

Michael Renner

Spieltheorie und Spielpraxis

Eine Einführung für pädagogische Berufe

Lambertus

Michael Renner

Spieltheorie und Spielpraxis

Eine Einführung für pädagogische Berufe

Lambertus

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek erhältlich

3., neu bearbeitete Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© 2008 Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil

Herstellung: Druckerei F. X. Stückle, Ettenheim

ISBN 978 - 3 - 7841 - 1797 - 3

Inhalt

9	EINFÜHRUNG
15	TEIL 1: SPIELTHEORETISCHE GRUNDLAGEN
15	1.1 Spiel und Spieltheorien, ein kurzer historischer Einblick
21	1.2 Was ist Spiel, – eine Annäherung an die Frage nach dem Wesen des Spiels
21	1.2.1 Das Spiel bei Mensch und Tier, Gemeinsamkeiten und Unterschiede
28	1.2.2 Kultur hat ihren Ursprung im Spiel
35	1.2.2.1 Exkurs: Zur Sinnhaftigkeit von Spiel, Kult und Fest
48	1.2.3 Die Wesensmerkmale des Spiels, die phänomenologische Sichtweise
48	1.2.3.1 Kurzer Exkurs zum Begriff Phänomenologie
49	1.2.3.2 Moment der Freiheit
52	1.2.3.3 Die Tendenz zur inneren Unendlichkeit
54	1.2.3.4 Die Scheinhaftigkeit des Spiels
57	1.2.3.5 Die Ambivalenz im Spiel
60	1.2.3.6 Das Moment der Geschlossenheit
61	1.2.3.7 Das Moment der Gegenwärtigkeit
64	1.3 Welche Funktion hat Spiel in der Entwicklung von Kindern?
64	1.3.1 Funktionen des Spiels aus psychoanalytischer Sicht
68	1.3.3.1 Spiel als Erfüllung von Trieb- wünschen, Fantasie und Alternativ- befriedigung
69	1.3.3.2 Spiel als Angstabwehr und Verarbeitung von unbewältigter Erfahrung
69	1.3.3.3 Spiel als Tarnung, Regression und Flucht vor der Wirklichkeit
72	1.3.2 Funktionen des Spiels im Rahmen der kognitiven Entwicklung

74	1.3.2.1 Die Stufe der sensomotorischen Entwicklung
74	1.3.2.2 Die Stufe des symbolischen, vorbegrifflichen Denkens
74	1.3.2.3 Die Stufe der konkreten Operationen
75	1.3.2.4 Die Stufe der formalen Operationen
79	1.3.3 Merkmale und Funktionen des Spiels aus handlungstheoretischer Sicht
80	1.3.3.1 Spiel als Handlung um der Handlung Willen
82	1.3.3.2 Wechsel des Realitätsbezugs
83	1.3.3.3 Wiederholung und Ritual
85	1.3.3.4 Der Gegenstandsbezug im Spiel
91	1.3.3.5 Der übergeordnete Gegenstandsbezug (ÜG)
96	1.3.3.6 Der Zusammenhang zwischen ÜG und Spielhandeln im Überblick
101	TEIL 2: DIE SPIELFORMEN
101	2.1 Probleme der Klassifikation von Spielformen
104	2.2 Die Spielformen
104	2.2.1 Das sensomotorische Spiel
109	2.2.2 Das Symbolspiel
111	2.2.3 Das Rollenspiel
125	2.2.4 Das Rezeptionsspiel
130	2.2.5 Das Regelspiel
135	2.2.6 Das Konstruktionsspiel
144	2.2.7 Das Spiel in der Zone nächster Entwicklung nach Oerter
147	TEIL 3: SPIEL UND PÄDAGOGISCHES HANDELN
147	3.1 Lebensweltliche Orientierung des pädagogischen Handelns
147	3.2 Die systemisch-ökologische Vernetzung des Spiels
157	3.3 Anforderungen an die Spielleiter/innen
157	3.3.1 Spielfreude, Spielfähigkeit und Selbststreflexion
158	3.3.2 Sach- und Sozialkompetenz (Teamfähigkeit)

162	3.4 Die Begleitung von Spielgruppen in ihrem Entwicklungsprozess
166	3.5 Die Berücksichtigung spielauslösender Bedürfnisse
169	3.6 Räumlich-zeitliche Dimensionen des Spiels
169	3.6.1 Die Spielräume im Haus
174	3.6.2 Die Spielräume im Freien
180	3.6.3 Spiel und Zeit
185	3.7 Die Spielmittel
187	3.7.1 Auswahl und Bewertung von Spielmitteln
192	3.7.2 Kriterien zur Bewertung und Auswahl von Spielmitteln
194	3.8 Wie Spielwelten sich verändern
200	3.9 Didaktisch-methodische Analyse zur Entwicklung und Planung von Spielereignissen
201	3.9.1 Die Elemente der Planung
205	3.9.2 Methodische Fragen der Gestaltung und Förderung von Spielmöglichkeiten
215	3.9.3 „Checkliste“ zur Planung von Spielereignissen
221	TEIL 4: SPIELBEOBACHTUNG UND TESTDIAGNOSTISCHE VERFAHREN
221	4.1 Spielbeobachtung
226	4.2 Spieldiagnostische Testverfahren
229	TEIL 5: BEEINTRÄCHTIGTES SPIELVERHALTEN
230	5.1 Spielhemmung
232	5.2 Expansives Spielverhalten
232	5.3 Spiel vor dem Hintergrund von Erfahrungen emotionaler Deprivation
233	5.4 Spiel vor dem Hintergrund von Wahrnehmungs- und Beziehungsstörungen
234	5.5 Spiel von Kindern mit hyperkinetischen Störungen, Aufmerksamkeitsstörungen und anderen Ursachen sprunghaften Spielverhaltens
236	5.6 Pathologisches Spielen (Spielsucht)
238	5.7 Spezifika im Spiel mit Menschen mit Behinderungen

242	5.7.1 Ergänzende Thesen zum Spiel mit Menschen mit Behinderungen
246	5.7.2 Ergänzende Thesen zum Spiel mit Menschen mit körperlicher Behinderung
249	TEIL 6: SPIEL UND THERAPIE
249	6.1 Spieltherapeutische Konzepte
251	6.1.1 Spieltherapie als Begriff
251	6.1.2 Zeitlicher Anwendungsbereich
251	6.1.3 Beispiele für spieltherapeutische Indikationen
252	6.2 Das Spiel in der analytischen Kinderpsychotherapie
254	6.3 Das Spiel in der nicht-direktiven Spieltherapie
257	6.4 Das Spiel in der klientenzentrierten Spiel- und Familientherapie
264	6.5 Das Spiel in der Gestalttherapie
265	6.6 Das Spiel im Theraplay-Verfahren
266	6.7 Das Spiel in der Hypnotherapie
266	6.8 Das Spiel im Verhaltenstraining mit Kindern
268	6.9 Überblick über Spielkonzepte in heilpädagogischen Handlungsfeldern
271	Literaturverzeichnis
282	Kontaktadressen
283	Der Autor

„Wir spielen tatsächlich immer mit Bildern, die mit uns spielen. Was wir hier ‚Bild‘ nennen, ist die Erscheinungsweise der Dinge, und Geschehnisse in ihrem pathischen Charakter. Ein Gegenstand ist nur insofern Spielobjekt, insofern er Bildhaftigkeit besitzt.“

(Buytendijk, F.: 1973:95)

Einführung

In der Gartenwirtschaft eines Gasthofes in einem Alpental saß ein etwa siebenjähriger Junge an einem Tisch und war offensichtlich gelangweilt. Er setzte sich teilweise an Tische, an denen Gäste saßen und hörte zu, um sich dann nach kurzer Zeit doch abzuwenden.

Als ich ihn wieder wahrnahm, sprang er mit einer Schnur am Knöchel, an deren Ende ein leerer Joghurtbecher befestigt war, durch die Mittelgasse zwischen den Tischen. Sein Blick konzentrierte sich darauf, wie sich der Joghurtbecher an seinem Bein verhielt. Nach einiger Zeit bemerkte ich, dass er ganz offensichtlich versuchte, mit seinem Bein schneller wieder vorne zu sein als der Becher, was ihm nicht gelang. Bei langsam Bewegungen wurde der Becher nicht ausreichend beschleunigt, so dass daraus kein Wettkampf entstehen konnte, bei schnellen Bewegungen war es aussichtslos zu gewinnen. Der Weg war mit Holzdielen belegt, was den Jungen dazu veranlasste, sich nun auf das Ausprobieren von Klängen zu verlegen. Er experimentierte mit einem und mehreren Bechern und nach einiger Zeit wurden die Becher gegen ein kleines Stück Astholz ausgetauscht. Wieder erfolgte der Versuch mit dem Bein schneller zu sein als der Ast und mit dem Ast Geräusche auf dem Holzboden zu erzeugen. Er schien nun beide Spiele (Beschleunigung und Klang) zugleich zu spielen. Auch dieses Spiel erschöpfte sich irgendwann. Nach einiger Zeit beobachtete ich ihn erneut, wie er mitten in einem kleinen Teich stand und sichtlich Vergnügen daran fand, dass ihm das schwimmende Holz folgte, ohne dass man die Ursache dafür erkennen konnte ... Ein Gast, der ihn auf diesen „Zauber“ ansprach, veranlasste den Jungen, im Teich noch länger zu verweilen. Er hatte offensichtlich die Hoffnung, dass noch mehr Gäste seinen Zauber bewundern würden und mitspielten. Nachdem dies nicht geschah, verlor er auch das Interesse am Spiel und begab sich ins Haus.

Sind wir in der Lage zu verstehen, was sich hier ereignete? Ist die Bedeutung, der Sinn dieses Spiels, dem Verstehen der Erwachsenen wirklich zugänglich? Gleiche oder ähnliche Fragen entstehen, wenn wir

das Spiel von männlichen Jugendlichen beobachten, die in derselben Straße aufwachsen. Im Alter von etwa 17 Jahren entschließen sie sich, einmal jährlich im Herbst, einen „Thementag“ zu veranstalten und dann zum Beispiel zum Thema Mafia als Mafiosi verkleidet in einer Garage Roulette zu spielen, und beim Anliefern der Pizzen durch den Pizza-Service denselben mit gezogener „Pistole“ in der Garage zu empfangen. Im drauffolgenden Jahr wird das Thema „Ein Damenkränzchen auf Mallorca-Urlaub“ in entsprechender Verkleidung gespielt, der mit einem Likörchen vor dem „Abflug“ beginnt usw. Die Gruppe entwickelt mit der Zeit einen starken Zusammenhalt und man spielt solche Thementage, bis alle beruflich einigermaßen etabliert sind. Man ist nun (leider?) der Meinung, dass das nicht mehr so richtig altersentsprechend sei.

Formal lässt sich gut darstellen, was in den beschriebenen Spielen abläuft. Können sie auch von ihrem Bedeutungsgehalt her verstanden werden? Je nach Erfahrungshintergrund lösen diese Beispiele bei den Leser/innen unterschiedliche Erinnerungen und unterschiedliches Verständnis aus. Über eigene innere Bilder versuchen sie, den Sinn dieser Spiele zu verstehen. Der Versuch, die Spiele und Spielbedürfnisse der Menschen zu verstehen, beginnt mit der Reflexion der eigenen Empfänglichkeit für Spiel, und der eigenen Spielfähigkeit.

Die Verantwortung für das Kind, den Jugendlichen und erwachsenen Menschen, hat zur Folge, dass Erzieher/innen sich mit dem Spielen an sich nicht zufrieden geben können, sondern sich mit pädagogischen, psychologischen, heilpädagogischen, gesellschaftspolitischen, kulturellen und anderen Aspekten des Spiels theoretisch auseinandersetzen müssen. Dieser notwendige „Umweg über den Kopf“ kann nicht erspart werden.

Das aus Praxis und Theorie gewonnene Wissen über das Spiel und seine Bedeutung für menschliche Entwicklung und Reifung ist Ausgangspunkt für Spielanregung, Gestaltung von Spielbedingungen und Spielförderung. Spielen wird für Erzieher/innen zum beruflichen Handeln, dem man sich in pädagogischen Handlungsfeldern nicht entziehen kann.

Freude am Spielen, die eigene Spielfähigkeit sowie die Deutungsmuster, die zum Verständnis des Spiels in der eigenen Lebenswelt zur Verfügung stehen, können das Handeln und das Nachdenken über Spiel erleichtern, bieten aber dennoch in der Regel keine ausreichenden Motivationen, um sich auf Spielen oder theoretische Fragestellungen des Spiels einzulassen.

