

Einleitung

*„Kinder haben das Recht auf Ruhe und Freizeit,
auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung
sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.“*
(Artikel 31 der UN-KINDERRECHTSKONVENTION)¹

Es ist an der Zeit, dem Recht von Kindern auf Spiel, wie es in Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 festgehalten ist und für das sich die „*International Play Association (IPA)*“ (s. Adressenliste) seit geraumer Zeit ganz besonders stark macht, wieder mehr Gehör zu verschaffen. Hier ist auch die Erziehungs- und Bildungswissenschaft in erhöhtem Maße gefordert sich zu positionieren. Nach einer längeren Phase der spielpädagogischen Abstinenz, in der die pädagogische Inszenierung des kindlichen Spiels als unvereinbar mit dem spontanen Charakter kindlicher Spieltätigkeiten kritisiert wurde, sollte das Verhältnis von Spiel und Pädagogik deshalb neu bestimmt werden. Angesichts einer zunehmenden Beeinflussung des kindlichen Spiels durch gesamtgesellschaftliche Tendenzen hat sich die pädagogische Aufgabe in Bezug auf diese kindliche Tätigkeit in einer prinzipiellen Weise verändert. Der großzügigen Vermarktung von Spielzeugverbundsystemen, der wachsenden Bedeutung von Online-Spielen und mobilen Spielgeräten (z.B. Smartphones), der Zerstörung gewachsener Spielräume, der Zunahme des Alleinspiels und der wachsenden terminlichen Strukturierung ihrer Spielzeit stehen Kinder selbst – trotz erster schöpferischer Antworten – weitgehend hilflos gegenüber. Wir dürfen sie offensichtlich in dieser gewandelten Lebenssituation nicht allein lassen, wollen wir uns nicht dem Vorwurf der Vernachlässigung und Verantwortungslosigkeit aussetzen. Andererseits sieht sich auch die zunehmende Vereinnahmung des kindlichen Spiels durch pädagogische Maßnahmen einer wachsenden Kritik ausgesetzt. Von Missbrauch einer Machtposition durch Erwachsene ist da die Rede und von der Pädagogisierung kindlicher Spielwelten. Eine zeitgemäße Spielpädagogik bewegt sich gegenwärtig offenbar in einem Spannungsverhältnis zwischen den Extrempolen der vollkommenen Vernachlässigung und der totalen Pädagogisierung des kindlichen Spiels. Bei näherer Betrachtung werden wir feststellen, dass wir diesen Extremwerten kaum tatsächlich begegnen. Es gilt also eine Pädagogik des Spiels zu bestimmen, die weder Interessenlosigkeit für kindliche Spielperspektiven

¹ VEREINTE NATIONEN: Übereinkommen über die Rechte von Kindern. New York 1989 (URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_de.pdf, letzter Aufruf: 29.08.2014)

noch eine Überformung durch Erwachsenenperspektiven beinhaltet und eine Ausbalancierung zwischen dem Spielen-Lassen und dem Spielen-Anregen ermöglicht. Wir müssen demzufolge nach Überschneidungsbereichen zwischen den Perspektiven von Erwachsenen und Kindern suchen. Dazu ist es notwendig, das „Niemandland“ zwischen empirischer Spielforschung einerseits und spielpädagogischer Praxis andererseits zu betreten. Übersetzungen sind gefordert zwischen den Ergebnissen von Spielbeobachtungsstudien und dem spielerischen Umgang mit Kindern. Damit ist im wesentlichen eine forschungsdidaktische Aufgabenstellung angesprochen, die sich auf die Vermittlung der Ergebnisse der empirischen Spielforschung in die spielpädagogische Praxis richtet. Auf der Basis zahlreicher Praxisprojekte aus verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern (Kinderkrippe, Hort, Sonderkindergarten, Regelkindergarten, Grundschule, Förderschule) werden im weiteren Anregungen und Orientierungshilfen vorgestellt, die einen angemessenen, pädagogischen Umgang mit dem kindlichen Spiel beinhalten. Gleichzeitig erfolgt eine Untersuchung ausgewählter Forschungsergebnisse hinsichtlich ihrer Praxiswirkung und deren Übertragung in konkrete spielpädagogische Handreichungen.

