einem separaten Raum eines Kindergartens:

• *Spieldramen 13:*

Durch lange Holzbänke ist die eine Hälfte eines Kindergartenturnraums in zwei Bereiche abgeteilt. In dem einen Bereich finden die Kinder einen Berg mit beklebten und bemalten Kartons in verschiedenen Größen und Formen vor. Darunter sind Riesenbauklötze, ein Kartonschlitten sowie Roboter und Monster aus Kartonriesenmasken. Im zweiten Bereich sind leere und unbemalte Kartons bereitgestellt, die die Kinder mit Hilfe von Fingerfarben, Papier und Klebstoff selbst gestalten können. Die andere Hälfte des Kindergartenraums steht als Freifläche für Bewegungsspiele und Erprobungen des Materials zur Verfügung. Die Kinder haben den ganzen Vormittag Zeit, sich mit dem Spielangebot auseinander zu setzen, ohne dass der Tagesablauf in diesem Zeitabschnitt im Einzelnen aufgeteilt wäre.

Im Vordergrund der räumlich-materiellen Bedingungen dieser Spieldramen steht neben dem separaten Turnraum, der sonst nur an wenigen Tagen in der Woche genutzt wird, der Pappkarton als Spielmaterial. Das vorrangige Interesse ist in dieser Spieldramen darauf gerichtet, ob die Konzentration auf ein bestimmtes Material und die Möglichkeit der Gestaltung dieses Materials für sich genommen bereits phantasievolle, selbst kontrollierte und spontane Tätigkeiten von Kindern hervorruft. Der direkte Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern kann folglich hier

zunächst weitgehend zurückgenommen werden zu Gunsten einer mehr beobachtenden Haltung. Auch die Spielbeobachtung ist als spielpädagogische Tätigkeit aufzufassen, die die Voraussetzungen für weiterreichende Einwirkungen liefert.<sup>2</sup> In der Spielaktion "Pappkarton" können bezogen auf die Anfangsphase einige interessante Beobachtungen zur Art und Weise gemacht werden, mit der die Kinder die fertigen Pappkartons als für sie neue Spielmittel untersuchen und erproben (*Explorationsspiel*).

*Die Kinder betrachten die fertigen Pappkartons zunächst und nehmen sie nach und nach auch in die Hand. Sie bewegen sich dabei kaum und sprechen ebenfalls nur wenig. Auf einige Stellen an den Kartons zeigen sie mit den Fingern und flüstern sich teilweise zu, was der jeweilige Karton wohl darstellen soll. Erst nachdem sie erneut ermutigt werden, mit den Kartons zu spielen, wird es allmählich lebendiger. Ein Turm aus Kartonbausteinen entsteht. Ein Junge streift sich die Roboterkartonmaske über den Körper, steckt seine Arme seitlich durch die Öffnungen und beginnt mit Geräuschen (wie "Grrr!" und "Uaah!") die Mädchen zu erschrecken. Die Mädchen laufen schreiend vor ihm davon.*

Die Spieldramen ist hier besonders geprägt durch den umgestalteten Raum, der für die Kinder eine gewisse Fremdheit beinhaltet. Außerdem sind einige fremde Erwachsene bei dieser Spielaktion anwesend. Dies führt in der Anfangsphase zunächst zu einer großen Zurückhaltung bei den Kindern, die erst durch eindeutige Aufforderungen zum Spielen von Seiten der Erwachsenen zerstreut werden muss. Dies zeigt in exemplarischer Weise, dass räumlich-materielle Bedingungen von Spieldramen nicht für sich allein betrachtet werden können. Von entscheidender Bedeutung für das spielpädagogische Handeln ist nicht nur die Auswahl von Spielmitteln und die Bereitstellung von Raum und Zeit zum Spielen. Wichtig ist ebenso, dass Erwachsene Kindern eine stabile und verlässliche Beziehung zur Verfügung stellen, innerhalb derer sie sich zum Spielen ermutigt fühlen, ihre Selbstdisposition herausgefördert wird und sie die Möglichkeit wahrnehmen können, ihr Bedürfnis nach Bewegung und aktiver Erkundung einer neuen Umgebung auszuleben. Auch die Kindergruppe selbst ist als wichtige Spielbedingung neben den Erwachsenenkontakt zu stellen. Sie ermöglicht mehr unmittelbare Formen der Gemeinsamkeit und des gegenseitigen Verstehens, während der Kontakt zu Erwachsenen eher von Sanktionen und Erwartungshaltungen geprägt ist. Wir können uns keineswegs sicher sein, dass Kinder nicht in der Spieltätigkeit, die sie uns präsentieren, schon eine Auswahl treffen, die nach ihrer Auffassung unseren Erwartungen am ehesten entspricht. Die Gruppe der Gleichaltrigen bietet demgegenüber eher die Gelegenheit, kleine Geheimnisse miteinander zu teilen und auch Verbotenes und Riskantes