Das pädagogische Handeln im Spiel verlangt nicht nur die Annahme der Menschen, denen wir im Spiel begegnen – was besonders für Menschen mit beeinträchtigtem Spielverhalten gilt – es erfordert auch die Entwicklung eines fachlichen Verständnisses von Spiel. Das vorliegende Buch erweitert nicht das Spielrepertoire der Leser, zielt also nicht direkt auf die Spielfreude der Leser/innen, sondern auf das Wissen über und die Haltung zum beruflichen Handeln im Spiel. Es will ausgewählte theoretische Grundfragen des Spiels und der Spielpraxis im Rahmen erzieherischen Handelns vermitteln. Zur Zielgruppe des Buches gehören Erzieher/innen und Pädagogen aller Fachrichtungen, in Ausbildung und Beruf, aber auch interessierte „Laien“. Es ist als Ergänzung zu Vorlesungen und Unterricht konzipiert und auch zum Selbststudium geeignet.

Das Buch gliedert sich in sechs Inhaltsbereiche.

Der erste Teil beschäftigt sich mit spieltheoretischen Grundlagen.

Nach einem kurzen Blick in die Geschichte des Spiels, welcher in das Thema einstimmen möchte, werden spieltheoretische Grundlagen aus der Sicht einzelner Wissenschaften dargeboten.

Der Autor ist sich der generellen Unvollständigkeit eines solchen Unternehmens bewusst, deshalb wurden pädagogisch relevante Theorieansätze ausgewählt. Die phänomenologische Betrachtung des Spiels bildet einen gewissen Schwerpunkt, aber auch neuere Ansätze, wie zum Beispiel handlungstheoretische Ansätze oder der Versuch einer systemisch-ökologischen Betrachtung des Spiels werden berücksichtigt.

Spiel und Erziehung scheinen wesensfremde Phänomene. Gleichwohl benötigen Kinder, besonders auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und medialer Einflüsse, pädagogische Unterstützung und Förderung ihres Spiels. Die Leser/innen sollen die Möglichkeit erhalten, sich spieltheoretische Grundlagen zu erarbeiten, um ein Verständnis von Spiel als Basis für pädagogisches Planen und Handeln im Spiel zu gewinnen.

Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit der Klassifikation von Spielformen. Die Problematik einer solchen Klassifikation und die in ihr enthaltenen Ungenauigkeiten ist mir durchaus bewusst, dennoch erscheint eine Klassifikation der Spielformen für die Spielplanung, das Spielhandeln, die Betrachtung der Spielentwicklung sowie die Beobachtung und Reflexion des Spiels und der Spieler/innen notwendig, um im Ausbildungszusammenhang einen strukturellen Überblick vermitteln zu können.

Der dritte Teil des Buches beschäftigt sich mit Spiel und pädagogischem Handeln. Er gibt didaktisch-methodische Hinweise für pädagogisches Handeln im Spiel und Planen von Spiel. Fragen der Spielleiterqualifikationen, den räumlich-zeitlichen Dimensionen des Spiels und der Spielmittel werden ebenso bearbeitet, wie Probleme in der Auswahl von Spielmitteln und Kriterien zur Spielmittelauswahl. Spiel ist ein kommunikatives Handeln, das nur durch Spielmittel vollzogen werden kann. Insofern bieten die Spielmittel einen Schlüssel zum Verständnis der Handlungssymbolik im Spiel.

Der Begriff Spielmittel wird differenziert und exemplarischer Form dargestellt. Am Ende dieses Teils werden Überlegungen zur didaktisch-methodischen Analyse zur Planung von Spielereignissen und zur Förderung von Spielhandlungen dargestellt. Sie soll den Praktikern strukturelle und inhaltliche Merkmale zur Planung und Durchführung von Spielereignissen an die Hand geben, die jedoch vor dem Hintergrund der Handlungsfelder, des Personenkreises und der Spielmittel jeweils modifiziert werden müssen.

Im vierten Abschnitt werden Hinweise zur Spielbeobachtung und kurz gefasste Hinweise auf andere spieldiagnostische Testverfahren dargestellt.

Der fünfte Schwerpunkt des Buches bietet Hinweise auf beeinträchtigtes Spielverhalten und mögliche Ursachen. Dieser Abschnitt berücksichtigt die Probleme im pädagogischen Umgang mit Menschen mit beeinträchtigtem Spielverhalten. Um integrativ arbeiten zu können, müssen Spielangebote so geplant werden, dass Ausschluss und Isolation potenzieller Mitspieler/innen vermieden werden. Der Abschnitt schließt ab mit Hinweisen auf spezifische Fragestellungen zum Spiel mit Menschen mit Behinderungen.

Der sechste Abschnitt befasst sich mit einem einführenden Überblick über Spiel in pädagogisch-therapeutischen Verfahren. In diesem Rahmen wird die Funktion des Spiels in unterschiedlichen Konzeptionen kindertherapeutischer Verfahren in einem kurzen Überblick dargestellt. Das klientenzentrierte Konzept von Stefan Schmidtchen wird aufgrund der Häufigkeit seiner Anwendung und seiner Integration eines systemischen Ansatzes der Familientherapie schwerpunktmäßig behandelt.

Am Ende dieses Abschnittes wird im Überblick dargestellt, wie Spiel in heilpädagogischen Handlungsfeldern konzipiert wird. Hierbei wird deutlich, dass Spiel in allen Angebotsformen therapeutisch beziehungsweise kathartisch wirksam werden kann.

Leser, die sich im Blick auf einzelne zitierte Autoren vertiefte Kenntnisse aneignen wollen, finden in der Literaturliste Hinweise auf die Originalliteratur oder geeignete Sekundärliteratur.

Auf die in der zweiten Ausgabe aufgelisteten Verbände und Vereinigungen und die Hinweise auf Spielzeitschriften wurde in dieser Ausgabe verzichtet, weil diese Informationen schnell überholt sind und das Internet in diesem Zusammenhang immer aktueller ist.

Diese Ausgabe enthält nach den einzelnen Kapiteln Fragestellungen, mit denen die Leser bzw. lehrenden ihren Wissensstand überprüfen und auch auf ihrem eigenen Erfahrungshintergrund reflektieren können. Die Fragestellungen sind so angelegt, dass durch eine Vernetzung der Inhalte mit anderen Wissensgebieten zu einer Vertiefung der Inhalte angeregt wird.

Mein besonderer Dank gilt meiner Kollegin Heidi Fischer, für ihre fachliche Begleitung, die kritische Durchsicht des Manuskripts, sowie ihrer Hilfe bei der Entwicklung der Übungsfragen.

Zum Schluss dieser kleinen Einführung möchte ich nicht versäumen darauf hinzuweisen, dass pädagogisches Handeln im Spiel auch Kompetenzen verlangt, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann. Sie verlangen ein Setting verschiedenster Fachkenntnisse und Fertigkeiten, ohne die Spiel nicht gelingen kann. Handwerkliche Kenntnisse – wie zum Beispiel Material- und Werkzeugkenntnisse und Fertigkeiten, das Beherrschene eines Musikinstruments, sportdidaktische und sportpraktische Kenntnisse und Erfahrungen sind unter anderen in vielen Fällen eine wichtige Voraussetzung für die Möglichkeit, Spiel sachgerecht anzuleiten und frustrierende Erlebnisse für die Spieler/innen zu vermeiden. In diesem Zusammenhang ist eine solide Aneignung von entsprechenden Grundlagenkenntnissen und Fertigkeiten zu empfehlen.

Es gilt, die Menschen, die spielen, ernst zu nehmen. Das erfordert die Fähigkeit, Spiel sachgerecht und Entwicklungsgemäß anleiten zu können, ohne die Freiheit im Spiel zu zerstören und die menschliche Würde im Spiel zu gefährden.

Teil 5 Beeinträchtigtes Spielverhalten

Bei Kindern mit Verhaltensstörungen, sind immer auch Beeinträchtigungen im Spielverhalten zu erwarten. In diesem Kapitel soll darauf eingegangen werden, wie sich Beeinträchtigungen im Spielverhalten äußern. Darüber hinaus sollen einige Anregungen zum pädagogischen Umgang mit betroffenen Kindern gegeben werden. Kinder, deren Spielfähigkeit beeinträchtigt ist, brauchen Unterstützung, um diese Beeinträchtigungen zu überwinden. Eltern und Erzieher müssen an dieser Aufgabe ein besonderes Interesse haben, weil Spiel wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist. Spiel unterstützt das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere in der kognitiven Entwicklung und in der Entwicklung kommunikativer und sozialer Kompetenzen. In seinen Spielaktivitäten kann das Kind eigene Initiative, Lernformen entwickeln und Lernbereiche aufgreifen, unabhängig von erzieherischer Beeinflussung und pädagogischen Zielvorstellungen. Die darin erfahrene Freiheit schafft Möglichkeiten, Dinge auszuprobieren und Erfahrungen zu machen, bevor diese gesellschaftlich bewertet werden. Dies ist für Kinder mit Entwicklungs- und Verhaltensstörungen von großer Bedeutung, weil dieser Schonraum vor schnellen Stigmatisierungen und erzieherischer Bedrängung schützt. Außerdem ist anzumerken, dass alle Formen von beeinträchtigtem Spielverhalten nie isoliert zu betrachten sind. Die kognitiven, emotionalen, motorischen, sozialen oder ethischen Probleme zeigen sich meist nicht nur im Spiel, sondern auch in allen Lebensbereichen der Betroffenen – umso wichtiger ist es, die ökologische Vernetzung und die lebensweltliche Einbindung der Menschen im Blick zu behalten. Eine rein defizitäre Sicht von den betroffenen Menschen ist zu verhindern, um die Ressourcen und Lösungen, die sich paradoixerweise manchmal auch in den Problemen verbergen, zu erkennen und durch pädagogisches und therapeutisches Handeln anzuregen und zu aktivieren.

Es ist sehr wichtig, dass Pädagogen und Therapeut/innen lernen, Spielstörungen von situationsbedingt auffälligem Spielverhalten (Stress, besondere Vorkommnisse im Alltag etc.) zu unterscheiden. Dazu brauchen sie fundierte entwicklungspsychologische und spieltheoretische Kenntnisse. Das auffällige Spielverhalten muss längerfristig beobachtet und gegebenenfalls einer spezifischen Spielbeobachtung unterworfen werden, um manifeste und vorübergehende Beeinträchtigungen von ei-

nander unterscheiden zu können. Je nach Beobachtungsergebnis ist auch eine fachärztliche oder testdiagnostische Untersuchung angesagt, bevor geklärt werden kann, welche Rolle die Pädagogik beziehungsweise Heilpädagogik in der Spielförderung beziehungsweise Spieltherapie übernehmen kann.

Die Entscheidung, hier Formen von beeinträchtigem Spielverhalten darzustellen, ist nicht ganz unproblematisch, weil jede Art der Darstellung durchaus als defizitorientiert und stigmatisierend aufgefasst werden kann. Dennoch ist davon auszugehen, dass Leser, die sich in diesen Zusammenhang einarbeiten wollen, anschauliche Hinweise und pädagogische Anregungen für ihre Arbeit suchen. Deshalb sollte auf die Darstellung von beeinträchtigem Spielverhalten nicht verzichtet werden. Die folgende Darstellung beschreibt nicht eine umfassende Ätiologie und Genese von Spielstörungen, sondern nur einige für den pädagogischen Umgang wesentliche Aspekte von beeinträchtigem Spielverhalten.

5.1 SPIELHEMMUNG

Menschen mit Spielhemmung sind innerlich oft engagiert, wirken äußerlich aber unbeteiligt und haben oft Schwierigkeiten, ihre Impulse in die Spielgruppe einzubringen und wiederholen oder variieren die Spielgruppenereignisse und Ideen, die sie gerne weitergegeben hätten, im anschließenden Alleinspiel. Das individuelle Nachspiel erhält auf dem Hintergrund der Spielhemmung im Gruppenspiel eine besondere Bedeutung: Es ermöglicht etwas, was vorher nicht möglich war. Gehemmte Kinder werden durch Gruppen oder Spielgegenstände zwar angesprochen, versuchen dann aber durch abwehrende, ablenkende oder ablehnende Äußerungen wie zum Beispiel „das Spiel ist mir zu doof“, oder „die anderen sind mir viel zu klein“ u.a. Gründe anzuführen, welche ihre Teilnahme verhindern. Ihre Äußerungen wirken freudlos, sie stellen ihre Lustlosigkeit demonstrativ zur Schau, ergreifen angebotene Spielzeuge oft nur, wenn sie aufgefordert werden, und stellen sie nach kurzer Zeit wieder an ihren Platz. Im Umgang mit Spielzeug und Material sind sie zurückhaltend, es fehlt an Initiative.

Gehemmte Menschen lassen sich von Spielgegenständen innerlich zwar ansprechen, können aber nicht darauf reagieren. Sie haben meist keinen Mangel an inneren Bildern. Sie fühlen sich vom Spiel angesprochen – ihre Hemmung hindert sie daran zu antworten.

