

# **Spiel und Pädagogik im Kindergarten**

**Eine qualitative Studie zu Einstellungen von Erzieherinnen**

Katharina O'Connor

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche  
Texte

Katharina O'Connor

## **Spiel und Pädagogik im Kindergarten**

Eine qualitative Studie zu Einstellungen von Erzieherinnen

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Institute für Forschung und Entwicklung in Deutschland in den Themenbereichen Kindheit, Jugend, Familie und den darauf bezogenen Politik- und Praxisfeldern.

Als außeruniversitäre Forschungseinrichtung an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, föderalen Ebenen, Akteursgruppen, Politikbereichen und Fachpraxen bietet das DJI aktuelle Erkenntnisse aus der empirischen Forschung, zeitnahe wissenschaftsbasierte Politikberatung sowie Begleitung und Anregung der Fachpraxis der Kinder- und Jugendhilfe.

Das DJI hat seinen Sitz in München sowie eine Außenstelle in Halle (Saale). Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden sowie aus Institutionen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Der institutionelle Teil des Etats, der etwa die Hälfte des Gesamthaushalts ausmacht, wird überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gestellt. Einen kleineren Anteil finanzieren die Bundesländer. Darüber hinaus wirbt das Institut weitere Drittmittel zur Durchführung von Forschungsprojekten ein.

Die qualitative Studie „Spiel und Pädagogik im Kindergarten“ wurde im Rahmen eines ausgeschriebenen Forschungsstipendiums von Februar bis August 2012 von Katharina O'Connor konzipiert und unter Betreuung von Ursula Winklhofer durchgeführt.

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Abteilung Kinder und Kinderbetreuung  
Kontakt im DJI: Ursula Winklhofer  
E-Mail: [winklhofer@dji.de](mailto:winklhofer@dji.de)  
Kontakt Katharina O'Connor: [k.oconnor@biomail.de](mailto:k.oconnor@biomail.de)

Nockherstraße 2, 81541 München  
Telefon: +49 (0)89 62306 – 405  
Fax: +49 (0)89 62306 – 407

ISBN 978-3-86379-135-3

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Vorwort</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Spiel und Pädagogik – Theorie</b>	<b>10</b>
3.1	Warum sich Spiel nicht definieren lässt	10
3.2	Spiel und das Ideal der freien Entfaltung	11
3.3	Macht und Spiel: Kritik am Ideal der „freien Entfaltung“	12
3.4	Spiel aus konstruktivistischer Sicht	14
3.5	Lew S. Wygotski: Die „Zone der nächsten Entwicklung“	14
3.6	Das kooperative Rollenspiel und die kindliche Entwicklung	15
3.7	Ko-Konstruktivismus und die Rolle der pädagogischen Fachkraft	18
<b>4</b>	<b>Spiel und Pädagogik – Forschungsstand</b>	<b>19</b>
4.1	Wann ist ein Spiel ein Spiel für Kinder?	19
4.2	Spielkonzepte von pädagogischen Fachkräften	21
4.2.1	Was ist für pädagogische Fachkräfte Spiel?	21
4.2.2	Spiel und Pädagogik: Die eigene pädagogische Rolle	23
4.2.3	Spielkonzepte von Eltern aus der Sicht von pädagogischen Fachkräften	24
4.3	Pädagogisches Handeln pädagogischer Fachkräfte	25
4.3.1	Best Practice: Erwachsenen-Kind-Interaktion und Ko-Konstruktion	26
4.3.2	Wie viel Ko-Konstruktion gibt es im Kindergarten?	29
4.3.3	Programme zur Steigerung der pädagogischen Qualität	31
<b>5</b>	<b>Forschungsfragen</b>	<b>32</b>
<b>6</b>	<b>Methodik der Studie</b>	<b>33</b>
6.1	Das problemzentrierte Interview	33
6.2	Interviewleitfaden	34
6.3	Stichprobe	34
6.4	Interviewsituation	35
6.1	Auswertungsverfahren	36
<b>7</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>36</b>
7.1	Spielkonzepte von Erzieherinnen	37
7.1.1	Freispiel als Konzept von Erzieherinnen	37
7.1.2	Spiel als Definition aus der Erwachsenenperspektive	38
7.1.3	Dialektik von Freispiel und pädagogischem Angebot	40
7.1.4	Fazit: Spielkonzepte von pädagogischen Fachkräften	44
7.1	Spiel und kindliche Entwicklung	44

7.1.1	Spiel und kindliche Autonomie	44
7.1.2	Die Freiheit im Freispiel und ihre Beschränkungen	46
7.1.3	Was tun Kinder, wenn sie spielen? Gründe und Hindernisse für Spielfähigkeit	52
7.1.4	Spielen und Lernen	55
7.1.5	Fazit: Spiel und kindliche Entwicklung	57
7.1.6	Verteidigung des Spiels vor Kritik	58
7.1.7	Ko-Konstruktivismus: Lernpartnerschaft	61
7.1.8	Ko-Konstruktivismus: Mitspielen	62
7.1.9	Beobachtung der Kinder	64
7.1.10	Spielcoaching: Förderung der Spielfähigkeit	65
7.1.11	Spielmanagement: Raummanagement	66
7.1.12	Spielmanager: Materialmanagement	68
<b>8</b>	<b>Exkurs: Spiel, Pädagogik und Gender</b>	<b>70</b>
8.1	Theorie und Empirie	70
8.2	Spiel und Gender: Eigene Ergebnisse	72
8.3	Fazit: Spiel, Pädagogik und Gender	74
<b>9</b>	<b>Zusammenfassung und Fazit</b>	<b>76</b>
<b>10</b>	<b>Konsequenzen für die Praxis</b>	<b>79</b>
<b>11</b>	<b>Danksagung</b>	<b>82</b>
<b>12</b>	<b>Literatur</b>	<b>83</b>

# 1 Vorwort

„Don't do anything that isn't play.“ – „Tue nichts, was du nicht aus spielerischer Freude heraus tust“ (Rosenberg 2007, S. 155) oder: „Tue nichts, was nicht Spiel ist“ (Marshall B. Rosenberg, Begründer der Gewaltfreien Kommunikation).