<sup>2</sup> Eine ausführliche Erörterung der Probleme und Anwendungsbereiche von Spielbeobachtung erfolgt wegen der grundlegenden Bedeutung dieser spielpädagogischen Tätigkeit in Kap. 7.

auszuprobieren. Spielsituationen zu gestalten heißt deshalb in einem grundlegenden Sinne auch, nicht-kontrollierte und nicht-beaufsichtigte Spielprozesse zuzulassen, in der die Kinder eine eigene Spielkultur entwickeln können.

#### • Gestaltung von Spieltätigkeiten

Bereits die ungewohnte Anfangssituation der Spielaktion "Pappkarton" macht deutlich, dass über die Ermöglichung des Spiels hinaus auch intensiver geplantere Angebote notwendig sein können, in denen der Erwachsene eine aktivere Rolle übernimmt. Im Spielraum sind beispielsweise eine Woche lang Materialien und Aktivitäten zu einer bestimmten übergreifenden und von den Kindern vorgeschlagenen Thematik vorhanden, die das Spiel der Kinder in Ergänzung zur normalen Grundausstattung bereichern sollen. Auch hier verhalten sich Spielpädagoginnen und -pädagogen noch überwiegend passiv, initiieren aber Spieltätigkeiten, um sich dann wieder zurückzuziehen oder liefern eine Idee, um das Spiel aufrechtzuerhalten. Gemeinsam ist dieser Gruppe von spielpädagogischen Handlungsformen, dass sie unmittelbar auf die kindliche Spieltätigkeit bezogen sind und in die Interaktion mit spielenden Kindern eingebettet werden. Als wichtigste Formen lassen sich das *Mitspielen* von Erwachsenen und das *Vorspielen* unterscheiden. In der Phase des freien Spiels, die sich nahtlos an das Explorationsspiel der Anfangsphase während der Spielaktion "Pappkarton" anschließt, sind Erwachsene neben den ermunternden sprachlichen Hinweisen auch direkt in das Spiel einbezogen.

Ein Junge will einen Kartonturm bis zur Decke bauen. Er sammelt zunächst alle Kartons, die im Moment nicht gebraucht werden und stapelt einige übereinander. Ein Mädchen kommt vorbei gerannt, stößt vor einen Karton und der Turm fällt wieder in sich zusammen. "Hey, kannst du nicht aufpassen," ruft der Junge. Ein Student reicht ihm die heruntergefallenen Kartons an, und gemeinsam bauen sie weiter an dem Turm. Als der Junge auch vom Stuhl aus nicht mehr an die Turmspitze heranreicht, um einen weiteren Karton aufzustapeln, hebt ihn der Student hoch. Auf diese Weise reicht der Turm schließlich wirklich bis zur Decke und fällt kurz nach der Fertigstellung wieder in sich zusammen.

Kennzeichnend für das *Mitspielen* als Grundform einer Gestaltung der Spieltätigkeit ist die Unterordnung des Spielpädagogen unter das kindliche Spielthema. Der Turmbau in der Spielszene kann als Beispiel für eine spontane Spielidee gelten, die von Kindern selbst initiiert werden. Der Erwachsene übernimmt im vorliegenden Beispiel lediglich assistierende Funktionen, ohne dem Spiel eine neue Richtung zu geben und auf ein neues Thema überzuleiten. In solchen Spielphasen ist also der Erwachsene eher als Spielpartner gefordert, der sich in einen Spielprozess einfügt und ihm zugewiesene Aufgaben und Rollen übernimmt. Bezogen auf die Beobachtung von Kindern kann diese Nähe dann notwendig sein, wenn die distanzierte

Haltung keinen Aufschluss mehr über die Spielsituation bietet. Durch das Mitspielen erhalten wir einen unmittelbareren Zugang zum Spielprozess und können auch die verborgenen Signale der Kinder aufspüren, mit denen sie ihr *Phantasiespiel* ankündigen. Zugleich müssen wir diese geheimen Signale mit den Kindern teilen oder eine zugewiesene Rolle auch tatsächlich im Rahmen des Spiels realisieren, uns also in sehr umfänglicher Weise in das Spiel miteinbringen, wenn wir dazu beitragen wollen, dass das Spiel weiterhin aufrechterhalten bleibt.