Die Spielhemmung äußert sich in erster Linie in Kontaktunempfindlichkeit, in einem gespannten Verhältnis zum Spielpartner und weniger in der Ablehnung des Spielzeugs. Ginott beschreibt zwei weitere typische Verhaltensweisen, durch die Kinder versuchen, sich zu entziehen: mit Bestechung, indem sie anbieten, die Spielsachen beziehungsweise das Spielzimmer aufzuräumen, ein Bild zu malen, oder sich auf andere Weise beliebt zu machen oder mit Protest: „Auch Nörgelei ist oft kennzeichnend für gehemmte Kinder. Angeboten wird also eine Tätigkeit, die mögliche Spielpartner auszugrenzen versucht. Menschen mit Spielhemmungen sind mit ihren Produkten beziehungsweise mit sich selbst oft unzufrieden und haben das Bedürfnis, alles um sich her zu entwerfen. Sie finden ihre Bauklotztürme schief und ihre Bilder ekelhaft. Sie beschweren sich, das Spielzimmer sei schmutzig, und sind besorgt, ob sie sich wohl anstecken“ (Ginott, H. 1971:56). Wurst weist darauf hin, dass Passivität und Gehemmtheit im Spiel auch die Folge einer versteckten Depression sein kann (vgl. Wurst, F. 1984:227).

Im Umgang mit diesen Kindern sollte auf Überredungskünste oder den Einsatz anderer Motivationsversuche verzichtet werden. Kritische, reflektierende oder gar vorwurfsvolle Reaktionen ändern nichts an deren Verhalten. Im Gegenteil, sie können die Hemmung noch verstärken und aggressive Abwehrformen hervorrufen.

Wenn Betreuer/innen beispielsweise ein Lob aussprechen, kann „der kleine Mut“ rasch „in verzweifelte Abwehr umschlagen – und nach einem solchen Misserfolg sind die Chancen für die nächste Zeit wieder erheblich geschrumpft“ (Wurst, F. 1984:227). Nur der weitgehende Verzicht auf Lob und Tadel und der Respekt vor seiner freien Entscheidung ermöglichen dem gehemmten Kind, sich langfristig einem beziehungsunabhängigen, selbst gewählten Zugang zum Spiel anzunähern. Es soll zum Spielen angeregt, aber auf keinen Fall dazu gedrängt werden. Durch spezielle Spiele und Medien solche Kinder zum Spiel zu überlisten ist nicht nur in ethischer Hinsicht fragwürdig, sondern verstärkt das Gefühl, dass die Hemmung nur mit fremder Hilfe bewältigt werden kann. Nur der selbst entschiedene Weg und die selbst bewältigte Überwindung der Hemmung ist für das Kind ein wirklicher eigener Erfolg, der Motivation für neue Versuche sein kann. Aus pädagogischer Sicht unterstützt die Vorstellung, dass eine attraktive Gestaltung von Spielerlebnissen die Spielmotivation beziehungsweise das Spielbedürfnis befördert ausreichend.

5.2 EXPANSIVES SPIELVERHALTEN

Übertriebenes Spielverhalten ist nicht negativ zu bewerten, solange die Spielformen und -vorstellungen den normalen entwicklungsspezifischen Erlebnisformen und -inhalten entsprechen. Weniger kreative Menschen erfahren auf diese Weise Anregungen und werden im positiven Sinne vom Spiel begeistert.

Von expansivem Spielverhalten im Sinne einer Spielstörung kann dann gesprochen werden, wenn Menschen Verhaltensweisen zeigen, die eine soziale Selbstkontrolle ihres Spielverhaltens und ihrer emotionalen Beteiligung zunehmend vermissen lassen. Sie beeinträchtigen andere Mitspieler/innen, indem sie deren Spielimpulse durch dominantes, expansives Verhalten aktiv verhindern. Menschen mit stark expansivem Spielverhalten reagieren auf jedes Ding, jeden Gegenstand, Form, Bild, Farbe etc. Es gibt nichts, was nicht ins Spiel einbezogen oder zum Spiel gemacht werden könnte. Je stärker die expandierenden Spielideen in Erscheinung treten, um so eher werden diese von einem massiven Realitätsverlust begleitet.

Für diese Kinder sind klare Grenzen eine Hilfe. Ein klar strukturierter Alltag verhindert, dass sie sich in ihrer expandierenden Spielwelt verlieren. Eine solide (evtl. psychiatrische) Diagnostik und Verhaltensbeobachtung sollte die Gründe für ihr Verhalten untersuchen: Woher kommt diese Dominanz und die Flucht in die Welt des Scheins? Was soll dadurch kompensiert werden? Die Klärung dieser Fragen sollte im Bewusstsein darüber geschehen, dass expansives Spielverhalten auch Fantasie, Lebensfreude, Ideenreichtum, Reaktionsfähigkeit und Erlebnisfähigkeit ausdrückt. Es soll nicht generell unterdrückt werden, sondern in (selbst-)kontrollierte Bahnen gelenkt werden. Die Grenzsetzung und Strukturierung soll den spielenden Menschen darin unterstützen, Fiktion und Realität zu unterscheiden und die weitere soziale Isolation, die durch das expansive Dominanzstreben hervorgerufen wurden, wieder aufzuheben.

5.3 SPIEL VOR DEM HINTERGRUND VON ERFAHRUNGEN EMOTIONALER DEPRIVATION

Menschen, denen die Erfahrung einer verlässlichen, dauerhaften Bezugsperson vorenthalten war, neigen dazu, andauernd um Zuwendung und Anerkennung zu kämpfen. Sie entwickeln häufig ein ausgeprägtes, teilweise kaum stillbares Anspruchsverhalten. Andere Men-

schen in ihrer Umgebung werden als Konkurrenten wahrgenommen. Werden ihre Bedürfnisse nach Kontakt enttäuscht, reagieren sie gegenüber den Personen, die Objekt ihrer Kontaktbedürfnisse sind, destruktiv. Sie entwickeln erpresserisches Verhalten – beispielsweise wenn sich eine Erzieherin einem andern Kind zuwendet. Sie sind nicht nur anderen Menschen, sondern auch den Räumen, Spielgegenständen und Materialien gegenüber Besitz ergreifend.

Die Erfahrungen emotionaler Deprivation verhindern sachbezogene, anpassungsfähige Verhaltensweisen im Spiel. Jede Wahrnehmung erfolgt auf dem Hintergrund des erlebten Mangels (an Beziehung) und führt zu situationsunangepassten Erwartungen. Die Defizite beeinträchtigen auch die Spielfantasie, die Einhaltung von Spielnormen und die subjektiv interpretierte Beziehung zu den Mitspieler/innen, welche sich an den unbefriedigten Wünschen orientiert. Die Bedürfnisse, unbefriedigte Beziehungswünsche zu befriedigen sind oft so stark, dass Spielregeln als Hindernisse in der Bedürfnisbefriedigung empfunden werden. Den üblichen Methoden der Gruppenleitung gegenüber erweisen sie sich oft als resistent. Kinder und Jugendliche mit solchen Problemen benötigen einen Alltag, der überschaubar und zuverlässig geregelt ist. Darin können dann auch Spiele einen sinnvollen Platz erhalten. Spielangebote, die keinen Beziehungsschwerpunkt im Spielthema haben, erleichtern den Einstieg und die Beteiligung an Spielereignissen. Auch erlebnispädagogische Ansätze sind bei diesem Personenkreis zu empfehlen, weil sie zu wechselseitiger existenzieller Abhängigkeit herausfordern können und besonders intensive Beziehungserfahrungen ermöglichen.

5.4 SPIEL VOR DEM HINTERGRUND VON WAHRNEHMUNGS- UND BEZIEHUNGSSTÖRUNGEN

Gestörte emotionale Beziehungen in Familien hinterlassen vielfältige Verletzungen, Vernarbungen und Verhärtungen, die selten sofort erkennbar sind, und führen zu ambivalenten Beziehungen. Die Gegenaggression erfolgt oft verdeckt und ist von Schuldgefühlen begleitet. Deshalb ist ihr Ziel meist schwer zu durchschauen. Die Aggressionen werden hinter einer Maske versteckt, sie treten im scheinbar unbeabsichtigten Zerstören von liebgewordenen Dingen, provokativen, manchmal sogar sadistischen Verhaltensformen zu Tage. Gegenstände, die mit den entsprechenden Bezugspersonen in Verbindung gebracht werden können (z.B. Geschenke), werden unachtsam behandelt und

kaputt gemacht. Erschreckend wirkt dabei manchmal die Intensität des Zerstörungsimpulses. Oft ist eine klammheimliche Freude über die angerichtete Zerstörung zu beobachten.

Menschen mit emotionalen Beziehungsstörungen neigen häufig dazu, Konflikte auszulösen, für die sie die anderen verantwortlich machen. Diese Projektionen erlauben es ihnen, aggressiv zu werden.

Rollenspiele eignen sich für die Darstellung dieser neurotisierenden Systeme, weil diese – inklusive des Zerstörungspotentials – in symbolischen oder offenen Formen besonders gut auszudrücken sind. Spieler-eignisse werden von Menschen mit Beziehungsproblemen häufig als Plattform für ihre destruktiven Impulse benutzt, weil sie sich scheinbar dafür eignen, sich versteckt aggressiv zu verhalten. Unter dem pädagogischen Gesichtspunkt ist es ratsam, diese Kinder und Jugendlichen in Gruppenspielen mit ihren wirklichen Absichten zu konfrontieren und inoffizielle Themen im Spiel nicht zuzulassen, wenn dadurch das Spiel oder die Mitspieler/innen beeinträchtigt, gestört oder angegriffen werden. Klar vermittelte Regeln und eindeutig definierte Folgen bei Regel-verstoß sind für die Orientierung dieser Kinder notwendig, wobei sie spüren müssen, dass nur ihr störendes Verhalten, nicht ihre Person abgelehnt wird.

5.5 SPIEL VON KINDERN MIT HYPERKINETISCHEN STÖRUNGEN, AUFMERKSAMKEITSSTÖRUNGEN UND ANDEREN URSAECHEN SPRUNGHAFTHAFTEN SPIELVERHALTENS

Kinder mit Störungen der Aufmerksamkeit und hyperaktivem Verhalten zeigen im Spiel dieselben Verhaltensweisen, wie außerhalb des Spiels. Grundsätzlich ist zu bemerken, dass das entsprechende Verhalten in Gruppensituationen in der Regel wesentlich stärker auftritt als in Einzelsituationen. In der Gruppe ist zu beobachten, wie diese Kinder Mühe haben, sich regelgerecht zu verhalten. Sie haben Probleme, Aufgaben, die sich aus dem Spiel ergeben, zu beenden und abzuwarten, bis eine Information beendet ist. Sie sind in ständiger Bewegung, reden manchmal ohne Pause, können ihre Aufmerksamkeit nicht fokussieren, reagieren spontan auf Reize, werfen und zerstören Dinge, haben Probleme mit der Impulskontrolle.

Laut repräsentativen internationalen Studien haben 3 bis 5 % aller Kinder ADHS (positiv diagnostiziert werden über 20 %). Die weit überwiegende Zahl der Verdachtsdiagnosen ergeben keine ADHS. In diesen Fällen erweist sich die Symptomatik als vorübergehendes Anpassungs-

problem, um das individuelle Temperament eines Kindes oder um eine Reaktion des Kindes auf sozial-emotionale Erfahrungen im Familien- system.

Im Spiel mit Kindern mit hyperkinetischen Störungen und Aufmerksamkeitsproblemen (ADHS) ist es wichtig darauf zu achten, dass man die Reaktionen der Kinder nicht als Provokation auffasst, sondern als Verhalten, dem diese Kinder selbst hilflos ausgesetzt sind. Außerdem sind vorschnelle Rollenzuschreibungen (z.B. Spielverderber) zu vermeiden. Entsprechend sind die Spielangebote zu planen. Die Spielangebote sind an den Stärken der Kinder zu orientieren. Sie sollten die meist kreativen Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen, deren schnelle Reaktionsfähigkeit positiv nutzen. Diese Kinder haben oft Freude an hartnäckigem Verhandeln, am Risiko. Sie bevorzugen ganzheitliche und visuelle Denkvorgänge. Nicht zuletzt ist die Freude an Bewegung ein wichtiger Aspekt im Spiel mit solchen Kindern. Entsprechend sind auch die Spielräume einerseits als „wilde Räume“, andererseits als Räume für Ruhe, Rückzug und Geborgenheit zu gestalten. In jedem Falle braucht ein sinnvolles Spielangebot für Kinder mit ADHS eine genaue Beobachtung der individuellen Ressourcen der einzelnen Kinder.

Neben meist hirnorganischen Ursachen von ADHS, die einer fachärztlichen Diagnostik bedürfen, gibt es auch systemische Komponente, welche die Spielhektik, sprunghaftes Spielverhalten und die anderen beschriebenen Auffälligkeiten verursachen oder die vorhandenen hirnorganisch verursachte Symptomatik verstärken. Bei Kindern mit sprunghaftem Spielverhalten, das nicht durch ADHS verursacht ist, handelt es sich häufig um Kinder, die in einem spielunverträglichen Klima aufwuchsen. Wenn sie spielten, wurden sie oft nicht ernst genommen und konnten mit den Erwachsenen nicht mithalten, weil diese nicht auf ihre Bedürfnisse eingegangen sind und die Kinder ihrem Zeit- beziehungsweise Bedürfnisdiktat unterworfen haben. Auch erziehungs- bedrängte Kinder, deren Spiel unter einer einseitigen Fördervorstellung ständig als unzureichend erlebt und deswegen ständig beeinflusst wird, zeigen oft sprunghaftes Spielverhalten. Häufig werden diese Kinder auch mit Spielmaterial überschüttet. Im Spiel haben sie Schwierigkeiten, sich auf den Ablauf zu konzentrieren, werden leicht von äußeren Reizen vom Spiel abgelenkt und rechnen ständig mit Interventionen von außen. So entspricht ihr Verhalten in vielen Fällen dem Verhalten von Kindern mit ADHS.