Ursprünglich sollte diese Studie das Freispiel in seinem ursprünglichen Sinne verteidigen: Die Ergebnisse sollten das Plädoyer untermauern, Kinder Kinder sein zu lassen und sich als Erwachsene aus dem Spielen rauszuhalten. Die Studienidee entsprang der Sorge, eine zunehmende „Verschulung“ des Kindergartens zu beobachten, die zum Ziel hat, Kinder bereits im Vorschulalter mit gezielter Kompetenzförderung arbeitsmarktfähig zu machen. Das Freispiel sah ich da als einen Raum zur Verteidigung der zweckfreien Kindheit: Kinder sollen die Freiheit haben, sich nach Lust und Laune, mit Luft und Licht zu entwickeln, ohne störende (erwachsene) Einflüsse von außen.

Doch dann erwiesen sich meine hehren Absichten in zweifacher Hinsicht als Holzweg: Zum einen zeigte sich in meinen Interviews mit Erzieherinnen, dass das Freispiel fester Bestandteil des pädagogischen Konzepts und des Tagesablaufes in bayerischen Kindergärten ist. Erzieherinnen betrachten sich selbst als Verteidigerinnen des Spiels gegenüber kritischen Anfragen aus dem Kreis der Eltern. Sie sind sich der Möglichkeiten bewusst, die das Spiel den Kindern bietet, um sich selbst kennen zu lernen und den Umgang mit anderen zu erproben. Die Gespräche mit den Erzieherinnen gaben also keinen Anlass zur Sorge, die Schule mit ihren formalen Lernformen halte nun Einzug in den Kindergarten und bedrohe die Spielmöglichkeiten.

Zum anderen stieß ich auf einen großen Forschungskomplex aus dem anglophonen Bereich (v.a. Australien, Neuseeland und UK), dessen revolutionäres Potenzial für die Elementarpädagogik mich in den Bann schlugen. Stichworte wie „Ko-Konstruktion“, „sustained shared thinking“ und „playful pedagogies“ (Moyles 2010a) versprachen mir einen völlig neuen Blick auf den Umgang mit Kindern: Die Selbstbestimmung der Kinder wird gewahrt bei gleichzeitiger Interaktion mit den Erwachsenen! Es geht um eine dialogische Pädagogik, die das Nachdenken der Kinder über die Welt herausfordert und die Beziehung statt Erziehung beabsichtigt. Und dabei das Nachdenken der Erwachsenen über die Welt der Kinder herausfordert! Erwachsene betreten die Welt der Kinder, z.B. im Rollenspiel, um sie im Gespräch miteinander zu erforschen und um ihre Grenzen auszudehnen.

Der playfulness-Ansatz könnte meines Erachtens die bisherige Diskussion deutscher Forschung zu „Spielen und Lernen im Kindergarten“ völlig auf den Kopf stellen. Die Elementarpädagogik in Deutschland wird dialektisch/dichotom gedacht: Auf der einen Seite steht das selbstbestimmte Tun der Kinder in sogenannten Freispielzeiten, auf der anderen Seite werden gezielte pädagogische Angebote von den pädagogischen Fachkräften durchgeführt, um bestimmte Entwicklungsbereiche der Kinder zu fördern (z.B. Turnen, Basteln, Sprachförderung, Vorschule). Der neue Ansatz der

playfulness löst diese Gegensätze auf: Beim Spielen sind die Kinder selbst Akteure ihrer Entwicklung und Entwicklungsförderung findet beim Spielen in der Interaktion mit Erwachsenen statt.

Also werde ich in diesem Bericht nun nicht mehr das Freispiel als romantischen Ort von Kindheit verteidigen. Stattdessen bemühe ich mich, die neuen Ideen der Ko-Konstruktion und einer playful pedagogy darzustellen, einer spielerischen, dialogischen Pädagogik. Ich will eine Vision für die Elementarpädagogik skizzieren, die das Leben von Kindern und Erwachsenen in Zukunft tagtäglich bereichern kann. Dies ist eine Vision von Menschen die alles, was sie tun, aus innerer Freude tun. Die bei allem, was sie tun, Sinn erleben und zur Gestaltung dieser Welt beitragen. Die Spaß haben, mit anderen diese Welt zu gestalten und die danach dürsten, vom Fremden zu lernen. Die nichts tun, was nicht Spiel ist.

## 2 Einleitung

Nichts verbinden so viele Menschen spontan mit Spaß, innerer Freude und Freiwilligkeit wie das Spiel. Im Spiel lernen Menschen quasi wie nebenbei. Lernen im Spiel ist nicht mühsame, quälende Arbeit, wie wir das häufig noch mit „richtigem“ Lernen verbinden. Kinder lernen im Spiel wie von selbst: Sie erwerben Sprache, soziale und kognitive Kompetenzen und domänenspezifisches Wissen. D.h. sie lernen im Spiel, ihre Perspektive mitzuteilen, sie lernen, Regeln auszuhandeln, sich in die Sichtweisen anderer hineinzuversetzen (theory of mind) und sie lernen auch, was Statik ist (beim Bauklötze bauen), was ein Achtel ist (beim Teilen einer Puppentorte) und wie sich Schnecken ernähren (bei der Schatzsuche im Gebüsch).