Als thematischer Bezugspunkt dieser Überlegungen ist der Zusammenhang von Spielsituationen und Lebenssituationen von Kindern besonders herauszustellen. Die Nachkriegszeit hat in Westeuropa einen grundlegenden Wandel in den Lebensbedingungen von Kindern und Familien mit sich gebracht. Diese vielfach neu strukturierte Lebenssituation von Kindern stellt vollkommen andersartige Anforderungen in Bezug auf die Gestaltung von Spielsituationen in räumlich-materieller, personal-sozialer sowie temporaler Hinsicht – und zwar sowohl aus der Sicht der Erwachsenen als auch und vor allem aus der Sicht der Kinder. Kinder wollen heute an der Gestaltung von Spielsituationen beteiligt werden und Gelegenheit haben, ihre Zukunftsvorstellungen zu entwickeln. Partizipation und Antizipation sind in dieser Betrachtungsweise zentrale Bestimmungsstücke einer zeitgemäßen und angemessenen Spielpädagogik.

- Auf den Punkt gebracht

Ökologisch ist diese Spielpädagogik insofern, als sie über die personalen und sozialen Aspekte des kindlichen Spiels hinaus auch die leiblich-sinnliche Verknüpfung von Kindern mit ihrer Umwelt in die Gestaltung von Spielsituationen miteinbezieht.

Kinder müssen im Spiel die Möglichkeit haben, sie selbst zu sein, mit anderen (Gleichaltrigen und Erwachsenen) in Beziehung zu treten und mit allen Sinnen an unserer gemeinsamen Welt teilzunehmen.

Mittlerweile hat sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ein Konsens über die Notwendigkeit zur Förderung des kindlichen Spiels herausgebildet (vgl. EINSIEDLER 1999). Damit wird anerkannt, dass wir unserer pädagogischen Verant-

wortung dem kindlichen Spiel gegenüber nicht entrinnen können – und zwar gerade angesichts einer sich verändernden Lebenssituation von Kindern. Im Anschluss an MARTINUS J. LANGEVELD (1968a) und die Tradition der phänomenologischen Pädagogik wird deshalb hier davon ausgegangen, dass bei aller Widersprüchlichkeit zwischen dem spontanen Charakter des kindlichen Spiels und den Interventionen von Erwachsenen Kinder doch auf unsere Unterstützung in ihrer Spieltätigkeit angewiesen bleiben. Die Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsangewiesenheit des Kindes als Hilfe zur Menschwerdung gehört – wie LANGEVELD sagt – selbst zu einem wesentlichen Bestimmungsmerkmal menschlicher Existenz. Jedem sozialen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern wohnt dieses pädagogische Element inne. Der spielerische Umgang von Erwachsenen und Kindern, das gemeinsame Spiel also zwischen Eltern, Erzieherinnen oder Lehrerinnen bzw. Lehrern einerseits und Kindern andererseits ist eben nicht nur als Spiel zu begreifen. Dieser spielerische Umgang kann umschlagen in einen spielpädagogischen Umgang – und zwar immer dann, wenn Erwachsene versuchen, die Selbstwerdung des Kindes ein Stück weiterzubringen, dem Kind eine selbstständigere Entscheidung zuzumuten oder es zu mehr eigener Entscheidungsfähigkeit und selbstbestimmten Spielaktivitäten zu ermutigen. Sozialer Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern im gemeinsamen Spiel enthält demnach stets diese spielpädagogische Dimension und bildet gleichzeitig das Fundament für die Möglichkeit einer Intervention von Erwachsenen in das kindliche Spiel.

- Auf den Punkt gebracht

Spielpädagogik wird hier deshalb im Sinne einer vorläufigen Begriffsbestimmung zunächst verstanden als zusammenfassende Bezeichnung für Interventionen von Erwachsenen in das kindliche Spiel mit dem Ziel, die Fähigkeit des Kindes zur selbstbestimmteren Spieltätigkeit zu fördern.