Jeder etwas stärkere Reiz lenkt ab, und wird scheinbar unwiderstehlich. Sie haben keinen „Plan“, also kaum eigene Vorstellungen von einem Spiel. In Gruppen verhalten sie sich meist nur als Mitläufer/innen. Ihr

Spiel ist oberflächlich und lässt kaum Identifikation mit der Gruppe beziehungsweise dem Spielereignis erkennen. Auch ihre Begeisterung ist äußerlich, wirkt oft wie ein Selbstzweck und lässt die Konzentration aufs Spiel vermissen. Das Spiel hat dann keine innere Tendenz mehr, Spielinhalte verflüchtigen sich, und die Interaktion im Spiel und das Spiel selbst wird sinnlos.

Für solche Kinder können Angebote spielfördernd wirken, die eine nicht überfordernde Konzentrationsleistung und Präsenz „auf den Punkt“ verlangen. Also zum Beispiel Bewegungsspiele, die nicht überfordern, Spiele im musikalischen Bereich, im Bereich vom Theaterspiel usw. Hierin besteht die Möglichkeit die eigene Spielerfahrung unauffälliger zu machen und dennoch am gemeinsamen Erfolg teilzuhaben. Es muss sich zum Beispiel beim Theaterspielen nicht gleich um eine tragende Rolle handeln. Es können auch einfache Aufgaben in einer Gruppe sein, wie zum Beispiel das Bereitlegen von Requisiten zu einem bestimmten Zeitpunkt, oder auch nur das einmalige Einschalten eines Scheinwerfers und einer Tonquelle o.Ä. Kinder mit den beschriebenen Spielproblemen haben häufig nicht nur die Erfahrung gemacht, dass sie im Spiel nicht ernst genommen wurden, sondern dass sie auch im Zusammenhang mit „Blamierspielen“, in denen „Dummheit“ zur Schau gestellt wurde, ausgesprochen schlechte Erfahrungen gemacht haben. Für solche Kinder sind gut geleitete Spielgruppen, in denen der beeinträchtigte Selbstwert dieser Kinder im Angebot berücksichtigt wird ein Schonraum, in dem die Niederlagen und die Erfolge subjektiv dosierbar und deutbar sind. Keineswegs sollten solche Kinder zum Spiel überredet werden. Es müssen aber auch klare Alternativen zum Nichtspielen vorbereitet sein, welche die übrige Gruppe nicht stören.

Eine Verbesserung der Spielfähigkeit ist bei Kindern mit ADHS und/oder sprunghaftem Spielverhalten nur erreichbar, wenn es gelingt, sie als Personen mit großem Entwicklungspotential wahrzunehmen und nicht nur als sprunghaft und störend handelnde Kinder.

5.6 PATHOLOGISCHES SPIELEN (SPIELSUCHT)

Iver Hand definiert pathologisches Spielen als ein subjektiv und/oder im sozialen Umfeld vom Geld- und/oder Zeitaufwand her nicht mehr akzeptables oder toleriertes exzessives Spielen. Symptome pathologischen Spielens können im Zusammenhang mit nahezu allen psychiatrischen Erkrankungen auftreten.

„Am häufigsten tritt es unter folgenden Bedingungen auf: Ablenkung von Depressivität zum Beispiel aufgrund sozialer Schwierigkeiten (Arbeitslosigkeit, vermutliche Perspektivlosigkeit junger Erwachsener), privater Probleme (Verlust/Trennung einer nahe stehenden Person) oder als Folge des Fehlens einer sinnvoll erscheinenden Lebensperspektive (Sinnentleerung) Abreagieren von inneren Spannungszuständen aufgrund von unlösbar scheinenden Konfliktsituationen (z.B. in Partnerschaft und Familie) Stimulans bei ‚Langeweile‘ oder Mangel an Aufgaben, Zielsetzungen oder Herausforderungen im Alltagsleben. Kompensation von sozialen Defiziten (z.B. Spielautomat als Kontaktersatz bei Einzelgängern)“.

„Pathologisches Spielen ist also am häufigsten als eine Art ‚fehlgeschlagener Selbstheilungsversuch‘ bei schmerzlichen Gefühlszuständen und/oder Verlust von positiven Perspektiven in der Lebensführung (existenzielles Vakuum) zu verstehen. Es stellt damit überwiegend ein Fluchtverhalten aus als unerträglich empfundenen Situationen im realen Leben in eine vorübergehend entlastende Scheinwelt dar, dessen Folgen das reale Leben jedoch noch weiter erschweren (Depressivität in der Spielsituation kurzfristig reduziert, durch die dadurch eintretenden Geldverluste und sozialen Störungen langfristig jedoch weiter erhöht)“ (Hand 1990:39).

Hand sieht also die gestörte Spielerpersönlichkeit als primären Faktor pathologischen Spielens. Demnach müsste eine Therapie an den Ursachen der Persönlichkeitsstörung ansetzen und nicht am pathologischen Spielverhalten. Dieser Ansatz ist, unter pädagogischen Gesichtspunkten betrachtet, einseitig. Selbst wenn zum Beispiel das Glücksspiel an Automaten nur bei einem minimalen Prozentsatz von Spielern zu pathologischem Spielen führt, ist das Risiko der Beschaffungskriminalität und der Anreiz zum Diebstahl für gefährdete Menschen relativ hoch. Deshalb sind nicht nur erzieherisch-prophylaktische und therapeutische Maßnahmen sinnvoll, sondern auch gesetzgeberische (bezüglich der Darbietungs- und Bedienungsformen).

Gesetzgeberische Maßnahmen sind u.a. deshalb notwendig, weil insbesondere Geldspielautomaten Glücksspieler finanziell völlig ruinieren können. „Diese Ambivalenz ist für manche Spieler eine Herausforderung, der sie nicht mehr Herr werden können. Sie verschafft die Euphorie und Probleme unterdrückende existenzielle Spannung, die in der für Suchtverhalten typischen Weise über die tatsächlichen Konsequenzen die das Glücksspielen für den exzessiven Glücksspieler nach sich zieht, hinwegtäuscht“ (Schneider, K.D. 1990:108). Der durch Glücksspiel

entstehende volkswirtschaftliche Schaden steht in keinem Verhältnis zum individuellen Gewinn.

5.7 SPEZIFIKA IM SPIEL MIT MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN

Das Spiel von Menschen mit Behinderungen unterscheidet sich prinzipiell nicht vom Spiel von Menschen ohne erkennbare Behinderungen. Sie unterscheiden sich im Wesentlichen durch Beeinträchtigungen, die sie motorisch, kognitiv, sozial, sensorisch durch ihre Perzeption oder in temporärer Hinsicht mehr oder weniger behindern.

Ihr Spiel ist ebenso wenig mit einer einzigen allgemein gültigen Spieltheorie zu erklären wie das Spiel anderer Menschen (vgl.: Lamers, W. u.a. (Hrsg.)²1996).

Ob ein Mensch mit Behinderungen spielt oder nicht, ist durch aktuelle Beobachtung nur schwer und oft gar nicht zu bewerten.

Der Zugang zu ihrem Spiel wird auch dadurch erschwert, dass uns ihre Lebenswelt, also die Weise, wie diese Menschen ihre Welt subjektiv wahrnehmen (abhängig von der Schwere der Behinderung) verschlossen bleibt, und die Frage, welche Lebenswelten wir gemeinsam mit ihnen haben, nicht oder nur ungenügend gemeinsam erschlossen werden kann. Weil das Verstehen ihres Spiels beziehungsweise ihrer Spielwelt so schwierig ist, verwundert es nicht, dass viele Pädagoginnen und Pädagogen sich eher darauf konzentrierten, was Menschen mit Behinderung nicht können und wie durch Förderung diese Defizite behoben werden können. Und im Zusammenhang mit Förderabsichten erscheinen Theorien, welche die Wirkungen des Spiels beschreiben brauchbarer, als Fragen nach dem Wesen des Spiels. Dies kann zu einer einseitigen Betrachtungsweise des Spiels und der Förderung führen. Je einseitiger und umfangreicher diese Kinder und Jugendlichen jedoch den Förder- und Entwicklungsabsichten ausgesetzt werden, umso fremdbestimmter gestaltet sich ihr Leben. Sie sind verstärkt den fremdbestimmten Förderzielen ausgesetzt und erleben kaum noch förder- beziehungsweise erziehungsfreie Bereiche. Die Begegnungen mit ihnen werden unter dem Aspekt medizinischer, pädagogischer und psychologischer Intervention betrachtet. Die pädagogischen Bemühungen sind darauf ausgerichtet, durch Beobachtung, Tests und andere Verfahren diagnostizierte Beeinträchtigungen und Behinderungen (Defizite) festzulegen, und nach Möglichkeit zu beheben. Diese zunehmende therapeutisierte und pädagogisierte Lebenssituation überfordert und überfordert die

Menschen mit Behinderungen und behindert sie zusätzlich. Auch die Forderung nach Ressourcenorientierung oder die Forderung nach einem ganzheitlichen Ansatz wird häufig nur im Dienste der von der Umwelt definierten Förderziele wahrgenommen (vgl.: Theunissen, G. 1995).

Diagnostik und Förderkonzepte bleiben defizitorientiert und die damit verbundenen Handlungen und Haltungen schränken die Entwicklungsmöglichkeiten ein.

Eltern und Erzieher werden in diese Förderkonzepte mit einbezogen und definieren den Sinn ihrer Bemühungen über den Erfolg der Förderung. Auch die Kostenträger bezahlen nur, was an erreichten Förderzielen messbar erscheint. Das macht häufig nicht nur Stress, sondern führt geradewegs in Sinnkrisen, wenn die Förderziele nicht erreicht werden oder wenn eingestanden werden muss, dass weitaus weniger erreicht werden kann, als die Förderziele vorgeben. Eine konsequenterre Wahrnehmung dessen, was der Mensch braucht und nicht nur dessen, was er nicht kann, wäre auf für spielpädagogische Konzepte wichtig. Um zu definieren, was er braucht, ist er soweit als möglich einzubeziehen.

In der heilpädagogischen Praxis habe ich viele Menschen mit Behinderungen, auch mit schwersten Behinderungen erlebt, die durch Überförderung überfordert waren und jede eigene Initiative, eigenen Impuls aufgegeben hatten.

Das Problem war nicht die Förderung an sich, sondern die defektologische Fokussierung der pädagogischen Wahrnehmung. Diese einseitige Begegnung mit dem Menschen ist kontraproduktiv für die (Spiel-)entwicklung und in diesem Sinne auch für selbsttägiges Lernen.

Die Gefahr, dass die auf Förderabsichten fokussierte Kommunikation mit der sozialen Umwelt, und die damit verbundene Fremdbestimmung Behinderung verstärkt, ist zu beobachten.

Menschen brauchen, unabhängig vom Behinderungsgrad, für ihre Entwicklung nicht nur Förderung, sondern auch die Möglichkeit selbst bestimmten Spiels und Lernens und entsprechende Rahmenbedingungen.

Wenn es jedoch gelingt, dem Menschen mit Behinderung eigene Initiative zuzumuten und auszuhalten, dass dies Zeit braucht, kann u.a. durch Spiel die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und damit auch eine andere Selbstwahrnehmung ermöglicht werden. Diese veränderte Zeitperspek-

tive auch im Zusammenhang mit Spiel zuzugestehen schafft auch Offenheit im Umgang und in der Wahl der Mittel.

Ob es sich bei diesen Aktivitäten jeweils um Spiel handelt, ist zweitrangig. Wichtig ist, dass wir auf die Entwicklungskräfte der Menschen vertrauen. Dies bedeutet, dass wir zum Beispiel im „stereotypen“ Verhalten nicht nur ein auffälliges oder behinderungsspezifisches Verhalten sehen, sondern auch bereit sind, darin eine Form des Spiels zu erkennen, das einem bestimmten, wenn auch jeweils subjektiven, Sinn unterliegt.

Was können wir aber aktiv tun, um das Spiel von Menschen mit Behinderungen besser zu verstehen?

Ein Beispiel:

Herr K., ein junger Mann mit schwerer geistiger Behinderung hat eine Lieblingsbeschäftigung. Er steht an einer großen Fensterscheibe und bringt diese mit seinem Mittelfingerknochen in Schwingung. Das hat er so gut heraus, dass es ihm gelingt, die Scheibe so in Schwingung zu versetzen, dass sie anfängt zu „brummen“.