Der russische Psychologe Lew S. Wygotski (1896 – 1934) entwickelte eine Theorie vom Spiel, die auch das Kinderspiel umfasst. Unterschiedliche Spielformen bieten unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten. Die größtmögliche Chance sich weiterzuentwickeln haben Kinder beim sozialen Rollenspiel, beim gemeinsamen Fantasiespiel: Die Voraussetzung dafür ist, dass sich die Mitspieler auf Regeln einigen. Dafür müssen sie miteinander in den Dialog treten. Perspektivübernahme und Konsensfindung werden im sozialen Rollenspiel ebenso herausgefordert wie die kognitive Entwicklung.

Wygotski betrachtet das Spiel eingebettet in seinen soziokulturellen Kontext. Wenn Kinder spielen, sind sie beeinflusst von ihrem soziokulturellen Hintergrund und auch von der soziokulturellen Situation, in der sie spielen. Kinder imitieren in ihrem Spiel die Realität, die sie täglich erleben. Sie machen sich durch das Spiel einen Reim darauf, was die Erwachsenen um sie herum in dieser Welt um sie herum täglich tun.

Im letzten Jahrzehnt haben sich Forscherinnen und Forscher aus dem anglophonen Raum der Aufgabe gewidmet, Wygotskis Theorie empirisch zu untermauern. Dieser Forschungskomplex bietet hochherstauuliche Ergebnisse, die unseren Blick auf das Lernen und die Entwicklung von Kindern revolutionieren können. Die Ergebnisse zum Spiel von Kindern aus den USA,

Australien/Neuseeland und aus dem United Kingdom sind bisher in Deutschland noch kaum rezipiert. Das möchte ich mit diesem Beitrag ändern.

In Übereinstimmung mit Wygotski zeigen die Ergebnisse nämlich, dass Kinder 1. Akteure ihrer eigenen Entwicklung sind, wenn sie dazu die Gelegenheiten haben und dass sie deswegen 2. lieber und damit effektiver lernen, wenn sie selbst über ihre Aktivität entscheiden dürfen, und damit auch ihr Spiel (Stichwort intrinsische Motivation).

Erwachsene können die Entwicklung der Kinder am besten begleiten, wenn sie eine dialogische Pädagogik verfolgen: Im Gespräch auf Augenhöhe über die Welt lernen die Kinder Denkweisen der Erwachsenen kennen und umgekehrt. Dieses Vorgehen ist in den ko-konstruktivistischen Ansatz eingebettet: Kinder und Erwachsene erschließen sich gemeinsam ihre gegenseitigen Welten und lernen so dabei. Wenn die pädagogische Fachkraft weiß, auf welchem Stand sich die Entwicklung des Kindes befindet, kann sie das Kind in seiner Entwicklung passgenau herausfordern. Als effektivste Methode im Kindergarten hat sich das „sustained shared thinking“ (Siraj-Blatchford/Sylva/Muttock/Gilden/Bell 2002) herausgestellt, das gemeinsam-entwickelnde Denken im Dialog über Themen, die das Kind aktuell interessieren.

Im deutschsprachigen Raum gab es in den letzten Jahren kaum empirische Arbeiten zum Thema Spiel und Pädagogik. Das will ich mit dieser Studie ändern. Die Studie geht der Frage nach, was Erzieherinnen in Kindertagesstätten in Deutschland über das Spiel und die Rolle der Pädagogik beim Spiel denken:

1. Was ist für die Erzieherinnen Spiel?
2. Welchen Zusammenhang sehen sie zwischen Spielen und Lernen?
3. Und welche pädagogische Rolle schreiben sich pädagogische Fachkräfte selbst beim Spielen der Kinder zu?

Die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen, und damit auch die Praxis des Spiels, wird unmittelbar von den pädagogischen Fachkräften als zentrale Sozialisationsagenten beeinflusst. Dieses wiederum steht in Zusammenhang mit den pädagogischen Einstellungen gegenüber der kindlichen Entwicklung und der eigenen pädagogischen Rolle. In Deutschland gibt es im Vergleich zum anglophonen Raum in den letzten Jahren nur vereinzelt Forschung zur pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen. Ko-konstruktivistische Einstellungen sind dabei noch kaum zu finden. Gerade das sogenannte Freispiel ist in der deutschen Tradition des Kindergartens ein erwachsenenfreier Ort. Ob Erzieherinnen das enorme Potenzial des Spiels für geteilte Denkprozesse wahrnehmen, sollte in dieser Studie geklärt werden.

Das hier vorgestellte Forschungsvorhaben beabsichtigt, die bislang dürre Forschungslage zum Zusammenhang von Spiel und Pädagogik in deutschen Kindertageseinrichtungen um einen eigenen empirischen Beitrag zu erweitern. Da die Untersuchung eine explorative Studie darstellt, hat sie zum Ziel Hypothesen zu generieren. Deswegen nähert sich das Projekt der Thematik mittels leitfadengestützter Interviews und regelgeleitetem Textauswertungsverfahren auf qualitativem Wege. Die Stichprobe setzte sich aus



neun staatlich geprüften Erzieherinnen eines Trägers in einer Stadt zusammen, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Die Interviews waren als Face-to-face-Gespräche gestaltet und folgten einem halb strukturierten, problemzentrierten Interviewleitfaden. Dieser erlaubt, den Problembereich zu beschränken – in diesem Falle auf die Einstellungen zu Spiel und Pädagogik aus Sicht der Erzieherinnen. Die Datenauswertung erfolgte textbasiert auf Grundlage der transkribierten Audioaufzeichnungen der Interviews und orientierte sich an der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Die Ergebnisse meiner Interviewstudie ordnete ich in die Diskussion der aktuellen Forschung ein. Außerdem entwickelte ich Konsequenzen für die pädagogische Praxis in Kindertagesstätten.