Zugleich macht die Komplexität des kindlichen Spiels einen Zugang erforderlich, der sich nicht nur auf die sichtbare oder sinnlich wahrnehmbare Ebene der Spieltätigkeit und der räumlich-materiellen Bedingungen des Spiels beschränkt. Wir müssen ebenso lernen, hinter die sichtbare Spieltätigkeit zu schauen und die intersubjektiven Vereinbarungen zwischen Spielenden zu verstehen suchen, wenn wir die konkret ablaufende Spieltätigkeit in den Gesamtzusammenhang des Spiels einordnen wollen. Es gilt die verborgenen Gesten, Zeichen und sprachlichen Vereinbarungen zwischen Kindern zu erfassen, die die Spielwirklichkeit hervorbringen. Wir müssen uns bemühen die „Botschaften“ zu entschlüsseln, die für eine bestimmte kindliche Tätigkeit aussagen: „Dies ist jetzt Spiel!“ Wenn wir Erwachsenen in diese Spielwirklichkeit hineingelangen wollen, so sind dazu neben der Beobachtung von Spielprozessen vor allem interpretierende Methoden notwendig, die Aufschluss über die Spielsituation *zwischen und hinter* den beobachtbaren Spieltätigkeiten,

Spielpartnern und Spielgegenständen geben. Spielpädagogik bezieht sich von daher keineswegs nur auf die sichtbare Dimension der Spieltätigkeit, sondern sie muss ebenfalls Aussagen über die intersubjektiv vereinbarte und von den Kindern und Jugendlichen konstruierte Spielwirklichkeit anbieten.

Zwischen Spielsituation und Lebenssituation, spielerischem Umgang und spielpädagogischer Intervention sowie sichtbarer Spieltätigkeit und zu interpretierender Spielwirklichkeit bewegen sich die folgenden Überlegungen zur Abgrenzung und inhaltlichen Füllung einer Spielpädagogik, die kindliche Spielbedürfnisse je aktuell aufnimmt und in ihrer sozialen sowie leiblich-sinnlichen Verflechtung mit der Umwelt reflektiert.

Dabei soll zunächst der Zusammenhang von *Spiel und Entwicklung* im Vordergrund stehen, um das Phänomen Spiel als spezielle Tätigkeit insbesondere im Anschluss an JOHN DEWEY und LEV S. VYGOTSKIJ vorab zu klären (Kap. 1.0). Neben den Spielformen in der kindlichen Entwicklung soll der Blick hier um die verschiedenen Betrachtungsweisen der Spieltheorien erweitert werden, in denen die sensomotorischen, emotionalen, kognitiven und sozialen Dimensionen des Spiels deutlich werden. Dabei werden auch die Ergebnisse der modernen Hirnforschung noch stärker einbezogen, so dass die biologischen Dimensionen des Spiels zu berücksichtigen sind.

Sodann wird das Konzept einer Spielpädagogik im Anschluss an die phänomenologische Pädagogik im Spannungsfeld von *Spiel und Lebenswelt* entwickelt. Zur Diskussion stehen in diesem Abschnitt insbesondere neuere Ausprägungen einer phänomenologischen Spielpädagogik unter interaktionalem und ökologischem Aspekt verbunden mit der Einbeziehung sozialkonstruktivistischer Aspekte (Kap. 2.0).