Die Mitarbeiter der Gruppe interpretieren dies als „Stereotypie“ und sanktionieren das Verhalten. Dies geschieht in dieser Einrichtung sogar mit einem zeitlich begrenzten „Time-out“. Damit ist man wenig erfolgreich. Ein Praktikant findet die Lösung. Er bringt einen CD-Spieler mit und lässt Musik laufen, die in einem angenehmen Metrum verläuft. Herr K. ist sofort weg vom Fenster, sitzt direkt neben dem CD-Player und will von dort nicht weg. Die Frage, wie der Praktikant auf die Idee mit dem CD-Player kam, beantwortet dieser mit der Erinnerung an eigene Spielerfahrungen als Kind. Er habe großen Spaß daran gehabt, unterschiedlichste Gegenstände zum Klingeln zu bringen und so „Musik“ zu machen. Das habe ihn auf die Idee gebracht, Herrn K's Klopfen an die Scheibe nicht als Störung zu betrachten, sondern als Musik machen.

Die Erinnerung an den Versuch, im Spiel zum Beispiel Gegenstände zum Klingeln zu bringen oder in Bewegung zu setzen, war die Voraussetzung, das Klopfen an die Scheibe nicht als Verhaltensstörung zu begreifen, sondern als Bedürfnis nach Wiederholung eines Bewegungs- und Hörgenusses und nach weiteren sensorischen Erfahrungen. Dass hinter dieser stereotypen Handlung ein Bedürfnis nach Bewegung und Musik steht, das vorläufig mit dem Bereitstellen eines einfachen Schlaginstrumentes und mit Rezeptionsspiel (Musik hören) befriedigt werden kann,

konnte über eigene Spielerfahrungen, so genannte innere Bilder und über die Vernetzung eigener Erfahrungen mit der Beobachtung von Herrn K. erschlossen werden.

Was zunächst unklar war, wurde jetzt deutlich. Das Spiel von Herrn K. war ein sensomotorisches Spiel (Funktionsspiel), er hatte Spaß daran etwas zu bewirken, Urheber zu sein. Anstatt in seinem Spiel eine Form der Selbsttätigkeit und auch der Exploration und Selbstwirksamkeit zu erkennen, wurde er sanktioniert.

Der Mangel an Bewusstsein über die Bedeutung eigener Spielerfahrung und die Wahrnehmung vom Spiel mit anderen Menschen verschließt den verstehenden Zugang zum Spielen. Wir müssen uns also auch an unsere Spielerfahrungen erinnern und ihnen Bedeutung für unsere eigene Existenz geben, wollen wir das Spiel anderer Menschen, unabhängig von Behinderungen verstehen. Wie an dem Beispiel unschwer zu erkennen war, war das Fensterklopfen kein destruktives Verhalten und hat für den Menschen mit Behinderung subjektive Bedeutung. Sein starkes Wippen mit dem Oberkörper während dem Musikhören ist seine Möglichkeit, sensorischen Erfahrungen mit der Musik einen bewegten Ausdruck zu verleihen.

Der Freude an der Musik und dem damit verbundenen Bewegtsein wurde in der Gruppe künftig Raum gegeben. Man fand heraus, bei welcher Musik der junge Mann mit seinen Bewegungen dem Rhythmus folgen konnte. So kam es nach gewisser Zeit zu einer Art Mitschwingungsfähigkeit des Körpers mit den Emotionen und der Musik. War er in seinen Bewegungsmöglichkeiten überfordert, der Musik zu folgen, stand er auf und klopfte wieder an das Fenster. Die gelungene Einheit von Musik und Bewegung war für ihn beglückend wurde ihm zunehmend vertraut, machte für ihn bestimmte Ereignisse des Tages/der Woche erwartbar und bot ihm so Sicherheit.

Über diese Erfahrung hinaus brauchen Menschen mit Behinderungen ebenso Spiel, um ergebnisoffen zu lernen, wie Menschen ohne Behinderungen. So sollte die Möglichkeit selbst initierter Lernprozesse eingräumt werden. Neben der Gefahr der Überförderung besteht andererseits die Gefahr der wohlwollenden Vernachlässigung, weil man von der Vorstellung ausgeht, dass ohne Anregung, Förderung oder bloße Präsenz, entsprechende Erfahrungen gemacht werden können. Es geht letztlich um eine sinnvolle Gewichtung. Je schwerer die Behinderungen sind, desto mehr Anregung braucht der Mensch. Er braucht die Zuwendung anderer Menschen, die versuchen Förderziele zu erreichen, die aber auch Räume öffnen, in denen ohne äußere Ziele und Absichten,

ohne erzieherische Absicht, Formen der Begegnung gefunden werden, die nicht a priori einer fremdbestimmten Förderabsicht, sondern der Möglichkeit ergebnisoffener Erfahrung unterliegen.

Solche Begegnungen können Spiel sein oder nicht. Entscheidend ist, dass der Mensch mit seiner Behinderung in dieser Situation nicht sein soll wie man sich ihn vorstellt, sondern Erfahrungen mit sich selbst, ohne die Absichten anderer machen kann.

Aus pädagogischer Sicht treffen die bislang vermittelten Grundlagen des Spiels auch im Zusammenhang mit den spielfidaktischen Überlegungen für alle Menschen, unabhängig von Behinderung zu.

Dennoch verlangt die Feinabstimmung von Spielereignissen eine Reihe von spezifischen Überlegungen zu berücksichtigen, die hier aufgezeigt werden sollen.

Aus den folgenden Überlegungen werden die diagnostische und die heilpädagogische Funktion des Spiels erkennbar. Sie wollen die Behinderung von Menschen nicht unterstreichen und diese schon gar nicht stigmatisieren.

Die genaue Wahrnehmung der Spielmöglichkeiten (Ressourcen) und der Beeinträchtigungen sind jedoch eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Realisierung einer integrativen Heilpädagogik. Nur wenn es gelingt mit andern zu spielen, kann man herausfinden, welche Lebenswelt man mit anderen gemeinsam hat. Weil es diese gemeinsame Lebenswelt gibt, nimmt die mit Behinderung verbundene Isolation und Besonderung ab. Dies gilt auch und gerade für das Spiel mit schwerster Behinderung. Der folgende Text berücksichtigt nicht jede Behinderungsart im Detail. Er orientiert sich an spezifischen Aspekten, die im Spiel mit Menschen mit Behinderungen, je nach Schwere ihrer Behinderungen, zu berücksichtigen sind. Am Schluss werden noch einige Spezifika für das Spiel mit Menschen mit körperlichen Behinderungen erwähnt.

5.7.1 Ergänzende Thesen zum Spiel mit Menschen mit Behinderungen

Um die Lebenswelt der Menschen im Spiel zu begreifen, dürfen wir ihre Lebenswelt nicht mit unseren Zielen kolonialisieren. Wir müssen uns von ihnen in ihre Spielwelt führen lassen und ihre Initiativen in ihrem Spiel exakt wahrnehmen. Außerdem müssen wir respektieren, dass auch Menschen mit schwersten Behinderungen die Erfahrung der Freiheit von und zu etwas machen können.

Dazu müssen wir unsere eigenen Spielimpulse zurücknehmen, nicht unsere Spielthemen aufdrängen, sondern ihre Impulse aufzugreifen und mitzuspielen versuchen.

Menschen mit Behinderungen können sich z.T. auch sprachlich nicht mitteilen. Deshalb ist sehr genaue Beobachtung ihres Verhaltens, ihrer Interessen und Neigungen wichtig. Die Ressourcen in der Umgebung müssen für diese Informationsgewinnung genutzt werden.

Wenn Menschen mit Behinderungen die Bedeutung von Spielerfahrungen nicht erkennen können, brauchen sie doch Menschen, die im Sinne eines Vorverständnisses von Spiel mit ihnen umgehen, das heißt, in einem bestimmten Verständnis vom Wesen des Spiels mit ihnen kommunizieren und interagieren. Dies erfordert eine Haltung der Gelassenheit und der Geistesgegenwart.

Was uns beeindruckt bewegt oder blockiert uns. Da es keine Gefühle außerhalb des Körpers gibt, ist der Körper bevorzugtes Spiel-Mittel. Dies gilt besonders für Menschen mit schwersten Behinderungen. In ihrem Spiel lässt sich erkennen, dass die Wesensmerkmale des Spiels in ihrem Spiel nicht in jedem Falle in Erscheinung treten. Das erschwert Spielhandlungen von anderen pädagogischen Handlungs- und Förderungsformen, zum Beispiel der basalen Stimulation und Kommunikation zu unterscheiden.

Über die Leiblichkeit prägt sich Ihre Selbst- und Welterfahrung. Der Mensch mit Behinderung nimmt seinen Leib persönlich, intentional wahr. Ob dies gelingt, hängt jedoch von unseren Haltungen ab, mit denen wir diese Leiberfahrungen ermöglichen. Auch Menschen mit schwersten Behinderungen spüren und reagieren auf den Unterschied, ob wir uns ihrem Körper als technischem Leib oder ihrem Leib im Sinne eines pathischen Leibes (Buytendijk) nähern.

Viele Förderkonzepte richten sich nicht an den Leib eines Menschen, sondern an seinen Körper im technischen Sinne. So zum Beispiel wird versucht, gestörte Körperfunktionen eines Menschen durch körperliche Stimulationen und Training auszugleichen beziehungsweise zu beheben. Die damit verbundenen Erfahrungen sind andere als die, welche im Zusammenhang mit dem pathischen Leib vermittelt werden können.

Spieldynamik entwickelt sich aus dem Zusammenspiel der Faktoren Raum, Kraft und Zeit. Sie äußert sich auf dem Hintergrund von schwersten und schweren Behinderungen grundsätzlich anders als zum Beispiel bei Lernbehinderungen. Diese drei Faktoren müssen sehr genau im Sinne eines strukturierten Reizfeldes eingesetzt werden, um

nicht überfordernd zu wirken. In welchem räumlichen Zusammenhang wird Spiel angeboten. Welche Kräfte können/müssen aktiviert werden, um Handlungsreize auszulösen und durchzuhalten? In welchem zeitlichen Rahmen finden die einzelnen Elemente der Begegnung statt?

Menschen mit Behinderungen brauchen die Begleitung von Menschen, die versuchen, die Ungewissheit von Entwicklung in unabsehbarer Zeit auszuhalten. Dies setzt voraus, dass man sich auch von der Vorstellung löst, dass sich Entwicklung in aufeinander folgenden Phasen und Stadien abspielt.

Spiel gelingt am besten an den Orten und mit den Mitteln, die die Menschen mit denen wir spielen, ansprechend und anregend erleben. Spiel ist lernortoffen.

Spiel ist lernzieloffen. Das ist unter der beruflichen Erfahrung von zielorientiertem Handeln und fortlaufender Ergebniskontrolle nicht leicht auszuhalten.

Wenn wir mit Menschen mit Behinderungen spielen, müssen wir herausfinden, welche Bedürfnisse dieser Menschen spielauslösend sind.

Aufmerksamkeit wechselt, die Ablenkbarkeit ist oft hoch, Interesse und Motivation sind eingeschränkt. Das erschwert die Entwicklung von Spieldynamik und die Eigeninitiative von Menschen mit Behinderungen.

Nachahmungsfähigkeit und Symbolverständnis sind mehr oder weniger entwickelt, was das Ausdrücken und Verstehen von Spielhandlungen beeinträchtigen kann.

Eingeschränkte Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten erschweren die Spielmöglichkeiten. Die mit manchen Behinderungen verbundene Ich-Zentrierung erschwert den Dialog und reduziert die verwendbaren Spielformen.

Humor und Geduld erleichtern die Motivation der Mitspielenden.

Unterschiedliche Leistungsstärken und integrative Spielsituationen ermöglichen die Erfahrung gegenseitiger Unterstützung. In diesem Zusammenhang gewinnt bei schwereren Behinderungen das Parallelspiel beziehungsweise das Spiel in Zonen nächster Entwicklung spezielle Bedeutung.

Die Eigeninitiativen der Mitspieler/innen sollten so weit wie möglich berücksichtigt werden.

Die Aufmerksamkeitsrichtung von Menschen mit Behinderung verändert sich in unterschiedlichem Tempo. Wenn dies gut beobachtet wird, können rechtzeitige Impulse, die Mitspieler/innen „im Spiel halten“.

Der Erfahrungshintergrund der Mitspieler/innen sollte nach Möglichkeit in ihr Spielangebot eingearbeitet werden.

Mitspielen ist nicht Pflicht, sondern Möglichkeit. Geben Sie dem Nicht-Mitspieler einen Platz und reagieren Sie auf Spielstörungen nicht mit „Überlistungen“, sondern mit klaren Handlungsanweisungen.

Die Reaktion auf Spiel- beziehungsweise Kontaktangebote erfolgt zum Teil auf körperlicher Ebene (Speichelbluss, Verspannung, Verkrampfung, unwillkürliche Bewegung, usw.).