Zwei Mädchen betrachten den Kartonschlitten, der aus einem Pappkarton mit einer Stoffverkleidung besteht, auf der seitlich die Schlittenküfen aufgemalt sind. An der Vorderseite ist eine dicke Stoffkordel befestigt. Eine Studentin sagt zu den Mädchen: "Das ist ein Schlitten. Ihr könnt euch auch hineinsetzen." Ein Mädchen besteigt vorsichtig den Kartonschlitten und achtet darauf, nirgendwo anzustoßen. Die Studentin ergänzt: "Ihr könnt euch auch gegenseitig in dem Schlitten ziehen. So!" und nimmt die Kordel in die Hand, um das Mädchen in dem Karton einmal durch den ganzen Raum zu ziehen. "Ich will auch mal!", ruft das andere Mädchen, das hinterher gelaufen ist. Die Plätze werden getauscht. Nun zieht das Mädchen, das bisher im Karton saß. Andere Kinder schauen zu den Mädchen hinüber und wollen ebenfalls mit dem Kartonschlitten spielen.

Ein kleiner Abschnitt des *Vorspielens* reicht hier bereits aus, um ein *Bewegungsspiel* in Gang zu setzen und gleich mehrere Kinder zu beteiligen. Das Spiel mit dem Kartonschlitten muss in dieser Szene erst in Gang kommen. Die Mädchen wissen zunächst nicht so recht, was sie mit dem Karton anfangen können. Eine Studentin macht einen Vorschlag und demonstriert diese Spieltätigkeit. Erst danach übernehmen die Mädchen die Initiative und machen damit auch andere Kinder auf das Spiel mit dem Schlitten aufmerksam. Solange Kinder von selbst Ideen ins Spiel bringen, können wir unsere spielpädagogische Tätigkeit auf begleitende und assistierende Funktionen beschränken. Immer wenn das Spiel nicht zu Stande kommt, Kinder uneins über eine Spielidee sind oder keine eigenen Ideen mehr entwickeln, sollten Erwachsene auch mit Vorschlägen und inhaltlichen Anregungen in das Spiel eintreten und durch die eigene Spieltätigkeit den Kindern ein Modell zur Verfügung stellen, von dem diese sich wiederum anregen lassen können. Dieses Demonstrieren, Vorspielen oder Modellieren darf allerdings keineswegs mit einem Zwang zum Nachahmen verbunden sein, da auf diesem Weg kein Spiel zustandekommen könnte. Kinder haben die Möglichkeit, diese vorgespielten Angebote auch abzulehnen und andere Ideen zu bevorzugen. Spieltätigkeit bleibt auch in Verbindung mit den Vorschlägen von Erwachsenen eine selbst kontrollierte und spontane Tätigkeit, die von der Entscheidung der Kinder abhängt. Die Kinder haben also in jedem Fall die Gelegenheit zwischen verschiedenen Spielmöglichkeiten zu wählen. Das Angebot des Erwachsenen erscheint hier nur als eine Möglichkeit, die keineswegs immer von den Kindern übernommen wird.

Nun ist es sicher so, dass das kindliche Spiel auch von inhaltlichen Anregungen durch Erwachsene profitieren kann. Häufig bieten z.B. von Erwachsenen erzählte oder vorgelesene Geschichten den Anlass für ein Nachspielen dieser Geschichte. Aus der Spielaktion "Pappkarton" heraus lässt sich diese Form der direkten Gestaltung von Spieltätigkeiten in einer kleinen Zwischenphase exemplarisch verdeutlichen.

*Alle Kinder sitzen auf den Holzbänken und betrachten gemeinsam einige Dias, die an die Wand projiziert werden. Es handelt sich um die Geschichte "Anika und der Pappkarton". Eine Puppe macht in dieser Geschichte mit Hilfe eines Pappkartons und eines Mädchens eine Phantasiereise, in deren Verlauf der Karton einmal zum Puppenbett, dann wieder mit anderen Kartons zur Ritterburg oder mit Unterstützung des Vaters zum wilden Monster wird. Eine Studentin erzählt zu den Bildern die Geschichte. Einige Kinder spielen danach weiter mit den fertigen Kartons. Andere beginnen nun, selbst Kartons anzumalen. So entstehen im Laufe einer längeren Bastelphase neue Schlittenmodelle, Masken, Puppentheater und ein Fernsehapparat, mit einer Fernsehansagerin aus einer Papprolle.<sup>3</sup>*