### **3 Spiel und Pädagogik – Theorie**

Zum Spiel wird seit Jahrhunderten viel nachgedacht und immer neue Definitionen entworfen. In diesem Kapitel werden zwei konträre pädagogische Grundideen zum Spiel dargestellt: Die Idee der freien Entfaltung im Spiel und der konstruktivistische Ansatz. Unter Wygotskis Stern wird deutlich wie das Spiel unter pädagogischer Begleitung zum zentralen Bildungsort in der Elementarpädagogik werden kann: Das kooperative Rollenspiel und die aktive Rolle der pädagogischen Fachkräfte sind dafür zentral.

#### **3.1 Warum sich Spiel nicht definieren lässt**

Wir definieren Begriffe, die unklar sind, viele Facetten haben und vielfältige Assoziationen hervorrufen, damit wir einen Konsens als Diskussionsgrundlage haben. Über das Spiel wird in der Pädagogik schon seit Jahrhunderten nachgedacht (vgl. Vernooij 2005). Das Spiel wird seit ebenso langer Zeit von Theoretikern definiert. Immer wieder neu definiert. Sobald ein Konsens über eine Facette des Spiels besteht, wird er zugleich wieder in Frage gestellt: Allem Spiel sei gemein, dass es sich von der Realität deutlich unterscheidet. Aber sind die im Spiel gewobenen Freundschaften und heftigen Emotionen wie Ausgelassenheit oder Trauer etwa nicht real? Allem Spiel sei gemein, dass es von intrinsischer Motivation getrieben ist. Aber wie viel Motivation ist noch intrinsisch, wenn der Schüler im Unterricht ein „Mathematiklernspiel“ absolvieren soll?

Von Konsens kann also keine Rede sein. Die zahllosen verschiedenen Spieldefinitionen zeigen, dass das Spiel per se nicht eindeutig greifbar ist. Das liegt an der schlichten Tatsache, dass traditionelle Denker das Spiel aus einer Beobachterrolle von außen zu fassen gedachten. Genauso wie sich „der Mensch“ einer Definition aufgrund seines Facettenreichtums entzieht,

verhält es sich mit dem Spiel: Es gibt kein Spiel ohne Mensch<sup>1</sup>. Das Spiel ist also so verschieden wie die Spieler selbst.

Um das Spiel für die Pädagogik zu definieren und zu begreifen, muss man die Spielenden, die Kinder selbst fragen und als Erwachsener selbst zum Mitspieler werden. Denn: „Ob eine Tätigkeit ein Spiel ist, kann stets nur aus der Perspektive des Kindes entschieden werden“ (Hauser 2006, S. 3).

## 3.2 Spiel und das Ideal der freien Entfaltung

Die heutige Elementarpädagogik besteht im Kern aus zwei verschiedenen Perspektiven auf das Spiel in der Kindheit: der traditionellen Denkart im Sinne von Fröbel und der konstruktivistischen Perspektive.

In der Tradition des Kindergartens gilt das Paradigma der freien Entfaltung des Kindes. Das Spiel ist ein Raum, der dem Kind die freie Entwicklung ohne äußere Einflüsse ermöglicht. Der Begriff „Freispiel“ bringt diese Perspektive auf den Punkt: Das Kind hat hier die Möglichkeit, nach eigenem Ermessen zu spielen und zu leben, ohne in bestimmte Entwicklungsbahnen gelenkt zu werden. Kinder dürfen und sollen in den sogenannten Freispielzeiten selbst wählen, wo sie spielen, was sie spielen, mit wem sie spielen und wie lange sie spielen.

Das Freispiel ist in der Tradition des Kindergartens „ein zentrales didaktisches Prinzip“ (Hauser 2006, S. 21). Diese Grundhaltung hat ihre Tradition aus der Elementarpädagogik nach Friedrich Fröbel (1782-1852). Der deutsche Pädagoge und Erfinder des Kindergartens vertraut auf die Entwicklung der Anlagen, die jedes Kind von Geburt an hat. Der Begriff Kindergarten verbildlicht die Erziehungsrichtlinie: Mit ein bisschen Pflege von Wasser und Licht gedeihen die Pflänzchen wie von selbst. Die Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist der Fröbelschen Pädagogik zufolge eine „nachgehende Erziehung“ vom Kind aus (Leu 2006, S. 6). Pädagogische Fachkräfte sollen die Kinder beim Spielen beobachten und Vertrauen in ihre Anlagen, ihre selbstbestimmte Entwicklung haben (vgl. Leu 2006). Das didaktische Prinzip der freien Wahl führt zu einer zurückhaltenden Rolle der pädagogischen Fachkräfte: Sie stellen eine anregungsreiche Umgebung zur Verfügung, beobachten die Kinder und greifen nur wenn nötig in das Spielgeschehen ein, z.B. bei Konflikten. In der Fröbelschen Tradition ist das pädagogische Ideal das der freien Entfaltung der Kinder mit möglichst wenig Interaktion mit Erwachsenen.

Zusätzlich zum Ideal der freien Entfaltung wird der Kindergarten spätestens seit PISA immer stärker in seiner schulvorbereitenden Funktion betont. Der Erwerb „lebensvorbereitender“ Kompetenzen rückt in den Fokus pädagogischer Überlegungen. Kinder gelten als Entwicklungskontinuen, deren Entwicklung stets fortschreitet. Eine wünschenswerte Entwicklung

1 Spiele ohne menschliche Beteiligung gibt es zwar, sind aber für die tägliche pädagogische Praxis nicht relevant. (Ich denke hier beispielsweise an Schachspiele, die von zwei Computern ausgetragen werden oder an das Spielen von anderen Säugetieren.)

ist dabei kulturell vorgegeben (z.B. „Schulfähigkeit“ mit sechs Jahren). Das Spiel wird als entwicklungsförderlicher Maßnahme, als „Entwicklungskatalysator“ eingesetzt (Wood 2010, S. 13). Die Spielpädagogik, z.B. als Teil der Elementarpädagogik, sieht sich unter Druck, das Spiel gegenüber formalen Lernangeboten als entwicklungsförderlich zu verteidigen. Denn das Spiel gerät unter Legitimationsdruck, wenn es nicht nachweislich eine Bildungsfunktion hat.