Bekannte Spielobjekte und -angebote werden deutlich bevorzugt. Neues Spielmaterial und neue Spielabläufe stoßen eher auf Ablehnung

Spielmittel werden bei Menschen mit schwersten Behinderungen meist oral erfahren und gelegentlich auch „zerstört“. Sie werden auch mit Augen und Händen und mitunter auch über andere Körperregionen erforscht.

Spiel findet bei Menschen mit schwersten Behinderungen nur auf sehr frühen Stufen der Spielentwicklung statt (sensomotorische Spielansätze). Höhere Stufen werden meist nicht, oder nur partiell erreicht.

Angenehme und „erfolgreiche“ Erfahrungen werden gerne wiederholt. Vor diesem Hintergrund sind die Verhaltensäußerungen und somatischen Veränderungen genau zu beobachten. Auch Menschen mit schwerster Behinderung wissen durchaus, was ihnen gefällt. Dieses wollen sie auch mitteilen und sie sind darauf angewiesen, dass wir uns bemühen, sie zu verstehen.

Menschen mit Behinderungen brauchen die Erfahrung, dass sie etwas bewirken können. Deshalb sollten sie bestimmen dürfen, was sie bewirken wollen. Sie entscheiden auch, wann das Spiel zu Ende ist.

Menschen mit Anfallsleiden haben ein erhöhtes Verletzungsrisiko. Körperliche Anstrengung erhöht jedoch nicht unbedingt die Anfallsbereitschaft.

Spiele, die psychische Belastungen erhöhen, sind in diesem Zusammenhang mit Vorsicht anzuwenden. Auch bei Menschen mit schwer einstellbarem Anfallsleiden sollten Risikoerfahrungen gemieden werden. Erzieher oder Eltern müssen sich aber selbstkritisch damit auseinandersetzen, wann bei ihnen das „Risiko“ beginnt. Auswege sind eventuell

ein Wechsel von aktiven und passiveren Spielphasen. Druck, Überforderung, Stress und Flackerlicht verstärken die Anfallsbereitschaft. Ein Schutzhelm kann hilfreich sein.

5.7.2 Ergänzende Thesen, zum Spiel mit Menschen mit körperlicher Behinderung

Die motorischen Beeinträchtigungen wirken sich auf den Umgang mit Spielmitteln erschwerend aus.

Die Einschränkungen des Funktionsspiels bedeuten auch eine verzögerte und teilweise eingeschränkte Aneignung von Erfahrungen mit der Welt.

Die Differenz von Können und Wollen lässt die Behinderung oft zum Spielthema werden.

Menschen mit körperlichen Behinderungen versuchen z.T. ihre subjektiv wahrgenommene Behinderung und deren Folgen durch besondere Leistungen auf anderer Ebene zu kompensieren.

Die Erkenntnisse über ein mögliches Fortschreiten von Behinderung führen u.a. zu Lebensängsten, Stimmungsschwankungen und Wahrnehmungs- und Beziehungsstörungen im Spiel (z.B. bei Muskeldystrophie).

Menschen mit körperlichen Behinderungen versuchen in Spielsituations gelegentlich durch Aktionismus über Ihre Behinderung hinwegzutäuschen. Oder sie beeinträchtigen Spielaktivitäten durch ihre Resignation oder auch durch demonstrative depressive Reaktionen.

Es empfiehlt sich, frühkindlich oder pränatal erworbene und spät erworbene Formen der Körperbehinderungen im Spiel entsprechend zu berücksichtigen. Ein Mensch, der mit einer körperlichen Behinderung zur Welt kommt, hat zum Spielen möglicherweise ein anderes Verhältnis als Menschen, die aufgrund eines Unfalles o.Ä. ihre Behinderung als traumatische Erfahrung erleben.

Die unterschiedlichen Ausgangsereignisse können deutliche Auswirkungen auf die Spielbedürfnisse, Spielthemen und Spielverhalten haben.

Wenn über veränderte Körperpositionen unwillkürliche Bewegungen eingeschränkt und die Spielfähigkeit verbessert werden soll, empfiehlt es sich, Rücksprache mit Krankengymnasten/innen oder Orthopäden/innen zu nehmen, um reflexhemmende Stellungen in Rücken-, Bauch-,

und Liegepositionen zu erarbeiten. Dies betrifft insbesondere Menschen mit infantiler Cerebralparese zu.

Überraschende laute Geräusche sind bei Menschen mit Störungen des Muskeltonus zu vermeiden (Luftballon platzen lassen, unerwartetes lautes Hupen usw.).

Die unerwarteten und erschreckenden Geräusche können unwillkürliche Reflexe auslösen.

Menschen mit Muskelschwäche haben häufig verlangsamte Reaktionen und brauchen Zeit, ihre Handlungen auszuführen. Die Spieldynamik muss diesem Problem angepasst werden.

Die durch körperliche Behinderung verursachte Destabilität verursacht häufig Ängste umzufallen. Dies wirkt sich auf die Spielaktivität aus, wenn nicht auf eine gute Lagerung beziehungsweise gute Liege- oder Sitzposition geachtet wird.

Menschen mit Körperbehinderungen versuchen oft, eigene Lösungen für erforderliche Bewegungsabläufe zu finden. Dies sollte man unterstützen. Wenn Zweifel bestehen, sollte die Physiotherapeutin konsultiert werden.

Tempobeschleunigungen und anderer Druck verursachen zusätzlichen Muskeltonus und führen zu weiteren Verkrampfungen. Insofern sollte darauf geachtet werden, dass die Spielsituation in einer fröhlichen, humorvollen, entspannten Atmosphäre stattfindet.

Menschen mit einer Bewegungsstörung (z.B. Athetose) benötigen hemmende Hilfen um überschießende Bewegungen zu verhindern um so eine konzentrierte Teilnahme am Spiel zu ermöglichen.

Die Beeinträchtigung der Sehfähigkeit, zum Beispiel durch Augen verbinden, lässt bei Menschen mit Ataxie die gesamte motorische Koordination ausfallen. Spiele mit solchen Erfordernissen sind folglich zu vermeiden.

Die Spieldynamik sollte am Entwicklungsalter der Spieler/innen orientiert sein.

Der Respekt vor dem tatsächlichen Lebensalter von Menschen mit Behinderungen muss dabei gewahrt werden.

Fragen:

Begründen Sie warum Spielförderung ein sinnvolles Konzept in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern darstellt.

Kinder mit Spielstörungen brauchen auf ihre Person bezogene, individuelle pädagogische Handlungsvariablen. Beschreiben Sie grund-sätzliche Überlegungen zur Unterstützung von Kindern mit Spielhemmung, expansivem Spielverhalten, emotionaler Deprivation oder Wahrnehmungs-und Beziehungsstörungen.

Reflektieren Sie, wie Sie im pädagogischen Alltag Kinder mit ADHS in ihrer Spielfähigkeit unterstützen können.

Von Seiten der Pädagogik können relativ wenig Aussagen zum Spiel von schwer behinderten Menschen gemacht werden. Begründen Sie warum?

Welche Konsequenz hat die zunehmend therapeutisierte und pädago-gisierte Lebens- und Erziehungssituation für Kinder mit einer (schweren) Behinderung?

Welche Voraussetzungen sind notwendig, damit die Wirklichkeit des Spiels behinderter Menschen durch die pädagogischen Fachkräfte begriffen werden kann?

Literaturverzeichnis

- Ackernsch, L.K. (1982): Individualpsychologische Kinder- und Jugendpsychotherapie. München
- Aichhorn, A. (¹¹2005): Verwahrloste Jugend: Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung; 10 Vorträge zur ersten Einführung. Bern
- Aichhorn, A. (1974): Psychoanalyse und Erziehungsberatung, Frankfurt/M.,
- Almy, M. (³¹976): Das freie Spiel als Weg der geistigen Entwicklung. In: Flitterer, A.: Das Kinderspiel. München
- Anstötz, Ch. (1984): Die „Spielmittelbeurteilung“ als Gegenstand logischer Analyse. Vom Sinn methodologischer Überlegungen für die pädagogische Praxis bei Geistigbehinderten. In: Spielmittel Heft 4, 1984, Memmelsdorf
- Ariès, Ph. (1975): Geschichte der Kindheit. München
- Arnold, R. (³¹996): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Hohengehren
- Atteslander, P. (¹¹995): Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin/ New York
- Axline, V. (2002): Kinderspieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München
- Ayres, A.J. (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin
- Baatz, U. (1993): Das Spiel ist ernst, der Ernst ist Spiel. Ein Versuch über unendliche Spiele. In: Baatz/Müller-Funk (Hrsg.): Vom Ernst des Spiels. Über Spiel und Spieltheorie. Berlin
- Bambach, G. (1981): Keine absolute Sicherheit bei Spielmitteln! Alle Sicherheit beim Kinde? In: Spielmittel, Heft 2, 1981, Memmelsdorf
- Banki, F., Rothe, F.K. (1979): Wege der pädagogischen Forschung, Eine Einführung, Bad Heilbrunn
- Barz, H./Tippelt, R. (²¹995): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden
- Bateson, G. (²¹955): A theory of play and fantasy. Psychiatric Research Reports, Beinlich, A.: Die Entwicklung des Lesers. In: Baumgärtner, A.C. (Hrsg.): Lesen, Ein Handbuch. Hamburg
- Berg, Ch. (1985): Die Sozialgeschichte des Spiels gibt es noch gar nicht! Aussagen über Funktionen und Intentionen des Spielens und Spielzeugs als Arbeitshypothesen. In: Spielmittel Heft 1, Memmelsdorf
- Biermann, G. (Hrsg.) (1969): Handbuch der Kinderpsychotherapie Bd. 1. München
- Betz, O. (1987): Fest und Ritual. In: Böcker, W., Heimbrock, H.G., Kerkhoff, E. (Hrsg.): Handbuch religiöser Erziehung, Bd. 1, Lernbedingungen und Lerndimensionen. Düsseldorf
- Bollnow, O.F. (1963): Mensch und Raum, Stuttgart
- Bollnow, O. (1982): Studien zur Hermeneutik, Bd. 1, Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. Freiburg

- Borg-Laufs, M. (Hrsg.) (2007): Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Bd. I Grundlagen, Bd. II Diagnostik und Intervention. Tübingen
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt
- Bowlby, J. (1995): Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und kritische Relevanz. In: Spangler, G., Zimmermann, P. (Hrsg.) Die Bindungstheorie, Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart
- Boys-Reymond, M. du, u.a. (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen,
- Broich, J. (1997): Gruppenspiele anleiten, Köln
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart
- Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Hrsg. v. Lüscher, K., Stuttgart
- Buber, M. (1986): Reden über Erziehung. Heidelberg
- Bühler, Ch. (1928): Kindheit und Jugend. Leipzig
- Bühler, Ch., Lowenfeld, H., In: McLellan, J. (1972): Kinder sollen spielen. Freiburg
- Buytendijk, F.F.J. (1933): Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstribe, Berlin
- Buytendijk, F.F.J. (1973): Das menschliche Spielen. In: Gadamer, H.G., Bogler (Hrsg.): Neue Anthropologie, Bd. 4. Kulturanthropologie. Stuttgart
- Caillois, R. (1960): Die Spiele und die Menschen, Maske und Rausch. Stuttgart
- Csikzentmihalyi, M. (1985): Das Flow – Erlebnis. Stuttgart,
- Dahrendorf, M. (1973): Literarische Wirkung und Literaturdidaktik. In: Baumgärtner, A.C. (Hrsg.): Lesen. Ein Handbuch. Hamburg
- Danner, H. (1989): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik, München
- Daublebsky, B. (1974): Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründung für ein Spielcurriculum. In: Veröffentlichungen der Forschungsgruppe Modellschulen, hrsg. v. Edelstein, W., Bd. 1. Stuttgart
- Dieckmann, A. (2004) Empirische Sozialforschung, Reinbeck,
- Dirx, R. (1968): Gaukler, Kinder, kluge Köpfe. Das Spiel einst und jetzt. Hannover Ebner, H.: Kinder- und Jugendliteratur als Spiegel der Gesellschaft. Ein Rückblick. In: Unsere Kinder 5/1989
- Einsiedler, W. (1994): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn
- Eisen, G. (1993): Spielen im Schatten des Todes. Kinder und Holocaust. München/Zürich
- El'konin, D. (1980): Psychologie des Spiels. Köln
- Erickson, M.H. (2006): Hypnotherapie. Stuttgart
- Erikson, E.H. (1968): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart
- Fendt-Engelmann, E. (1984): Spieldiagnostik. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik, Bd. 4. Das Spiel im therapeutischen und sonderpädagogischen Bereich. Düsseldorf