Gerade wenn wir Kinder auch einmal auf neue Gedanken bringen wollen oder anregen möchten, mehr ihre eigenen Vorstellungen zu entwickeln und zu realisieren, kann es erforderlich sein, inhaltliche Anregungen in dieser themenbezogenen Form zu präsentieren. Märchen, Kinderbücher oder eben ein selbst gemachtes Bilderbuch liefern solche thematischen Spielanregungen und bereichern die Phantasiewelt von Kindern um neue Elemente. Die handelnden Personen geben die Vorlage für eine Rollenspiel ab, in dem nicht nur Vater, Mutter, Kind als Repertoire zur Verfügung stehen. Immer mehr Kinderbücher enthalten neben Text und Bild auch unmittelbare Angebote zum Spielen durch beigelegte Spielfiguren oder die Beschreibung von Spielphasen, die mit relativ einfachen Mitteln auch in der Wohnung realisiert werden können.<sup>4</sup> Spiellieder eignen sich ebenfalls gut, um das Kinderspiel thematisch zu bereichern, zumal wenn sie mit Bewegungen oder Verkleidungen und einer Spielhandlung verknüpft sind.<sup>5</sup>

### 5.3.2 Spielförderung

Erst wenn das Spiel nicht zu gelingen scheint, zu scheitern droht, in Konfliktfällen oder bei mangelndem Einbezogensein einzelner Kinder in das Gruppengeschehen werden direktere Handlungsweisen der Spielpädagoginnen und -pädagogen not-

<sup>3</sup> Vgl. Höltershinken, D./ Krüger-Hunscher, S.: Selbst gemachte Bilderbücher I und II. In: Fthenakis, W. E. (Hg.): Hb. d. Elementarerziehung. Velbert-Seelze: Kallmeyer, 1992. Nr. 4.7 und 4.8

<sup>4</sup> (z.B. Inkpen, M.: "Der blaue Ballon". Münster: Coppenrath, o.J.).

<sup>5</sup> (z.B. Krenzer, R./ Edelkötter, L.: Mit Kindern unsere Umwelt schützen. Spiellieder. Drensteinfurt: Impulse, 1991)

wird. Manche Kinder sind überfordert mit einer Fülle von Spielmitteln und der Komplexität einer Spielgruppe. Sie benötigen die auswählende Hilfestellung des Erwachsenen, durch die ihnen eine reduzierte Spielsituation zur Verfügung gestellt wird. Als konkrete Maßnahmen lassen sich in dieser Hinsicht unterscheiden

- ein *ausgewähltes Angebot an Spielmitteln*, das dem Kind die Entscheidung für ein bestimmtes Spielmittel erleichtert,
- die *Kleingruppenförderung in einer überschaubaren Gruppe* mit Kindern einer Kindergartengruppe oder Schulklasse, die die sozialen Beziehungen überschaubarer macht,
- ein *separater Raum* neben dem Spiel- oder Lernraum für die ganze Gruppe, in dem die Kleingruppe sich eher von der Großgruppe distanzieren kann und ungestörter bleibt,
- *vorgegebene Zeitspannen*, die als Fixpunkte im Tagesablauf ständig wiederkehren und auf das sich ein Kind innerlich vorbereiten kann.

Im Rahmen der Spielförderung treffen Spielpädagoginnen und -pädagogen sowohl Entscheidungen bezüglich der zur Verfügung stehenden Materialien, wie auch bezüglich des Ortes, der sozialen Beziehungen und der zeitlichen Ausdehnung des Spiels (vgl. Heimlich 1988, 1989). Das Kind organisiert hier vorübergehend seine Spielsituation nicht selbst. Spielpädagoginnen und -pädagogen bieten ihm vielmehr eine durchorganisierte und überschaubare Spielsituation mit – zumindest zu Beginn – festliegenden Ding- und Personenbezügen und stellen so ein Stück Sicherheit wieder her, in der das Kind das Spiel wieder lernen soll. Diese gezielte spielpädagogische Handlungsform ist gesondert zu rechtfertigen. In der Regel werden Spielpädagoginnen und -pädagogen sich erst dann für Maßnahmen der Spielförderung entscheiden, wenn sie beim einzelnen Kind bestimmte Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten feststellen. Das Spiel dieser Kinder bietet für die Feststellung dieser Probleme erfahrungsgemäß eine Fülle von diagnostischen Informationen. Spielschwierigkeiten von Kindern können sich durch die gesamte Spielsituation ziehen. Systematisch zu unterscheiden sind

- *Schwierigkeiten im Umgang mit Spielmitteln*, die sicherlich nicht stets auch spezifische Spielfördermaßnahmen nach sich ziehen müssen, aber in den meisten Fällen die gezielte Hilfestellung des Erwachsenen nach sich ziehen (*Beispiel*: Peter spielt immer nur für einige Minuten mit einem Spielzeug und wendet sich dann sofort dem Nächsten zu.),
- *Schwierigkeiten im Umgang mit Spielpartnern*, bei denen immer neu zu entscheiden ist, inwieweit die Kinder soziale Konflikte und Missverständnisse noch selbst regeln können oder schon die helfende Unterstützung benötigen (*Beispiel*: Anja lässt

sich von den Jungen immer schnell einschüchtern und zieht sich häufig allein in die Puppenecke zurück.).

