

# 1

---

## **Spiele in der frühen Kindheit – ein anderer Blick auf Lernen**

In seinem vielfach aufgelegten Standardwerk »Spiele – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels« hat der Erziehungswissenschaftler Andreas Flitner (1922–2016) sich umfassend mit dem Phänomen des Spielens beschäftigt. Der Anlass für sein 1972 erstmals erschienenen Werk war der Umstand, dass am Beginn der 1970er Jahre viele Akteurinnen und Akteure unter Bezugnahme auf Erkenntnisse aus der Lernpsychologie sich bemühten, »Spiel und Spielzeug in ›Training‹ und ›Lernzeug‹ zu verwandeln« (Flitner 1996, S. 9). Gegenüber dieser pädagogisch-didaktischen Technisierung des Spielens wies Flitner auf Basis von Untersuchungen auch aus der internationalen Forschung nach, dass die Frage nach dem

kindlichen Lernen durch Spiel »nur einer der möglichen Zugänge« sei; andere Zugänge erforschten etwa, was Kinder im Spiel erleben, »was sie an Glück und Ängsten erfahren, was sie »verarbeiten« an Eindrücken und Problemen und wie ihnen die Welt sich öffnet im Spiel« (ebd., S. 190).

Hier soll an Flitners Differenzierung des Kinderspiels als Forschungsgegenstand erinnert und zugleich angeknüpft werden, denn *erstens* liegen uns inzwischen neuere Erkenntnisse zum Spielen in verschiedenen frühkindlichen Lebenswelten vor, *zweitens* haben sich diese Lebenswelten seit den 1970er Jahren noch einmal grundlegend verändert und *drittens* hat sich jedoch die von Flitner diagnostizierte Situation gegenüber dem Spiel nach einem halben Jahrhundert keineswegs grundlegend gewandelt:

»Teile der Wirtschaft, aber auch aus Lern- und Hirnforschung werfen der herkömmlichen Kombination von Kindergarten und Schule vor, Lernpotenziale der jungen Kinder zu wenig zu nutzen und Kinder massiv zu unterfordern. Deren Tenor lautet: *Wir vergeuden zu viel Zeit mit (sinnlosem) Spielen und »bewirtschaften« das kindliche Lernpotenzial zu wenig*« (Hauser 2013, S. 11, Hervorhebung U. S.).

Deutlich festzustellen ist ein Streben, das kindliche Spielen aus der Perspektive Erwachsener *sinnvoll* (was auch immer dies bedeuten mag) und vor allem *absichtsvoll* zu gestalten – und dies betrifft heute nicht nur die Lern- und Hirnforschung bzw. ihre Rezeption in der Pädagogik. Mit Blick auf die Bildungsforschung insgesamt lässt sich eine Dichotomisierung zwischen Spielen und Lernen feststellen (vgl. vor allem für die USA: Spiewak Toub et al. 2016; für weitere Nationen vgl. auch: Hauser 2013, S. 12 ff.). Besonders durch Akteurinnen und Akteure des so genannten Global Education Reform Movements (GERM) wurde das Spielen im frühen Kindesalter wiederholt grundlegend infrage gestellt. Das GERM – Begriff und Akronym wurden vom finnischen Erziehungswissenschaftler Pavi Sahlberg geprägt – besteht aus verschiedenen weltweit vernetzten Institutionen, die vorrangig aus wirtschaftlichen und finanzpolitischen Gründen ausgewählte Kompetenzdimensionen von Heranwachsenden untersuchen und auf dieser Basis Empfehlungen an die Politik

geben. Die wahrscheinlich prominenteste dieser Institutionen ist die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die in regelmäßigen Abständen die seit der Jahrtausendwende bekannt gewordenen PISA-Tests durchführt. Seit einigen Jahren plant die OECD eine International Early Learning and Child Well-being Study (IELS), in der die sprachliche und die mathematische Bildung, sozial-emotionale Fähigkeiten sowie die Regulationsfähigkeit von Kindern getestet werden (vgl. zur Übersicht: Knauf 2017). In jeder teilnehmenden Nation sollen ca. 3000 vier- bis fünfjährige Kinder untersucht werden – die Daten sollen später auch in Bezug zu den PISA-Daten gesetzt werden.