- Fink, E. (1957): Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels. Freiburg
- Fink, E. (1960): Spiel als Weltsymbol. Stuttgart
- Flitner, A. (3¹⁹⁷⁴): Spielen-Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels. München
- Flitner, A. (12²⁰⁰²): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels, München
- Flitner, A. (2¹⁹⁷⁴): Das Kinderspiel. In: Ders. (Hrsg.): Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 30. München
- Flosdorf, P. (1988): Räume und deren strukturierender Einfluss auf das Erleben und Verhalten. In: Ders. (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe, Bd. 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg
- Frankl, V.E. (1977): Das Buch als Therapeutikum. In: Lesen in der Lebenskrise. Freiburg
- Freud, A. (7²⁰⁰³): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung Stuttgart :
- Fritz, J. (2¹⁹⁹³): Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim/München
- Fritz, J. (2¹⁹⁹²): Spielzeugwelten. Eine Einführung in die Pädagogik der Spielmittel.
- Fritz, J. (1982): Vom Wettbewerbsspiel zum kooperativen Spiel? Argumente gegen eine Entmischung und Reglementierung von Spielorientierungen. In: Spielmittel: Heft 3, Memmelsdorf
- Gadamer, H.G. (1960): Wahrheit und Methode. Tübingen
- Gadamer, H.G. (1977): Die Kunst des Feierns. In Schultz, H.J. (Hrsg.): Was der Mensch braucht. Stuttgart
- Gassner, Maier (1992): Vom situativen Planen (I) und (II). In: Fthenakis, W., Engelhardt, D. (Hrsg.): Handbuch der Elementarerziehung. Seelze
- Gibas, H. (1984): Spieldiagnostik und Spieltherapie als Möglichkeit der Veraltensänderung. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik, Bd. 4, Düsseldorf
- Ginott, H.G. (1971): Gruppenpsychotherapie mit Kindern, Theorie und Praxis der Spieltherapie. Weinheim/Basel
- Götte, R. (5¹⁹⁸⁴): Sprache und Spiel im Kindergarten: Handbuch zur Sprache und Spielförderung mit Jahresprogramm und Anleitung für die Praxis. Weinheim/Basel
- Goetze, H. (2002): Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie, Göttingen
- Goetze, H., Jaede, W. (1988): Die nicht-direktive Spieltherapie, Frankfurt
- Gontard, A. v. (2003): Spieltherapien im Vorschulalter. In: Papoušek, M., v. Gontard, A. (Hrsg.) Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart
- Grösche, M. (1994): Zur Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik: exemplarische Zugänge zur psychoanalytischen Pädagogik oder besser: psychoanalytisch-orientierten Pädagogik. Ammersbek
- Greenfield, P.M.: Kinder und neue Medien. München/Weinheim 1987
- Grossmann, K., Grossmann, K., E. (3²⁰⁰⁶): Bindungen, das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart

- Grüneisl, G., Zacharias, W. (1969): Die Kinderstadt. Eine Schule des Lebens. Reinbek
- Guardini, R. (2¹⁹⁹¹): Vom Geist der Liturgie. Freiburg
- Carlhoff, Wittemann (Hrsg.) (1990) Band, I.: Pathologisches Spielen – eine Sucht? Jugend – Spiel – Schutz. Spiel als Herausforderung für Erziehung und Jugendarbeit, Aktion Jugendschutz (ajs): Landesarbeitsgemeinschaft Baden-Württemberg. Stuttgart
- Harding, G. (1972): Spieldiagnostik. Weinheim/Basel
- Harms, G., Mannkopf, L. (Hrsg.) (1989): Spiel- und Lebensraum Großstadt. Weinheim
- Hassenstein, B. (1980): Instinkt, Lernen, Spielen, Einsicht. Einführung in die Verhaltensbiologie. München,
- Heckhausen, H. (1963): Entwurf einer Psychologie des Spielens. Psychologische Forschung, Weinheim
- Heers, J. (1986): Vom Mummerschank zum Machttheater. Europäische Festkultur im Mittelalter. Frankfurt
- Heimlich, U. (1993): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und behindertenpädagogische Handlungsfelder. Bad Heilbrunn
- Heimlich, U. (2²⁰⁰¹): Einführung in die Spielpädagogik, Eine Orientierung für sozial-, schul-, und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn
- Heimowski, Uwe (2004) Spielsucht mein Weg aus der Abhängigkeit, Schiers
- Helanko, R. (2¹⁹⁹⁴): Theoretical aspects of play and socialisation. Annales Universitatis Turkuensis. Ser. B, Tom.70. 1958:1-48. In: Einsiedler, W.: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels, Bad Heilbrunn
- Hering, W.: W. (1979): Spieltherorie und pädagogische Praxis. Zur Bedeutung des kindlichen Spiels. Düsseldorf
- Herzka, H.S. (3¹⁹⁷⁴): Über die Wirkung der Dinge auf das Kind. In: Herzka, H. S., Binswanger, L., Spielsachen; Auswahl und Bedeutung für das gesunde und behinderte Kind. Basel
- Hetzer, H. (1972): Spielmaterial für verschiedene Formen des Säuglings- und Kleinkinderspiels. In: Hundertmark/Ulshofer (Hrsg.): Kleinkinderziehung. Bd. 2. München
- Hetzer, H. (4¹⁹⁵⁰): Spiel und Spielzeug für jedes Alter. Lindau
- Hetzer, H. (5¹⁹⁸²): Spielen lernen – spielen lehren. München
- Hirschfeld/Kluge (1980): Spielen und Spielverhalten, Basisbefunde zur Entwicklung einer kindzentrierten Spielpädagogik für Behinderte und Nichtbehinderte, Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe 1. München
- Hobmaier, H., (Hrsg.) (1991): Psychologie. Köln
- Horn, A. (1987): Spielen lernen. Spielen als existenzielles Grundphänomen und Möglichkeiten einer Spielerziehung im Sportunterricht. Weinheim
- Hübschmann, K. (1/1985): Spielzeug-Sicherheit – klein oder groß geschrieben? In: Spielmittel (Der Artikel enthält Tabellen über die wichtigsten Rechtsvorschriften, und DIN-Normen Sicherheitsempfehlungen für Spielmittel.), Memmelsdorf

- Hug-Hellmuth, H. v. (1970) Aus dem Seelenleben des Kindes. Eine psychoanalytische Studie [Nachdr. d. Ausg.] Leipzig u. Wien 1913 Nendeln/Liechtenstein Reprint
- Hug-Hellmuth, H. v. (1924): Neue Wege zum Verständnis der Jugend. Wien
- Huizinga, J. (1972): *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg
- Hurrelmann, B. (Hrsg.) (1980): Kinderliteratur und Rezeption, Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V. Baltmannsweiler
- Husserl, E. (1986): Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II, Stuttgart
- Janssen, P. (1976): Edmund Husserl. Freiburg/München
- Jernberg, A.M., Both, Ph. B. (1999): *Theraplay: Helping Parents and Children Build Better Relationships Through Attachement-Based Play*. San Franzisko, California,
- Jost, E. unter Mitarbeit von Schmidt, Th. (1990): Kulturelles Spiel und gespielte Kultur. Bewegungsspiel als Dramatisierung des Lebens. Frankfurt
- Kaiser, A. (1/1990): Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? Prinzipien und Methoden lebensweltorientierter Bildungsarbeit. In: Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied
- Klauer, K. J.: Lauth, G.W. (2001): Denken. In: G.W. Lauth, U. Brack, F. Linderkamp (Hrsg.) *Verhaltenstherapie bei Kindern und Jugendlichen – ein Praxishandbuch*. Weinheim..
- Klein, M. (1983): Die Psychoanalyse des Kindes. Stuttgart
- Klein, M. (1962): Die psychoanalytische Spieltechnik; Ihre Geschichte und Bedeutung. In: Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Stuttgart
- Klug, Roth, (Hrsg.) (1992): *Spielräume für Kinder*. Münster
- Kluge, K.-J. (1982): Die Lösung von Konfliktsituationen durch Rollenspiel. Hannover
- Kluge, K., Oberfrank, J. (1984): Elterliche Spieleingriffe und kindliches Spielverhalten auf Gerätespielplätzen. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): *Handbuch der Spielpädagogik*. Bd. 3, Spiel als Erfahrungsräum und Medium. Düsseldorf
- Kobi, E. (1993): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Bern/Stuttgart/Wien
- Kochan, B. (1981): Rollenspiel als Methode sozialen Lernens – Ein Reader. Königstein
- Köhn, W. (2002): Heilpädagogische Begleitung im Spiel, Heidelberg
- Kooj, R. van der/Neukäter (4/1989): Elterliches Erzieherverhalten und Spiel im internationalen Vergleich. In: *Pädagogische Psychologie*
- Kooj, R. van der (1991): Pädagogik und Spiel. In: Roth, L. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik*, Donauwörth
- Kooj, R. van der (1993): Spielpädagogik oder Spiel in der (Sonder)Pädagogik? Elterliche Erziehungsstile und Spiel im europäischen Vergleich. In: Heitzer/Spies (Hrsg.): Lehrer/innen im Europa der 90er Jahre. Bochum

- Krappmann, L. (4¹⁹⁷⁵): Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart
- Krappmann, L. (1976): Soziales Lernen im Spiel. In: Froemmler, H. (Hrsg.): Lernendes Spielen – spielendes Lernen. Hannover
- Kraus, W. (1996): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler
- Kreuzer, K.J. (1983a): Zur Geschichte der pädagogischen Betrachtung des Spielens und der Spiele. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik, Bd. 1, Pädagogische, psychologische und vergleichende Aspekte. Düsseldorf
- Kreuzer, K.J. (1983b): Zur Komplexität der spielpädagogischen Fragestellungen und Bereiche. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik, Bd. 1. Pädagogische, psychologische und vergleichende Aspekte. Düsseldorf
- Kruse, L. (1974): Räumliche Umwelt. Die Phänomenologie des räumlichen Verhaltens als Beitrag zu einer psychologischen Umwelttheorie. Berlin
- Kube, K. (1977): Spieldidaktik. Düsseldorf
- Kuhlen, V. (1974): Verhaltenstherapie im Kindesalter. Grundlagen, Methoden, Forschungsergebnisse. München
- Kükelhaus, H. (1983): Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt. Köln
- Kükelhaus, H. (1979): Organismus und Technik. Frankfurt
- Lang, B. (1993): Kult. In: Cancik/Gladigow/Kohl, (Hrsg.): Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Bd. III, Gesetz-Kult. Stuttgart/Berlin/Köln
- Lamers, W., Lenz, W., Tarneden, R. (Hrsg.) (2¹⁹⁹⁶): Spielräume – Raum für Spiel. Spiel und Erlebnismöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen. Düsseldorf
- Lauth, G.W., Schlottke, P.F. (2002): Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Weinheim
- Lefrancois, G.R. (4²⁰⁰⁶): Psychologie des Lernens. Springer, Berlin/Heidelberg/New York
- Leibbrand, J.: Vom befleckten Leib zum „Flecklehäus“. In: Bausinger, Jeggle, Scharfe, Warneken (Hrsg.) (1980): Narrenfreiheit, Beiträge zur Fasnachtsforschung, Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen im Auftrag der Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V.
- Lenzen, D. (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Hamburg
- Leont'ev, A.N. (1977): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit, Stuttgart
- Linton, R. (2¹⁹⁷³): Rolle und Status. in: Hartmann, H.: Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie. Stuttgart
- Litt, Th. (1961): Führen oder Wachsen lassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart
- Lorentz, G. (1983): Freispiel im Kindergarten. Chancen seines bewussten Einsatzes. Freiburg
- Lorenz, K. (1965): Über tierisches und menschliches Verhalten. Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre. Gesammelte Abhandlungen. Bd. II, München

- Luhmann, N. (71994): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luria, A.R. (1976): Cognitive development. Its cultural and social foundations. Cambridge, MA.
- Mc Adams, D.P. (1996): Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen. Hamburg
- Macho, Th. (1993): Überlegungen zur Glücksspielsucht. In: Baatz/Müller-Funk (Hrsg.): Vom Ernst des Spiels. Über Spiel und Spieltheorie. Berlin
- Mahlke, W., Schwarte, N. (1985): Wohnen als Lebenshilfe. Weinheim
- Mahlke, W., Schwarte, N. (1985): Raum für Kinder. Weinheim
- Marcuse, H. (2003): in: Rандow, G. v., Wie man in Deutschland spielt, „Die Zeit“, Nr. 12, Hamburg
- Martin, G.M. (1976): Fest und Alltag. Bausteine zu einer Theorie des Festes. Stuttgart
- Martin, E., Wawrinowski, U. (1993): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim/München
- Mead, G.H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M,
- Ments van, M. (21991): Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. München
- Meyer, G. (2005): Spielsucht, Heidelberg
- Merian, D. (41976): Fantasiegeschichten in der Kinderpsychotherapie. In: Biermann, G. (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie, Bd. 1. Freiburg
- Merker, H., Rünsing, B., Blanke, S. (1980): Spielprozesse im Kindergarten. München
- Merlau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin
- Michaelis, R. (2006): Die ersten fünf Jahre im Leben eines Kindes. München
- Mieskes, H. (10/1969): Warum „Spielmittel“. Zur Einführung, Begründung und Berechtigung der Bezeichnung. In: Das Spielzeug, Bamberg
- Mieskes, H. (1970): Zur Pädagogik der Spielmittel. In: Spielmittel, Wissenschaft, Forschung und Praxis. hrsg. vom Wissenschaftlichen Beirat der „Arbeitsgemeinschaft Spielzeug e.V.“ Bamberg
- Millar, S. (1973): Psychologie des Spiels. Ravensburg
- Mills, Th. M. (41974): Soziologie der Gruppe, Grundfragen der Soziologie. München
- Mitscherlich, A. (1969): Die Unwirtlichkeit unserer Städte – Anstiftung zum Unfrieden. Frankfurt/M.
- Mogel, H. (21994): Psychologie des Kinderspiels. Berlin
- Molcho, S. (1983): Körpersprache. München
- Moltmann, J. (1971): Die ersten Freigelassenen der Schöpfung. München
- Moreno, J.L. (1959): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart
- Moor, P. (21973): Das Spiel in der Entwicklung des Kindes. Entfaltung des Unbewussten im Spielverhalten. Ravensburg
- Morgenstern, B. Renner, M. (1983): Das Spiel mit Puppen. Die Gestaltung und Anwendung im Kindergarten und Hort. Bayerischer Landesverband kath. Kindertagesstätten (Hrsg.): München