- *Schwierigkeiten im Umgang mit Spielräumen*, die sich in Überforderungen bei der Bewegung im Raum, häufigem Zurückgezogensein oder an einen Platz fixierten Stereotypien äußern (*Beispiel*: Stephan sitzt immer an einem Tisch auf dem gleichen Stuhl und spielt sichtlich gelangweilt ein Puzzle, während er den anderen Kindern interessiert beim Toben zusieht.),
- *Schwierigkeiten im Umgang mit der Spielzeit*, die sich als Unfähigkeit, selbstständig Zeitabschnitte zu nutzen oder als verlangsamte bzw. überschnelle Bewegungsform äußert (*Beispiel*: Martina rennt immer weg, wenn andere Kinder sie ansprechen oder mit ihr spielen wollen, kommt aber nach kurzer Zeit wieder).

Nicht jede Form dieser Spielschwierigkeiten muss notwendig eine separate Spielförderung nach sich ziehen. Außerdem kann nicht jede konkret beobachtete Spielaktivität immer nur einer dieser Situationselemente zugeordnet werden. Schon in den Beispielen zeigen sich die Überschneidungsbereiche zwischen den einzelnen Problemen von Kindern im Umgang mit den Elementen ihrer Spielsituationen. Auftretende Probleme im kindlichen Spiel fordern jedoch den Erwachsenen in erhöhtem Maße als Mitspieler und Organisator von Spielsituationen. Diese Intervention kann kurzfristig angelegt sein und mit der Demonstration der richtigen Handhabung eines Spielmittels, mit der Einbeziehung eines Kindes in ein angeleitetes Gruppenspiel oder mit anderen Spielangeboten bereits wieder beendet sein. Überängstliche oder sehr aggressive, überaktive oder eher verlangsamte Kinder können aber beispielsweise Überlegungen zu einer Spielförderung in der Kleingruppe notwendig machen. Erfahrungen in Zusammenhang mit gemeinsamer Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern in Kindergarten und Grundschule haben in diesem Zusammenhang gezeigt (vgl. Heimlich 1995c), dass diese Kleingruppenförderung im Rahmen der Spielpädagogik keineswegs als Einzelförderung oder als Förderung in einer leistungs- und altershomogenen Spiel- bzw. Lerngruppe erfolgen muss. Gerade die Kleingruppen, die sich aus Kindern unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Spielfähigkeiten zusammensetzen, sind nach vorliegenden Erfahrungen in der Lage, den Erwachsenen von seiner dominanten Rolle bei der Spielförderung wirksam zu entlasten. Kinder ohne Behinderungen können z.B. durchaus das Spiel von Kindern mit Behinderungen positiv beeinflussen und erfahren gleichzeitig mögliche Umgangsweisen mit unterschiedlichen Kompetenzen bei verschiedenen Kindern. Es ist deshalb davon auszugehen, dass Kinder mit Spielschwierigkeiten nicht in Einzelfödersituationen isoliert werden müssen. Im Gegensatz zu diesem Förderkonzept sollte ein Kind mit Spielschwierigkeiten in eine Kleingruppe mit unterschiedlich kompetenten Kindern einbezogen werden, um

auch die Fördereffekte aus den sozialen Beziehungen der Kinder untereinander aufgreifen zu können. Kinder sind untereinander durchaus in der Lage, sich gegenseitig Entwicklungsanreize zu vermitteln und sich zum Spiel herauszufordern. Die Zusammensetzung der Spielfördergruppe wäre somit bereits eine erste Maßnahme der Spielförderung selbst. Schließlich sollten Spielfördermaßnahmen auch gezielt ausgewertet werden im Hinblick auf ihre Effekte, um bei Fördererfolgen auch wieder über die Beendigung der Maßnahme entscheiden zu können. Insgesamt ergibt sich somit ein Phasenablauf von Spielförderung mit den Elementen *Diagnose* (z.B. Spielbeobachtung, s. Kap. 7), *Intervention* (z.B. Vorspielen, Mitspielen) und *Evaluation* (ebenfalls durch Spielbeobachtung oder Fallbesprechungen).<sup>6</sup>