In ihrer Broschüre zur Durchführung der IELS-Studie mit dem Titel ›Early Learning Matters‹ verweist die OECD jedoch erstaunlicherweise mit keiner Silbe auf das Spielen von Kindern (vgl. OECD 2018). In der Broschüre ist lediglich die Rede von kindlichen Aktivitäten, die erfasst und beurteilt werden sollen. Spielen und Lernen erscheinen dabei als voneinander getrennt. Dies konnte zwar als notwendig operationalisierte Sprache einer empirischen Bildungsforschung verstanden werden, die durch PISA wie durch kaum eine andere großangelegte Studie repräsentiert wird. Problematisch ist jedoch, dass eine Delegation der OECD in Verhandlungen mit Nationen, die Interesse an einer Teilnahme an der IELS-Studie haben, Kinderspiele als ›verschwendete Aktivitäten‹ bezeichnet – Mathias Urban hat eine solche Rückmeldung eines Kollegen, der allerdings anonym bleiben wollte, in der Fachliteratur dokumentiert (vgl. Urban 2017, S. 20).

Bislang hat die IELS-Studie vergleichsweise eher wenig Zuspruch aus der wissenschaftlichen Frühpädagogik erhalten (vgl. Urban & Swandener 2016) und künftige Entwicklung bleiben abzuwarten (vgl. auch Wasmuth & Nitecki 2018). Auch könnte man diese Seitenblicke auf die OECD für übertrieben halten. Jedoch ist es inzwischen in den wissenschaftlichen Disziplinen, die das Feld Bildungsforschung formen, unbestritten, dass Institutionen wie die OECD, aber auch die Weltbank oder der Internationale Währungsfonds einen starken Einfluss auf die Bildung in verschiedenen Na-

tionen haben und eine Privatisierung sowie eine enge Form der Ökonomisierung des Bildungswesens fördern (vgl. Lohmann 2014; Münch 2018). Wenngleich es sich hier nur um ein ausgewähltes Beispiel handelt, bei dessen Einschätzung die Urteile in der Fachwelt unterschiedlich ausfallen: Bereits die skizzierte Diskussion um ›frühkindliche Kompetenzen‹ zeigt, dass es das Kinderspiel in jedem Fall verdient, hinsichtlich seines pädagogischen Sinns in der frühen Kindheit weiterhin beleuchtet zu werden. Dies ist vor allem notwendig, da die Auseinandersetzung mit dem Spielen allzu rasch in den Strudel der einen und stark selektiven Frage danach gerät, welche gesellschaftlich bedeutsamen Kompetenzen sich Kinder denn dabei genau aneignen. Diese Frage darf und muss zweifelsohne gestellt werden, insbesondere von Pädagoginnen und Pädagogen, die ihr Tun begründen müssen. Doch erstens ist die Frage nach dem Kompetenzerwerb im Spiel nur im Einzelfall mit Blick auf ein konkretes Spiel beantwortbar (und übrigens wird dabei viel zu selten die Perspektive der spielenden Kinder einbezogen). Und zweitens darf sie nicht die einzige Frage bleiben. Zu beachten ist auch, auf welche Art und Weise das Spielen gesellschaftlich in Anspruch genommen wird. Notwendig zu stellen ist auch die Frage nach der Veränderung der Kinderspiele, allzumal vor dem Hintergrund der rasanten technisch-kulturellen Weiterentwicklung digitaler Medien, die heute einen nicht mehr wegzudenkenden Bestandteil des Aufwachsens von Kindern in den modernen Industrienationen bilden. Zentral ist schlussendlich auch die Frage nach den Orten und Sozialisationsfeldern, an bzw. in denen Kinder spielen. Denn allzu oft richtet sich der Blick auf das Kinderspiel einseitig auf Kindertageseinrichtungen.