### 3.3 Macht und Spiel: Kritik am Ideal der „freien Entfaltung“

Das Freispiel wird in der Tradition von Fröbel als idealer, neutraler Ort gesehen, wo sich Kinder von Natur aus weiter entwickeln. Allerdings drängt sich beim Begriff des Freispiels die Frage auf: Wovon und von wem sind Kinder frei? Und was sind sie frei zu tun? (vgl. Wood 2010). Die konstruktivistische Perspektive übt Kritik an der stark individuenzentrierten Sicht auf Spiel. Sie lenkt den Blick auf den soziokulturellen Kontext, in das das Spiel zwangsläufig eingebettet ist.

Die Maxime der Freiheit im „Freispiel“ ist bei näherer Betrachtung ein Mythos: Kinder sind zum einen kulturellen und sozialen Grenzen, zum anderen institutionellen Zwängen unterworfen, die sie in ihrer (Spiel-) Freiheit einschränken (vgl. Wood 2010). Kinder spiegeln in ihrem Spiel ihre Alltagserfahrungen (z.B. Nachspielen von Fernsehsendungen), sie orientieren sich an Geschlechterrollen unserer Gesellschaft (Mädchen spielen Puppen, Jungen spielen Autos) und üben untereinander Macht aus (die Älteren über die Jüngeren, die Jungen über die Mädchen, die Beliebten über die Einzelgänger). Das Freispiel ist dann neben der Möglichkeit zur freien Entfaltung für einige Kinder auch eine Gefahr zur Benachteiligung für andere Kinder. Wenn Kinder in ihren Spielmöglichkeiten eingeschränkt werden, sind sie auch in ihren Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt. Wenn Freispielzeiten unkritisch in den Kindergartenalltag implementiert werden, dann ist das nicht für alle Kinder das Beste (vgl. Wood 2010). Laut der britischen Forscherin Elizabeth Wood, einer Visionärin zukünftiger Spielpädagogik, muss das Freispiel dringend unter dem Aspekt von Machtausübung und Benachteiligung reflektiert werden: Wenn Kinder nicht spielen können, weil sie zum Beispiel von anderen Kindern vom Spiel ausgeschlossen werden, sind sie nicht frei.

Auch der Kindergarten als von Erwachsenen regulierte Institution legt der Freiheit im Spiel der Kinder Grenzen auf: Das Materialangebot, der Raum, die Zeiten und die Interaktionspartner sind eingeschränkt.

#### Macht unter Kindern

Kinder in Kindergärten befinden sich in festen Gruppen, die täglich in einem bestimmten Raum zusammentreffen, ohne sich das selbst auszusuchen. Aus der Mobbingforschung weiß man, dass genau diese Gruppenfaktoren soziale Ausgrenzung und Gewalt untereinander begünstigen. In Kindergärten gibt es Mobbing. Die Häufigkeit und die Struktur dieser Form von Gewalt sind ähnlich wie in der Schule. Das konnte eine schwedische

Studie zeigen (vgl. Valkanover/Alsaker 2005). Wenn das Freispiel als erwachsenenfreie Zone angenommen wird, ist es in der Gefahr zum Nährboden für Machtmissbrauch der Kinder untereinander zu sein.

Laut Wygotski ist das kooperative Rollenspiel der ideale Rahmen für die kindliche Entwicklung. Wenn Kinder vom Spiel mit anderen ausgeschlossen werden, sind sie auch in ihrer Entwicklung behindert.

#### *Macht von Erwachsenen über Kinder*

Erwachsene sind Kindergartenkinder allein in körperlicher und kognitiver Hinsicht überlegen: Sie sind stärker und haben mehr Erfahrung. Ich vermute, dass das Ideal der freien Entfaltung eine Reaktion von Erwachsenen ist, sich der Machtfrage von Erwachsenen über Kinder nicht zu stellen. Doch Rückzug ist nicht Beziehung. Und Macht kann nur in vertrauensvollen Beziehungen überwunden werden. Dies bedarf einer tabufreien Reflexion von Machtverhältnissen in Kindergärten.

#### *Institutionelle Grenzen*

Auch der Kindergarten als Institution legt der Freiheit im Spiel der Kinder Grenzen auf: Das Materialangebot, der Raum, die Zeiten und die Interaktionspartner sind eingeschränkt. Spiele werden durch Mahlzeiten unterbrochen. Der Garten ist nur zu bestimmten Zeiten im Tagesablauf für die Kinder zugänglich. Die Auswahl des Spielmaterials wird von den pädagogischen Fachkräften vorgenommen. Außerdem beeinflussen individuelle Interessen und Fähigkeiten der beteiligten Kinder und Erwachsenen das gesamte soziale Geschehen (vgl. Rogers/Evans 2008).

#### *Kulturelle Spielervorgaben am Beispiel Gender*

Spiel ist eingebettet in den soziokulturellen Kontext. Jedes Kind ist Kind seiner Umwelt, was sich auch in seinem Spielverhalten zeigt. Spielvorbilder, Spielressourcen und Spielmöglichkeiten sind dabei von großem Einfluss.