Bevor die Aufgaben einer Spielpädagogik in der Moderne vorgestellt werden, soll allerdings ein Rückblick in die Geschichte der Pädagogik den Zusammenhang von *Spiel und Erziehung* grundlegen. Die Konzeptionen von FRIEDRICH FRÖBEL, MARIA MONTESSORI und RUDOLF STEINER stehen dabei besonders im Mittelpunkt (Kap. 3.0). Auf diesem Hintergrund ist es dann möglich, einen Einblick in die vielfältigen inhaltlichen Aspekte von Spielsituationen zu gewinnen. Die in Kap. 4.0 vorzustellenden spielpädagogischen Praxisprojekte werden inhaltlich um wesentliche Elemente von Spielsituationen wie Spielmittel, Spielpartner, Spielräume und Spielzeiten gruppiert. Aus der Kombination von Ergebnissen der empirischen Spielforschung und Praxiserfahrungen mit der Anregung des kindlichen Spiels in diesen Grundelementen ergeben sich erste Orientierungshilfen für einen angemessenen Umgang mit dem kindlichen Spiel. Dieses Konzept einer *Pädagogik der Spielsituation* soll unterschiedliche pädagogische Arbeitsfelder thematisieren und wird deshalb hier um Überlegungen zur Bedeutung der neuen Medien erweitert, wobei das Spiel von Jugendlichen hier mittlerweile einer eigenen Betrachtung bedarf, weil sich mit zunehmendem Alter die Bedeutung von digitalen Medien erhöht. Der Schwerpunkt „Spielen in der Schule“ hat in den letzten Jahren eine deutliche Ausweitung er-

fahren. In allen Unterrichtsfächern und in allen Schulformen gibt es mittlerweile praxisbezogene Anregungen zur Einbeziehung des Spiels in den Unterricht. Geschlechtsspezifische Aspekte sind hier durchgehend eingearbeitet. Auch das Spiel bei Jugendlichen erfordert eine eigenständige Betrachtung.

Damit ist gewissermaßen die Grundlage erstellt, von der ausgehend methodische (Kap. 5.0) und didaktische Elemente (Kap. 6.0) einer Spielpädagogik entwickelt werden können. Besonders im Hinblick auf die Planung und Anleitung von Spielprozessen (*Spiel und Didaktik*) muss bereits vorab kritisch gefragt werden, inwieweit Erwachsenen hier überhaupt Handlungsformen zur Verfügung stehen, die kindliches Spiel wirkungsvoll anzuregen vermögen. Deshalb wird auch die Reflexion zu den methodischen Problemen einer Spielpädagogik (*Spiel und Methodik*) hier der Didaktik vorangestellt.

Die Spielbeobachtung stellt im Rahmen spielpädagogischer Erörterungen bislang noch ein Randproblem dar. Es wird in Kap. 7.0 (*Spiel und Beobachtung*) jedoch der These nachgegangen, dass die Beobachtung des kindlichen Spiels bereits eine spielpädagogische Handlungsform repräsentiert, die zugleich Zugänge zur Spielforschung eröffnet.

Die Auseinandersetzung mit der Förderung des Spiels hat besonders im Arbeitsfeld der Heil- und Sonderpädagogik zwischenzeitlich eine Bedeutung gewonnen, die einen eigenständigen Schwerpunkt in dieser Einführung erforderlich machte (Kap. 8.0). Zwischen *Spielförderung und Spieltherapie* sind zahlreiche heil- und sonderpädagogische Spielangebote angesiedelt, die dazu beitragen sollen, dass die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Bildungs- und Erziehungsprozessen möglich wird. Unter dem Eindruck der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung von 2009 hat der Zusammenhang von Spiel und Inklusion eine größere Aufmerksamkeit erhalten. Spiel wird im sonderpädagogischen Bereich allerdings auch vermehrt in gezielte Trainingsangebote aufgenommen (z.B. ein Spieltraining bei hyperaktiven und aufmerksamkeitsgestörten Kindern).

Schließlich bleibt die ebenfalls häufig vernachlässigte Frage nach der Ausbildung von Spielpädagoginnen und Spielpädagogen noch offen (Kap. 9.0: *Spielpädagogik und Qualifikation*). Sowohl in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen wie auch in der Erzieherinnenausbildung und in der heilpädagogischen Zusatzausbildung lassen sich spielpädagogische Elemente ausmachen, müssen spielpädagogische Kompetenzen erworben werden. Neben praktischen Erfahrungen mit spielpädagogischen Handlungsmustern ist hier auch an ein spielbiographisches Lernen zu denken, in dessen Verlauf Erwachsene auf den Spuren ihrer eigenen Spielkindheit ihr spielendes Ich entdecken und seinen Einfluss auf ihr gegenwärtiges spielpädagogisches Handeln abschätzen lernen. Wir selbst als Spielpädagogen bleiben demnach auch Spielende und sollten uns die Fähigkeit, spielen zu können als Basis unserer spielpädagogischen Handlungskompetenz erhalten.