Das Spielen an sich ist allerdings nichts Neues und schon gar kein besonderes Phänomen der Moderne. Es lässt sich vielmehr als ein Anthropologumenon bezeichnen – als ein konstitutiver Bestandteil des menschlichen Daseins seit Anbeginn unserer Gattungsexistenz. Anders formuliert: Seit es uns Menschen gibt, spielen wir. In Gesellschaften, die spezifische Formen der Trennung zwischen Arbeit und Freizeit eingerichtet haben und die Kindheit

als ein Moratorium verstehen, lässt sich das Spielen vor allem in der frühen und mittleren Kindheit beobachten. Spielen gilt mithin als kindliche Lebens- und Handlungsform schlechthin. Nicht nur der Fokus auf Kindertagesstätten oder auf Familien mit kleinen Kindern legt diese Vermutung nahe; auch wenn man erwachsene Menschen fragt, was sie in ihrer frühen Kindheit getan haben, so erinnern sie sich nicht selten an das Spielen und an bestimmte Spielsituationen. Spielen in der frühen Kindheit ist schlussendlich eine kollektive Erfahrung, denn: »[d]ass Kinder spielen, kann man geradezu als ihr gemeinsames Merkmal ansehen« (Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 118).

Dennoch existieren gerade in der wissenschaftlichen und praktischen Frühpädagogik gleich mehrere Konflikte rund um das Thema: Ist das Spielen kleiner Kinder ein von Freiheit geprägtes und zweckfreies Tun oder ist es vielmehr Mittel zum Zweck im Sinne erzieherischer Ambitionen? Was ist überhaupt ›Spiel‹ und wo liegt der Unterschied zwischen angeleitetem und freiem Spielen? Und kann das Kinderspiel junge Menschen überhaupt angemessen auf das Leben in Gesellschaften wie der unsrigen vorbereiten? Diese pädagogisch relevanten Fragen bilden den Ausgangspunkt des vorliegenden Buchs. Um sie zu klären, will ich mich dem Spielen in der frühen Kindheit aus verschiedenen Blickwinkeln nähern und die relevanten Themen in einzelnen Kapiteln schlaglichtartig beleuchten. Damit soll insbesondere Eltern und pädagogischen Fachkräften kindliches Spielverhalten in den Phasen der frühkindlichen Entwicklung verständlich gemacht werden. Zugleich wird dies jedoch *nicht* in der Absicht geschehen, das Spielen einseitig zu verteidigen, indem für oder gegen bestimmte Spielformen oder gar pro oder contra *Spielpädagogik* plädiert wird. Der Spiel- und Bildungsforscher Bernhard Hauser hat in einer tiefgehenden Literaturanalyse zur Bedeutung des Spielens in Krippen und Kindergärten darauf hingewiesen, dass wir es uns vor dem Hintergrund vielfältiger empirischer Forschungsergebnisse heute »nicht mehr leisten« können, »das Spiel der jungen Kinder dogmatisch zu verteidigen« – vielmehr sei es »an der Zeit, sich mit dem Spiel

und vor allem mit dem Beitrag des Spiels zum Lernen der Kinder gründlich zu beschäftigen« (Hauser 2013, S. 14). Dies soll auch hier geschehen, indem vor allem die verschiedenen Sozialisationsfelder von kleinen Kindern in den Blick genommen werden.