Unsere Gesellschaft ist stark geprägt von einem bipolaren Geschlechterdenken. Das biologische Geschlecht ist eng verknüpft mit dem kulturellen Geschlecht. Es gibt wirkungsvolle Erwartungen an Kinder, wie Mädchen sind, wie Jungen sind, wie Mädchen spielen, wie Jungen spielen.

Gerade im Kindergartenalter ist die Bedeutung von Geschlecht und der Entwicklung einer sozialen Geschlechtsidentität von großer Bedeutung und Interesse für viele Kinder. Empirische Studien zeigen, dass bereits Kindergartenkinder genaue Vorstellungen davon haben, wie sich Mädchen und Jungen unterschiedlich verhalten (vgl. Rogers/Evans 2008).

In der neueren Genderdebatte spricht man vom Konzept des „doing gender“, demzufolge kulturelles Geschlecht (Gender) täglich neu von den Interakteuren konstruiert wird. Dabei geht man davon aus, „dass Gender nicht einfach zugeschrieben oder erlernt, sondern von Individuen in Interaktionen aktiv hergestellt wird. (...) Die pädagogischen Bezugspersonen und die von ihnen gestalteten Umwelten haben einen Einfluss darauf, wie Kinder sich selbst als Mädchen oder Jungen wahrnehmen lernen“ (Rohrman 2009, S. 12).

Die konstruktivistische Kritik am Erziehungsideal der freien Entfaltung im Spiel richtet sich an die Gefahr, dass das Freispiel zum vogelfreien Raum für Kinder wird, das zuungunsten ihrer Entwicklung und der Verwirklichung demokratischer Werte geht. Als wichtige Aufgabe zeitgenössischer Pädagogik sieht die konstruktivistische Perspektive dann auch die Entromantisierung des Freispiels und die Reflexion von Spiel als Ort sozialer Ungleichheit und Machtausübung (vgl. Wood 2010).

### 3.4 Spiel aus konstruktivistischer Sicht

Konstruktivistische Ansätze nehmen das Spiel in seinem soziokulturellen Rahmen wahr. Kinder haben aktiv an der Gesellschaft teil, in der sie aufwachsen. Sie beziehen die Umwelt, die sie erleben, in ihr Spiel mit ein, imitieren, reflektieren, verfremden sie. Ebenso moderiert die Umwelt das Spiel der Kinder: Sie erschließt Spielräume und setzt Spielgrenzen.

Die Aufgabe der Pädagogik ist aus konstruktivistischer Sicht eine hermeneutische Herangehensweise, der Versuch, das Spiel vom Kind aus zu begreifen. Der Versuch, einen wissenschaftlichen Definitionskonsens zum Spiel zu erlangen, wird damit überflüssig. In der pädagogischen Praxis geht es darum, der Sicht des jeweiligen Kindes auf die Spur zu kommen. Die Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist es dann, sich als „Forscherinnen“ über das Kind zu verstehen (Leu 2006, S. 7): Wie erklärt sich dieses Kind die Welt? Welche Bedeutung hat die Welt für dieses Kind? Und wann ist für dieses Kind ein Spiel ein Spiel?

Dies kann nur durch Beziehung und Dialog geschehen: In konstruktivistischer Perspektive ist Spiel Weltaneignung durch Interaktion. Wenn Erwachsene und Kinder über eine Sache sprechen, lernen beide: Der Erwachsene lernt die Weltsicht des Kindes kennen und das Kind lernt die Weltsicht des Erwachsenen kennen.

Diese Gedanken gehen auf den russischen Psychologen Lew S. Wygotski zurück, dessen Werke in den 1990er Jahren von der Elementarpädagogik in den USA wieder entdeckt wurde und dort die traditionellen Ansätze in Frage stellte (vgl. Textor 2000). Alle empirischen Studien zum Thema Spiel bezogen sich im anglophonen Raum auf seine Grundlagen. Es ist mir ein Anliegen, seine Ideen auch im hiesigen Raum bekannter zu machen.

### 3.5 Lew S. Wygotski: Die „Zone der nächsten Entwicklung“

Die traditionellen frühpädagogischen Ansätze stellen das Kind in den Mittelpunkt seiner selbstverantworteten Entwicklung und schreiben den pädagogischen Fachkräften eine zurückhaltende Rolle als behutsame Entwicklungsbegleiter zu. Das Revolutionäre in Wygotskis Ansatz, der die soziokulturelle Theorie begründete, ist, dass er die Erwachsenen-Kind-Interaktion als zentral für die kindliche Entwicklung betrachtet. Damit wird pädagogischen Fachkräften eine größere Verantwortung zugeschrieben als in anderen Ansätzen (vgl. Textor 2000). Das Kind kann sich nur durch die Interak-

tion mit anderen, kognitiv weiter entwickelten Menschen, das Denken aneignen, üben und es schließlich selbstständig tun. Seine Interaktionspartner dienen als Vorbilder. Im Sinne von Lew S. Wygotski eignen sich Kinder im Spiel Wissen an, und zwar in der Interaktion mit kompetenteren Gleichaltrigen oder Erwachsenen (vgl. Rogers/Evans 2008).

Die meisten empirischen Studien der letzten Jahre zum Thema Spielen und Kindheit beziehen sich auf den russischen Psychologen Lew S. Wygotski (1896-1934) als theoretische Grundlage. Lernen ist in seiner Theorie aktive Wissenskonstruktion, d.h. Menschen entwickeln selbst eine Vorstellung über die Welt durch die aktive Interaktion mit der Welt. Ausschlaggebend dafür ist die Interaktion mit anderen. Gerade die Interaktion mit Erwachsenen bietet für das Kind enorme Lernchancen. Denn der Erwachsene kann durch sensible Dialoge etwas über den aktuellen Stand der Weltansicht des Kindes erfahren und dort anknüpfen, um weitere Denkprozesse anzustoßen. Am erfolgversprechendsten ist die Interaktion dann, wenn der Erwachsene das Kind zu seiner individuellen „Zone der nächsten Entwicklung“ herausfordert. Darunter versteht Wygotski Lernprozesse, die im Gange, aber noch nicht abgeschlossen sind. Wenn der Erwachsene das Kind dort „abholt“ und herausfordert, wird es in seiner Entwicklung voranschreiten. Bleibt der Erwachsene auf dem Kompetenzstand des Kindes oder fordert er es zu sehr heraus, bleiben seine Interaktionen wirkungslos.