Aber auch diese gezielte Organisation von Spielsituationen durch Erwachsene bildet nur die Ausgangssituation eines Kleingruppenspiels, in dem möglichst frühzeitig wieder die Eigenanteile der Kinder zum Vorschein kommen sollen. Ebenso wie in die Formen der Unterstützung des kindlichen Spiels ihre Beendigung bereits mit eingeplant ist, muss auch die gezielte Spielförderung als eine Maßnahme betrachtet werden, die nur vorübergehenden Charakter hat und wieder in die gemeinsame Spielsituation mit allen Kindern einmündet. Sowohl die Formen der Unterstützung des kindlichen Spiels als auch die Spielförderung stellen spielpädagogischen Handlungsformen dar, die das kindliche Spiel und die kindliche Spielfähigkeit als Ziel der pädagogischen Einwirkungen ansehen und zugleich von diesem Spiel als Mittel, als Basis des spielpädagogischen Handelns ausgehen. Das Spiel ist hier der Gegenstand des pädagogischen Handelns und nicht nur Mittel, um außerhalb des Spiels liegende Zielsetzungen zu erreichen. Das Ziel des spielpädagogischen Handelns besteht in einer Erweiterung, Wiederherstellung oder Anbahnung der Fähigkeit zu spontanen, phantasievollen und selbst kontrollierten Tätigkeiten. Die Unterstützung dieser Spielfähigkeit und die Gegenwirkung gegen Einflüsse, die die Freiheit im Spiel einschränken zeichnet spielpädagogische Maßnahmen im engeren Sinne aus.

### 5.3.3 Spielerische Einkleidungen

Demgegenüber hat sich ein Randbereich von Spielpädagogik herausgebildet, in dem das kindliche Spiel in Lernprozesse eingebunden werden soll. Ein fast unüberschaubarer Markt an didaktisch aufbereiteten Lernspielen verspricht wahlweise die spielerische Förderung von Wahrnehmungs-, Sprach- oder Denkfunktionen. Es kann an dieser Stelle offen bleiben, ob diese Versprechungen einer Effektivitäts-

<sup>6</sup> (vgl. zur heil- und sonderpädagogischen Spielförderung in Abgrenzung zur Spieltherapie auch Kap. 8.1)

prüfung standhielten. Zu bezweifeln ist jedoch, dass diese Fördermaterialien in jedem Fall spielerischen Charakter haben. Häufig verbirgt sich hinter dem Etikett "Spiel" ein ausgeklügeltes Förderprogramm, das Kindern wenig Gelegenheiten zum spielerischen Umgang mit dem Material lässt. Es ist also Vorsicht geboten bei sog. "Lernspielen" und ihren Versprechungen. Meist wird in diesen Materialien das Spiel der Kinder allenfalls dazu benutzt, um Förder- und Lernziele spielerisch einzukleiden, wie *Hans Scheuerl* (11990, S. 204ff.) sagt. Das Spiel der Kinder dient hier lediglich als Mittel zur Erreichung eines spielfremden Förderziels, und wir können hier allenfalls in einem weiteren Sinne noch von spielpädagogischen Handlungsformen sprechen. Spielerische Einkleidungen stellen aber trotzdem eine aus kindlicher Sicht höchst attraktive Form der Begleitung von Lernprozessen dar. Besonders im Bereich der angeleiteten Gruppen- bzw. Interaktionsspiele gilt, dass etwa soziale Lernziele durch solche Spiele in größeren Spiel- und Lerngruppen entscheidende Beiträge zur Förderung der sozialen Wahrnehmung, der Gruppenbildung und der Kommunikation leisten können, die den Kindern zusätzlich noch sehr viel Spaß bereiten und das Lernen sozusagen nebenbei geschehen lassen. Beispiele wären thematische Spielketten mit ausgewählten Gruppenspielen zu bestimmten Bereichen des sozialen Lernens (z.B. eine Schiffsreise auf eine Insel, auf der die Bewohner sich ohne Sprache verständigen).

Im Schulbereich haben sich z.B. einige Rätselspiele bewährt, die aufbauend auf Quiz- und Spielsendungen im Fernsehen Lerninhalte in eine Spielrunde in der Schulkasse einbinden oder mit konventionellen Brettspielregeln für die Kinder relevante Lerninhalte einkleiden.