Zunächst wird in Kapitel 2 jedoch eine begriffliche Eingrenzung vorgenommen, gefolgt von einem historischen Blick auf den Spiel- und Beschäftigungstrieb unter Bezugnahme auf Friedrich Fröbel in Kapitel 3. Die wichtigsten Phasen der frühkindlichen Entwicklung des Spielens werden in Kapitel 4 dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt ein Perspektivenwechsel hin zum Erleben der Kinder und zu den alltäglichen Erfahrungen in bestimmten Spielkontexten. Da Kinder nicht nur mit Gegenständen spielen, die wir Erwachsene ihnen als Spielzeug reichen, wird in Kapitel 5 gezeigt, wie Dinge aus Sicht von Kindern zu Spielzeug werden können. Anschließend werden in Kapitel 6 die von Kindern in ihrer Freizeit genutzten Spielorte in der Wohnung und in Kapitel 7 ihre Spielorte im Freien thematisiert. Das Spielen an diesen Orten hat sich im Zuge einer Individualisierung kindlicher Freizeitaktivitäten in den vergangenen Jahrzehnten verändert, u. a. da Kinder heute »aus einer großen Bandbreite von Möglichkeiten wählen können, aber auch wählen müssen« – und dies ist insbesondere der Fall, »da sich die Freizeit nicht mehr selbstverständlich aus der Tatsache ergibt, dass ein Kind vor die Türe tritt, auf der Straße Freunde trifft und mit diesen etwas unternimmt« (Fuhs 2002, S. 637). In Kapitel 8 wird zudem ein Blick auf das Spielen in Krippe und Kindergarten geworfen und damit auf Orte, an denen Kinder nicht selten erstmals in Kontakt mit größeren Kindergruppen kommen. Ein kulturgeschichtlich neuartiges Phänomen, das derzeit vielen Erwachsenen Sorgen bereitet, ist das in Kapitel 9 umrissene Spielen mit digitalen Medien. Hierzu wird ein Überblick über die aktuelle empirische Studienlage gegeben. In Kapitel 10 soll schließlich darauf eingegangen werden, inwieweit Spielen in der frühen Kindheit zwischen Anleitung und Freispiel stattfinden kann – eine einerseits grundlegende wissenschaftliche, aber andererseits auch von pädagogischen Fachkräften und Eltern tagtäglich gestellte Frage.

Allen, die durch dieses Buch Lust aufs Weiterlesen bekommen haben, seien insbesondere die Bücher und Aufsätze in der Literaturliste ans Herz gelegt. Ich habe mich bemüht, diese Liste übersichtlich zu halten. All diejenigen Kolleginnen und Kollegen aus der Forschung, die mit ihren Untersuchungen in diesem Buch nicht genannt sind, mögen mir verzeihen – ein Buch über Grundwissen zwingt zur Reduktion und Konzentration aufs Wesentliche.

## 2

---

### **Spiele und Spiele, Play und Game – eine Eingrenzung**

Spielen kann gefühlt unendlich vieles sein. Aus unserem Alltag in modernen Gesellschaften kennen wir unter anderem Kreisspiele, Gedankenspiele, Wettkampfspiele, Planspiele oder Glücksspiele, die jeweils für sich einen eigenen Sinn aufweisen und die verschiedentlich in Pädagogik, Wirtschaft, Populärkultur und Freizeit anzutreffen sind. Ganz grob lässt sich zunächst einmal feststellen, dass Spielen »körperliches und mentales Handeln« ist und dass im Spiel »Welten und Menschen« (inter-)subjektiv erzeugt werden (Bilstein et al. 2005, S. 7). Im Spiel stellen wir uns etwas oder jemanden vor, wir nehmen Rollen ein, wir agieren in einem »Als-Ob«-Modus oder wir erproben und experimentieren.