Im der Aktion mit anderen eignen sich Kinder ihre jeweilige Kultur an, konstruieren sie. Da dies aber ein gegenseitiger Prozess ist, spricht man von Ko-Konstruktion. Das bedeutet, dass auch der (erwachsene) Interaktionspartner durch die Interaktion mit dem Kind die Welt konstruiert (vgl. Textor 2000). Das kooperative Rollenspiel dient hier als idealer Ort des gemeinsamen dialogischen Forschens über die Welt.

### 3.6 Das kooperative Rollenspiel und die kindliche Entwicklung

Die intrinsische Motivation ist die Hauptvoraussetzung für nachhaltige Lernprozesse. Ko-konstruktivistische Lerntheorien gehen davon aus, dass Kinder überhaupt nur dann lernen, wenn sie emotional involviert in das Thema sind (vgl. Remsperger 2011). Das Spiel ist deshalb eine besonders günstige Form für Lernchancen, weil es von vielen Menschen automatisch mit Spaß und Leichtigkeit assoziiert wird. Dass Kinder beim Spielen alles Mögliche lernen, haben längst unzählige Studien gezeigt. Kinder entwickeln mit zunehmendem Alter die Fähigkeit zu immer komplexerem Spielverhalten. Das kooperative Rollenspiel<sup>2</sup> wird dabei von allen Theoretikern als ausgereifteste Spielform, als besonders günstige Form der Entwicklung gesehen (z.B. Piaget) (vgl. Kitson 2010). Warum? Das kooperative Rollenspiel ist ein Miteinander und es ist Fantasie. Erst in der Interaktion mit anderen findet Weltaneignung statt, weil Interaktion erst möglich ist, wenn die ver-

2    Synonym: soziales Rollenspiel

schiedenen Perspektiven auf die Welt kommuniziert, verstanden und auf einen Nenner gebracht werden. Das ist nötig, um ein gemeinsames Handlungsskript in einer fiktiven Wirklichkeit zu entwickeln.

Wenn ich mit etwas Neuem konfrontiert werde und mich damit auseinandersetze und es in Bezug setze, zu dem, was ich bereits kenne, lerne ich etwas über die Welt. Auf dieser Grundlage bietet sich das Fantasienspiel ideal an, um als pädagogische Fachkraft mit Kindern auf eine Weise zu interagieren, die beide als Leichtigkeit und Spaß empfinden und als Plattform übereinander und voneinander zu lernen.

Wygotski zufolge ist das kooperative Rollenspiel das „voll entwickelte Spiel“<sup>3</sup> (Bodrova/Leong 2011, S. 64): Im Rollenspiel entwickelt sich das Kind immer einen Schritt weiter. Im Rollenspiel konstruieren Kinder aktiv das eigene Wissen. Kinder entwickeln ihr Denken, proben den Umgang mit anderen, erfahren etwas darüber, wie die Welt funktioniert und trainieren ihre Sprache.

#### *Rollenspiel und kognitive Entwicklung:*

Das Fantasienspiel setzt die Fähigkeit zur mentalen Repräsentation heraus: Einem Objekt können Bedeutungen zugeschrieben werden, die sich von seiner physikalischen Form unterscheiden (z.B. Kochlöffel als Zauberstab) (vgl. Bodrova/Leong 2011). Das Rollenspiel fördert also Abstraktionsvermögen und Kreativität. Studien haben gezeigt, dass Kinder, die viel kooperative Rollenspiele spielen, bessere Kompetenzen auf folgenden Gebieten aufwiesen: repräsentatives Denken, Perspektivenübernahme, Problemlösekompetenz, Sprachkompetenz, Verhandlungskompetenz, theory of mind, Unterscheidungsvermögen von Fantasie und Realität, Umgang mit Komplexität (Einbezug von Mitspielern, Spielsachen, Zeit, Raum), sozialkommunikatives Interpretationsvermögen (Gesichtsausdrücke, Gesten deuten) und nonverbale Kommunikationsfähigkeiten (Überblick vgl. Rogers /Evans 2008).

#### *Rollenspiel und soziale Entwicklung:*

Im Rollenspiel können die Spieler Perspektivübernahme erproben, die Voraussetzung für Empathie. Die Möglichkeit in verschiedene Rollen im gleichen Setting zu schlüpfen, bietet die Gelegenheit, eine Situation aus verschiedenen Blickwinkeln zu erleben. Auch die Motivation und die Planungsfähigkeit werden gefördert, denn um etwas spielen zu können, brauchen die Kinder Ziele, die sie verfolgen (z.B. Decken holen, um eine Räuberhöhle zu bauen) (vgl. Bodrova/Leong 2011). Zentral für die Kinder ist im kooperativen Rollenspiel der Aufbau sozialer Beziehungen und Freundschaften (vgl. Kitson 2010).