Inhaltlich besonders bedeutsame Aussagen im Sinne von Definitionen oder Zusammenfassungen werden in der Rubrik „*Auf den Punkt gebracht*“ hervorgehoben. In den Text sind immer wieder *Spielsituationen* aus eigenen Beobachtungen oder spielpädagogischen Praxisprojekten als Praxisbeispiele eingebunden. Sie sollen gleichsam als „Fenster“ Einblicke in den Spielalltag von Kindern und Jugendlichen und die spielpädagogische Praxis ermöglichen. Jedes Kapitel wird durch eine *Vorschau* eingeleitet und mit *kommentierten Literaturempfehlungen* abgeschlossen, die eine vertiefende Bearbeitung des jeweiligen thematischen Aspektes anbieten. *Spielaufgaben* am Ende jedes Kapitels enthalten Angebote zur spielerischen Ergänzung der Lektüre. Zu den Teilelementen der Spielsituation werden darüber hinaus beispielhaft ausgewählte *Praxismaterialien* ausgewiesen, die derzeit allgemein verfügbar sind. Diese befinden sich jeweils in den *Fußnoten*, um das *Verzeichnis der wissenschaftlichen Literatur* nicht zu überfrachten. Die *Kontaktadressen* am Ende des Buches liefern zusätzliche Anschlussmöglichkeiten für spielpädagogische Praxisprojekte und Weiterbildungsangebote. Ein *Sachregister* soll die Suche nach besonders interessierenden Aspekten der Thematik erleichtern. Das *Glossar* fasst die zentralen Begriffe noch einmal zusammen.

Die Leitidee der folgenden Überlegungen zum Verhältnis von Spiel und Wirklichkeit bzw. Spiel und Lebenswelt ist bei HELLMUT BECKER (1992, S. 242) in exemplarischer Weise zusammengefasst:

„Im Spiel vollzieht sich ein Probehandeln, das die Realität vorwegnimmt, aber doch nicht Realität ist. Man erfährt die Realität, aber man erleidet sie nicht und wird nicht für sie zur Rechenschaft gezogen. Das Spiel vermittelt die Fähigkeit zur Utopie. Wenn Menschen das Leben nicht zugleich als Spiel zu leben wissen, dann geht ihnen die Fähigkeit zur Veränderung ab.“ (ebd.).

Die Chancen für eine derart umfassende Bedeutung des Spiels stehen in modernen Gesellschaften nicht schlecht. Das Spiel von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wird immer mehr zu einem zentralen Moment ihrer Wirklichkeitserfahrung. Zugleich sind die kindlichen Spielwelten damit auch offener für gesellschaftliche Einflüsse aller Art. So bezieht sich beispielsweise GERHARD SCHULZE (1996, S. 98) in seiner Studie zur „Erlebnisgesellschaft“ bei der Definition von „alltagsästhetischen Episoden“ als Kern der Erlebnisorientierung moderner Gesellschaften auf den kulturalanthropologischen Spielbegriff von JOHAN HUIZINGA (1991). „Wahlmöglichkeiten“ und „innenorientierte Sinngebung“ als Kennzeichen von alltagsästhetischen Episoden weisen demnach deutliche Parallelen zu Spielerfahrungen auf. Die neue Erfahrungsmöglichkeit der Erlebnisgesellschaft besteht nach SCHULZE besonders darin, dass sich Spiel und Alltag mehr und mehr vermischen, Spiele gleichsam „gewöhnlich“ werden. Dies ist auch der Grund, warum Spieltätigkeiten und Spielsituationen in modernen Gesellschaften etwas von der Lebenssituation der Spielenden erzählen.