Auf den ersten Blick scheint das Phänomen also überschaubar zu sein. Doch der Schein trügt. Sobald man beginnt, die o. g. Spielgestalten auf gemeinsame Merkmale hin zu untersuchen, gelingt es kaum, eine sachliche Substanz des Spielens festzustellen. Der Kinderarzt und Kommunikationsforscher Hanuš Papoušek (1922–2000) hat daher einmal treffend festgehalten, dass das Wort *Spiel* »ein täuschend einfacher Begriff« ist – täuschend ist er dabei, da es »eine kaum zu meisternde Aufgabe« darstellt, ihn angemessen zu bestimmen (Papoušek 2003, S. 17). Besser lässt sich das Problem dieses Kapitels kaum auf den Punkt bringen. Von einer wissenschaftlichen Disziplin werden in der Regel möglichst klare Begriffsbestimmungen erwartet. Im Fall des Spiels würde dies jedoch nicht nur den Rahmen dieses Kapitels sprengen, es wäre vielmehr eine überhaupt erst einmal zu leistende integrative Forschungsarbeit, wie sie als Ganzes bislang kaum existiert (vgl. jedoch: Hauser 2013). Hinzu kommt, dass in den wissenschaftlichen Debatten über das *Spiel* nicht nur dieser Begriff, sondern unter anderem auch der des *Spielens* bzw. – folgt man der internationalen Forschung – auch die Begriffe *play* und *game* verwendet werden. Im Folgenden wird der Versuch einer Integration dieser Begriffe vorgenommen, ohne dabei die vollständige Tiefe der in den wissenschaftlichen Disziplinen stattfindenden Auseinandersetzung wiedergeben zu können. Stattdessen werden mit Blick auf die frühe Kindheit hier zwei zentrale Perspektiven eingenommen: die des spielenden Kindes (Spielen bzw. *play*) und die der Kultur, die das Kind umgibt und die Spielsituationen durch spezielle Spielangebote beeinflusst (Spiele bzw. Games).

Dabei folge ich hinsichtlich der Terminologie einer Theorie des Sozialphilosophen George Herbert Mead (1863–1931), der den Phänomenen *play* und *game* (neben Sprache) einen zentralen Stellenwert bei der Entstehung der Identität (>self<) zugewiesen hat: Im *play* entwickle das Kind demnach seine Identität durch Nachahmung von Handlungen, die es in der Gesellschaft beobachtet, und im *game* entwickle es sich folgend weiter, indem es verschiedene Haltungen, die in gesellschaftlichen Rollen existieren, übernimmt

(vgl. Mead 1934): »Der erwachsene Mensch ist durch das Tor der Kindheit in die Gesellschaft eingetreten und brachte schon eine bestimmte Identität mit, die sich aus der Übernahme verschiedener Rollen entwickelt hatte« (Mead 1968/2017, S. 417). Jedoch ist Meads Theorie als Phasenmodell angelegt und bezieht sich vorrangig auf Nachahmungs- und Rollen- sowie Regelspiele in Gruppen. Meads Unterscheidung macht deutlich, dass die Spielaktivität, die zunächst vom kleinen Kind ausgeht (play), zunehmend durch gesellschaftliche Repräsentantinnen und Repräsentanten, besonders durch so genannte *signifikante Andere*, kulturell überformt wird (game). Die möglichen Spielformen des Kindes sind jedoch vielfältiger und folgen nicht zwingend einer Stufenabfolge (► Kap. 4). Im vorliegenden Buch werden die beiden Begriffe *play* und *game* zur Unterscheidung des spielenden Subjekts einerseits und der auf das Spielen kulturell einwirkenden (anderen) Subjekte andererseits – vor allem Erwachsene, aber auch peers – verwendet.

## 2.1 Spielen bzw. Play – die Tätigkeit des spielenden Subjekts

Spielen ist nicht nur bei Menschen zu beobachten. Es ist zwar eine »anthropologische Konstante« und lässt sich sogar als ein grundlegendes Bedürfnis einordnen, denn »zu allen Zeiten haben Menschen in allen Kulturen gespielt« (Stenger 2012, S. 52). Sein universelles Vorkommen in menschlichen Kulturen ist jedoch nicht unabhängig von Rahmenbedingungen, denn »in modernen Gesellschaften und in Hirtengesellschaften« wird häufiger gespielt als etwa in »Sammlerkulturen« (Hauser 2013, S. 134). Zudem ist Spielen keine ausschließlich menschliche Tätigkeit. Auch Tiere spielen, wie bereits der Philosoph und Psychologe Karl Groos (1861–1946) in einer eindrucksvollen Beobachtungsstudie beschrieben hat (vgl. Groos 1896). Sie tun dies vor allem in Situationen, die von keinem Mangel be-