- "Der große Preis" eignet sich hervorragend für ein Quizspiel mit Fragen zu mehreren Wissensgebieten aus dem Unterricht der letzten Schulwochen. Es werden vier oder fünf Wissensgebiete durch ein Stichwort festgelegt (z.B. Wasser, Der Stromkreis, Vögel im Winter, Römer und Germanen). Zu jedem Wissensgebiet müssen vom Lehrenden fünf Fragen ausgesucht werden, die ansteigende Schwierigkeitsgrade enthalten. Diese Fragen erhalten Punktewertungen von 20 bis 100 Punkten, werden auf Karteikarten notiert und verdeckt an die Tafel geheftet. Unter den Fragen können auch noch Joker (mit doppelter Punktzahl) und Risikofragen (bei denen eine Punktzahl als Wetteinsatz gesetzt werden muss) versteckt sein. Die Schülerinnen und Schüler dürfen nun reihum ein Gebiet und die Punktzahl aussuchen, z.B. "Wasser 20". Der Lehrende liest die Frage laut vor. Die Schülerinnen und Schüler dürfen sich beraten und dann die Antwort geben. Bei richtiger Antwort erhalten sie eine Punktgutschrift auf ihrem Konto. Besonders spannend wird es, wenn der Lehrende zu Beginn des Spiels bereits ein Punktekonto mit 1 000 Punkten besitzt (schließlich hatte er die Arbeit mit der Vorbereitung), die ihm von den Schülerinnen und Schülern abgejagt werden müssen. (vgl. *Schaible* 1984).

- Das Pantomimespiel "*Nur keine Hemmungen*" eignet sich besonders zur Herstellung einer lockeren Arbeitsatmosphäre in einer Schulkasse. Erfahrungsgemäß finden auch zurückhaltende Schülerinnen und Schüler schnell den Mut, etwas ohne Worte darzustellen und von den Mitschülerinnen und -schülern raten zu lassen. Auf Karteikarten werden Begriffe notiert, die von einem Schüler pantomimisch darzustellen sind. Dabei kann zur Erleichterung vorher das Gebiet (z.B. Berufe) genannt werden. Es sollte zu Beginn eine Beschränkung auf konkrete Begriffe, anschauliche Sachverhalte und bekannte Tätigkeiten erfolgen. Durch Gruppenbildungen und Punktekonten kann man zusätzlich für Spannung sorgen (z.B. Jungen gegen Mädchen oder die Gruppentische gegeneinander).
- "*Wir spielen Stadtrundfahrt*" (vgl. *Heimlich* 1986) heißt ein Brettspiel, bei dem Schülerinnen und Schüler ihre Stadt würfeln lernen sollen. Auf der Basis des Stadtplans (z.B. in Form einer einfachen Umrisszeichnung) wird vom Lehrer ein Spielplan erstellt, der für die Kinder besonders bedeutsame Orientierungspunkte enthält (z.B. Zoo, Kindermuseum, Freibad, Fußballstadion usf.). Diese Orte sind durch einen farbigen Klebepunkt auf dem Stadtplan zu markieren und fortlaufend zu nummerieren. Mit Hilfe von andersfarbigen Klebepunkten entsteht die Verbindung zwischen diesen Orten, sodass als Ergebnis ein Spielplan vorliegt, der dem "Mensch-ärger-dich-nicht-Spiel" grundsätzlich ähnelt. Mit Hilfe von Spielpüppchen und Würfel bewegen sich die Spielenden nun auf dem Spielplan. Bei der Spielregel stehen eine Reihe von Varianten zur Verfügung. Es kann einmal die harte Konkurrenzversion gespielt werden (nach dem Motto: "Wer zuerst am Ziel ist, der hat gewonnen!"). Ebenso ist auch eine kooperative Fassung denkbar, bei der Würelpunkte abgegeben werden und die Spielenden gegen einen Spielregelgegner antreten (nach dem Motto: "Nur gemeinsam können wir gewinnen!"). Wenn eine Eins gewürfelt wird, ist z.B. bei dieser Spielvariante auf einem Orientierungspunkt ein Schild "Für Kinder Zutritt verboten!" aufzustellen und erst bei einer Sechs wieder zu entfernen. Kinder zeigen besonderes Interesse, wenn das Erreichen der Orientierungspunkte mit bestimmten Aktivitäten verbunden wird (z.B. Tiergeräusche-Raten auf dem Feld "Zoo").

Es ist demnach auch im Rahmen schulischer Lernprozesse möglich, spielerische Umgangsweisen mit Lerninhalten zu realisieren. Dieses spielerische Lernen vermag Schülerinnen und Schüler sicher das Lernen zu erleichtern und für positive Einstellungen zum Lerninhalt zu sorgen. Wir sollten allerdings dabei berücksichtigen, dass erst erweiterte Freiräume für die Kinder und die Möglichkeit, selbst Veränderungen an Spielregeln und -abläufen vorzunehmen, den Spielcharakter von Lernspielen, Gruppenspielen oder Quizspielen im Rahmen von Lernprozessen hervorbringen. Prüfstein zur Beurteilung der spielerischen Anteile an Lernprozessen bleiben die