- Mrochen, S., Holz, K.-L., Trenkle, B. (2006): Die Pupille des Bettläufer. Hypnotherapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Heidelberg
- Myschker, N. (4/2002): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart
- Nitsch-Berg, H. (1978): Kindliches Spiel zwischen Triebdynamik und Enkulturation. Der Beitrag der Psychoanalyse und der Entwicklungstheorie Piagets. Stuttgart
- Noschka, A. Kerr, G. (1986): Bauklötze staunen. München
- Oaklander, V. (1982): Gestalttherapie mit Kindern. Stuttgart
- Oerter, R. (1999): Psychologie des Spiels, Weinheim
- Ofenbach, B. (4/1985): Spiel als Spiegel des Lebens. Der Mensch spielt auch mit der Technik. In: Spielmittel, Memmelsdorf
- Orlick, T. (1982): Kooperative Spiele, Herausforderung ohne Konkurrenz. Weinheim/Basel
- Papoušek, H. (2003): Spiel in der Wiege der Menschheit. In: Papoušek, M., v. Gontard, A. (Hrsg.) Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart
- Petermann, U., Petermann, F. (1974): Training mit sozial unsicheren Kindern – Einzeltraining, Kindergruppen, Eltern – . München
- Petzold, H. (6/1999): Lebensgeschichten verstehen lernen heißt, sich selbst und andere verstehen lernen. Über Biografiearbeit, traumatische Belastungen und Neuorientierung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, in: Petzold, H.: Ramin, G. (Hrsg.) (3/1995): Schulen der Kinderpsychotherapie. Paderborn,
- Petzold, H. (Hrsg.) (1983): Puppen und Puppenspiel in der Psychotherapie. Mit Kindern, Erwachsenen und alten Menschen. München
- Piaget, J. (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart
- Piaget, J., Inhelder, B. (1972): Die Psychologie des Kindes. Freiburg
- Piaget, J. (1955): Die Bildung des Zeitbegriffes beim Kinde. Zürich
- Piaget, J. (1954): Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich
- Pieper, J.: Zustimmung zur Welt. Eine Theorie des Festes. München 1963
- Portmann, A. (21/1975): Das Spiel als gestaltete Zeit. In: Zeitschrift f. Pädagogik
- Prass-Myschi, B. (1993): Spielmobil – Mobile Spielplatzbetreuung. In: Fritz, J.: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine Praxisorientierte Einführung. Weinheim/München
- Pretis, M., Dimova, A. (2004): Frühförderung mit Kinder psychisch kranker Eltern, Ernst Reinhardt Verlag, München/Base
- Rademacher, H. (1991): Spielend interkulturell lernen? Wirkungsanalysen von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen. Berlin
- Rahner, H. (10/1990): Der spielende Mensch. Einsiedeln/Freiburg
- Randow, G. v. (12/2004): Wie man in Deutschland spielt. In: „Die Zeit“, Hamburg
- Rambert, M.L. (1969): Das Puppenspiel in der Psychotherapie. München/Base
- Retter, H. (3/1985): Kooperative Spiele und prosoziales Verhalten in: Zeitschrift Spielmittel, Memmelsdorf

- Retter, H. (1991): (Hrsg.) Kinderspiel und Kindheit in Ost und West. Spielförderung, Spielforschung und Spielorganisation in einzelnen Praxisfeldern – unter besonderer Berücksichtigung des Kindergartens. Bad Heilbrunn
- Retter, H. (1979): Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel. Weinheim/Basel
- Röhrs, H. (1981): Spiel und Sportspiel – ein Wechselseitverhältnis. Hannover
- Roth, G. (2007): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart
- Rüssel, A. (1965): Das Kinderspiel. Grundlinien einer psychologischen Theorie. München
- Sapiro, V. (1993): Geschlecht und Spiele. Über Unterdrückung und Rationalität. In: Baatz/Müller-Fung (Hrsg.): Vom Ernst des Spiels. Über Spiel und Spieltheorie. Berlin
- Schenda, R. (1993): Von Mund zu Ohr. Bausteine einer Kulturgeschichte volkstümlichen Erzählens in Europa, Göttingen
- Schenda, R. (1983): Märchen erzählen – Märchen verbreiten. Wandel in den Mitteilungsformen einer populären Gattung. In: Dolderer, K., (Hrsg.): Über Märchen für Kinder von heute. Weinheim, Basel
- Schütz, A., Luckmann, Th. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz
- Segal, H. (2004): Melanie Klein : eine Einführung in ihr Werk. Aus d. Engl. von Gerhard Vorkamp, Tübingen
- Seifert, H. (1991): Einführung in die Wissenschaftstheorie 2, Geisteswissenschaftliche Methoden. Stuttgart
- Schäfer, G.E. (1989): Spiel Fantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozess zwischen innen und außen. Weinheim/München
- Schenk-Danzinger, L. (1977): Entwicklungspsychologie. Wien
- Scheuerl, H. (1977): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim/Basel
- Schiller, F. v. (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart
- Schiller, F.v. (1977): Sämtliche Werke, 26. Brief 105 Stuttgart/Berlin (o.J.)
In: Scheuerl, H.: Das Spiel, Weinheim/Basel
- Schmidt, W. (2004): Ist das Leben ein Spiel? Philosophische Überlegungen zur Lebenskunst. In: Psychologie heute
- Schmidtchen, St. (1999): Klientzentrierte Spiel- und Familientherapie. Weinheim
- Schmidtchen, St. (2001): Allgemeine Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und Familien. Stuttgart
- Schmidtchen, St., Engbarth, A. (3/1986): Welche Therapeuten- und Klientenvariablen bestimmen den Erfolg einer Spieltherapie? In: Psychologie und Unterricht
- Schmidtchen, St., Erb, A. (1976): Analyse des Kinderspiels. Ein Überblick über neuere psychologische Untersuchungen, Köln
- Schneewind, K.A., Beckmann, V., Engfer, (1983): Eltern und Kinder. Stuttgart

- Schneider, K.D. (1990): Sucht: Spiel zwischen Freiheit, Zwang und Abhängigkeit. In: Carlhoff, Wittemann (Hrsg.): Jugend – Spiel – Schutz, Spiel als Herausforderung für Erziehung und Jugendarbeit, Aktion Jugendschutz (ajs): Landesarbeitsgemeinschaft Baden-Württemberg. Stuttgart
- Schulze, G. (51995): Die Erlebnisgesellschaft; Kultursoziologie der Gegenwart. Campus, Frankfurt/M/New York,
- Seeger, R. (5/1985): Spielplatzgeschichte-Spielalltag, Innovationen auf dem Hintergrund einer historischen Betrachtungsweise. In: Spielmittel, Memmelsdorf
- Shaftel, F.R. Shaftel, G., Weinmann, W., Weinmann, Ch. (41978): Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München/Basel
- Siegel, D.J.: Hartzell, M. (2004): Miteinander wachsen lernen. Freiburg,
- Smilansky, S. (21974): Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder und Anleitung zum sozialen Rollenspiel. In: Flitner, A.: Das Kinderspiel. München
- Sommer, V. (1993): Homo Ludens, Spiel und Humor. In: Funkkolleg, Der Mensch, Anthropologie heute. Studienbrief 8, Tübingen
- Spanhel, D. (1/1985): Formen des Jugendprotests als Spielverhalten der Jugendlichen? Einige Überlegungen zur Bedeutung des Spiels im Jugendalter. In: Spielmittel, Memmelsdorf
- Spanhel, D. (1985): Das Spiel bei Jugendlichen. Ansbach
- Spieß, W. (1976): Perversion des Spiels. In: Frommberger, H. (Hrsg.): Lernen des Spiel – spielendes Lernen, Hannover
- Staabs, G.v.: Der Sceno-Test. Berlin 31964
- Stankewitz, W. (1974): Szenisches Spiel als Lernsituation. München/Berlin/ Baltimore
- Stuckenhoff, W. (1983): Das Verhältnis von Spielaltern und Spielformen als Basis für eine Spielförderung. In: Kreuzer, K.J.: Handbuch der Spielpädagogik, Bd. 1. Pädagogische, psychologische und vergleichende Aspekte. Düsseldorf
- Sutton-Smith, B. (1978): Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports. Schorndorf
- Sutton-Smith, B. (31976): Das Spiel bei Piaget – eine Kritik. In: Flitner, A.: Das Kinderspiel. München
- Theunissen, G. (1995): Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg,
- Thiersch, H. (62005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim,
- Thomas, I. (1984): Reintegration der Spielräume von Kindern in die Erwachsenengesellschaft. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Bd. 3, Spiel als Erfahrungsräum und Medium. Düsseldorf
- Treinies, G., Einsiedler, W. (1/1987): Analyse explorativer Kausalmodelle zu Zusammenhängen zwischen häuslichen Entwicklungsbedingungen und Freispielverhalten von Kindergartenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Bern, Göttingen
- Vopel, K. (1982): Interaktionsspiele. Hamburg

- Weber-Kellermann, I. (1979): *Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte*. Frankfurt/M.
- Wegener-Spöhing, G. (1984): Interaktion im Rollenspiel. Initierung, Prozesse, Analysen. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): *Handbuch der Spielpädagogik*, Bd. 3, Spiel als Erfahrungraum und Medium. Düsseldorf
- Wendt, W.R. (1989): Raum zum Handeln schaffen und Platz für Erfahrung! Die Lebenswelt, die wir uns einräumen aus ökosozialer Sicht. In: Zacharias, W. (Hrsg.): *Gelebter Raum*. München: Pädagogische Aktion
- Wendt, B. (1990): Kind und Architektur – Bauen für Kinder. Vortragsprotokoll Breek, von der A. In: *Wenn das Auge über die Mauer springt*. Hamburger Dokumentation. Projektgruppe Reggio/Hamburg (Hrsg.)
- Winnicott, D.W. (1979): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart,
- Wundt, W. (1906): *Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele*. Hamburg, Leipzig,
- Wurst, F. (1984): Varianten des Spielverhaltens aus klinischer Sicht. In: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): *Handbuch der Spielpädagogik*, Bd. 4, Spiel im therapeutischen und sonderpädagogischen Bereich. Düsseldorf
- Wygotsky, L.S. (1980): *Das Spiel und seine Bedeutung in der Entwicklung des Kindes*. In: El'konin, D. (Hrsg.): *Psychologie des Spiels*. Köln
- Yablonski, L. (1978): *Psychodrama. Die Lösung emotionaler Probleme durch Rollenspiel*. Stuttgart
- Zacharias, W. (Hrsg.) (1984): *Spielräume für Kinder in der Stadt*. München
- Zacharias, W. (Hrsg.) (1985): *Zur Ökologie des Spiels*. München
- Zacharias, W. (Hrsg.) (1987): *Spielraum für Spielräume*. München
- Zapotoczky, B. (1974): *Konfliktlösung im Spiel. Soziodrama, Psychodrama, Kommunikationsdrama*. Wien/München
- Zeiher, H. (1983): *Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel der räumlichen Lebensbedingungen seit 1945*. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg*. Weinheim/Basel
- Zeiher, H. (1990): *Organisation des Lebensraumes bei Großstadtkindern – Einheitlichkeit oder Verinselung?* In: Bertels/Herlyn (Hrsg.): *Lebenslauf und Raumerfahrung*, Opladen
- Zulliger, H. (2007): *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Eschborn

Der Autor



Michael Renner, Sozialarbeiter, Heilpädagoge, Diplompädagoge. Berufspraxis im Bereich stationärer Jugendhilfe, Stadtteilarbeit und in der heilpädagogischen Arbeit mit Eltern, Kindern und Jugendlichen. Zuletzt tätig als stellvertretender Leiter des Instituts für Soziale Berufe in Ravensburg und dort zuständig für die Ausbildung an der Fachschule für Sozialwesen, Fachrichtung Heilpädagogik.