selbst gestalteten Elementen, in denen die Kinder sich selbst für eine Tätigkeit entscheiden. Das Verhältnis von Spielen und Lernen ist aus diesem Grunde auch nur entwicklungsabhängig zu bestimmen. Im Kindergartenalter vermischen sich Spiel- und Lernanteile in der Phantasiespielphase noch weitgehend, während sich mit dem Schuleintritt die Phasen der systematischen und kontrollierten Lerntätigkeit mehr und mehr von der spontanen Spieltätigkeit ablösen und verselbständigen. Spielen und Lernen sind demnach in den frühen Abschnitten der kindlichen Entwicklung nicht voneinander geschieden und treten erst mit dem Beginn des schulischen Lernens auseinander.

Die Abbildung 10 vermittelt nochmals eine Übersicht über die spielpädagogischen Handlungsformen, die sich auf Grund empirischer Forschungsergebnisse und spielpädagogischer Praxiserfahrungen unterscheiden lassen. Sie repräsentieren eine zunehmendes Maß an Einwirkung von Erwachsenen auf das kindliche Spiel zwischen bloßer Unterstützungen durch die Gestaltung von Spielsituationen auf der einen und spielerischen Einkleidungen z.B. mit Lernspielen auf der anderen Seite. Die konkrete spielpädagogische Tätigkeit wird sich jeweils an wechselnden Punk-

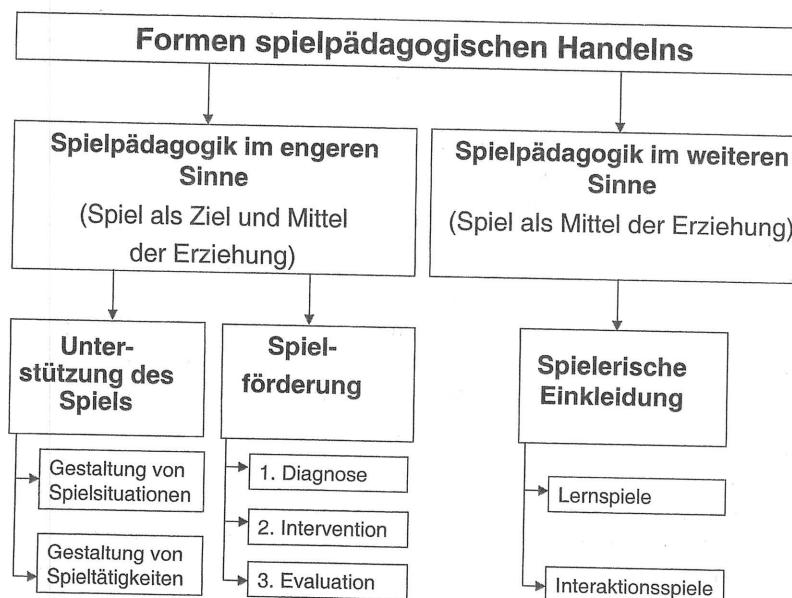


Abb. 10: Formen spielpädagogischen Handelns

ten auf diesem Kontinuum zwischen der indirekten Spielermöglichkeit und der direkten Spielbeeinflussung befinden. Entscheidend ist die Flexibilität bei der Entscheidung für spielpädagogisches Handeln und bei der gleichzeitigen Infragestellung und Zurücknahme dieser Maßnahmen.

#### 5.4 Spiel und Intervention (Zusammenfassung)

Die empirische Erforschung des Einflusses von Erwachsenen auf das Spiel von Kindern zeigt, dass es möglich ist, kindliches Spiel anzuregen und zu unterstützen. Das Grundmuster spielpädagogischen Handelns wird als "aktive Passivität" gekennzeichnet. Spielpädagogische Methoden bewegen sich zwischen den Polen einer aktiven Einflussnahme durch Mitspielen und Vorspielen auf der einen Seite und einer passiven Beobachtung im begleitenden Spiel auf der anderen Seite. Die Formen spielpädagogischen Handelns reichen von der Unterstützung des Spiels über die gezielte Spielförderung bis hin zur spielerischen Einkleidung und repräsentieren eine zunehmende Einwirkung auf das Spiel. Um das Spiel von Kindern und Jugendlichen in seinem spezifischen Charakter zu ermöglichen, ist es erforderlich, ständig zwischen Spielanregung und Spielen-Lassen zu balancieren.

#### Literaturempfehlungen:

- Baer, Ulrich: Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 1995
- Flitner, Andreas: Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München: Piper, <sup>11</sup>1998
- Fritz, Jürgen: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. München u. Weinheim: Juventa, <sup>2</sup>1993