#### *Rollenspiel und moralische Entwicklung:*

Das kooperative Rollenspiel kann die moralische Entwicklung von Kindern auf bedeutsame Weise unterstützen. Die Entwicklung einer moralisch bewussten Persönlichkeit („powerful morally persuasive identities“

3 Übersetzung Katharina O'Connor

[Edmiston 2011, S. 48]) ist situationsbezogen und findet im Dialog statt. Im kooperativen Rollenspiel können die Teilnehmer moralische Dilemmata erleben, moralische Diskurse führen und Lösungen finden. Sie können über Kooperationsmöglichkeiten nachdenken und langfristige Folgen ihres Handelns abschätzen (vgl. Edmiston 2011). Im Rollenspiel können die Beteiligten in verschiedenen Kontexten verschiedene Verhaltensweisen und ihre Wirkung auf die Umwelt erproben (vgl. Kitson 2010). Edmiston (2011) sieht das kooperative Rollenspiel vor allem dann für zentral für die moralische Entwicklung, wenn Erwachsene mitspielen: Sie können moralische Dilemmata im Spiel aufwerfen, zur Perspektivübernahme anregen und den Diskurs über mögliche Lösungen moderieren. Das fordert die moralische Entwicklung von Kindern heraus. Das zeigt das folgende Beispiel:

„Vater und Sohn spielen Polizisten, die Mr. Hyde jagen.  
Sohn (Polizist): Da ist Mr. Hyde. Schnell, erschieß ihn, erschieß ihn!  
Vater: Moment mal. Wir müssen sicher sein, dass es die richtige Person ist.  
Sohn: Ja, los jetzt, schieß!  
Vater: Moment mal. Wir müssen sicher sein, dass es die richtige Person ist.  
Sohn: Oh nein! Er ist es. Seine Krallen...  
Vater: Wollen wir spielen, dass er oben auf dem Dach ist und du...?  
Sohn: Ja.  
Jetzt ist der Sohn der Polizist und Mr. Hyde (Vater) oben auf dem Dach.  
Sohn: Komm runter vom Dach.  
Vater: Nein. Wer sind Sie?  
Sohn: Ich bin Polizist.  
Vater: Was wollen Sie?  
Sohn: Hören Sie auf, diese ganzen gemeinen Sachen zu machen.  
Vater: Warum sollte ich?  
Sohn: Weil sie alle gemein sind.  
Vater: Hm. Was machen Sie mit mir, wenn ich runter komme?  
Sohn: Wenn Sie nicht runter kommen, erschieße ich Sie.  
Vater: Und wenn ich runter komme? Was machen Sie dann mit mir?  
Sohn: Dann schicke ich Sie ins Gefängnis“ (Edmiston 2011, S. 56).

In diesem Beispiel erweitert der Vater durch seine Handlung in der Spielrolle das Handlungsrepertoire des Sohnes um eine bedeutende Möglichkeit. Er bringt ihn darauf, dass es auch noch andere Möglichkeiten gibt, die Menschen vor einem Monster zu schützen als es zu erschießen (Gefängnis).

Laut Edmiston (2011) ist die moralische Entwicklung nie abgeschlossen. Deswegen profitieren auch Erwachsene in ihrer eigenen moralischen Entwicklung vom Mitspielen.

### *Warum spielen Kinder Rollenspiele?*

Das Rollenspiel, das „so tun als ob“, ist ein rein menschliches Phänomen (vgl. Rogers/Evans 2008). Die Rollenspielfähigkeit beginnt im ersten Lebensjahr: Die Entwicklung der Objektpermanenz, das Wissen über die Existenz eines abwesenden Gegenstandes, ist Grundvoraussetzung für das



fantasiereiche Rollenspiel. Das Rollenspielverhalten der meisten Kinder explodiert im Kindergartenalter. Das hängt vermutlich mit der theory of mind zusammen, die mit etwa drei Jahren entwickelt wird (vgl. Rogers/Evans 2008). Wenn man die Kinder selber fragen, warum sie Rollenspiele machen, zeigt sich, dass vor allem der soziale Aspekt für sie wichtig ist: Beim Spielen suchen sie Kontakt zu anderen Kindern, pflegen Peerinteraktionen und bauen Freundschaften auf (vgl. Rogers/Evans 2008). Dies ist vielleicht die wichtigste Erkenntnis aus der empirischen Forschung für eine menschenfreundliche Pädagogik:

Kinder wollen im Spiel vor allem Zeit mit Menschen verbringen, die sie mögen und die sich für sie interessieren (vgl. Rogers 2011a).

### 3.7 Ko-Konstruktivismus und die Rolle der pädagogischen Fachkraft

Die traditionelle Aufgabe der pädagogischen Fachkraft im Kindergarten ist zweigeteilt: In sogenannten Freispielzeiten steht die Beobachtung der Kinder beim Spielen im Mittelpunkt. Die pädagogische Fachkraft ist anwesend und für die Kinder ansprechbar, verhält sich aber zurückhaltend. Sie interveniert bei Schwierigkeiten, z.B. bei schweren Konflikten oder um soziale Kontakte der Kinder untereinander anzubahnen. Insgesamt verhält sich die pädagogische Fachkraft aber passiv, entlang des Ideals der ungestörten Entfaltung der Kinder. In pädagogischen Angeboten dagegen leitet die pädagogische Fachkraft eine Tätigkeit mit den Kindern an. Dazu gehören unter anderem Turnstunden, Vorlesen, Bastelarbeiten, Musizieren, Sprachförderung und Vorschule. Die Lerninhalte werden von den Erwachsenen als relevante Bildungsinhalte für die Kinder bestimmt.

Im aktuellen Nachdenken über die Elementarpädagogik jedoch ist der Kern der Pädagogik in den Spuren von Lew S. Wygotski die zwischenmenschliche Interaktion (vgl. König 2009; Siraj-Blatchford et al. 2002). Damit wird der pädagogischen Fachkraft eine außerordentlich aktive Rolle zugeschrieben, die den Austausch mit den Kindern über sich und die Welt sucht. Es wird eine dialogische Pädagogik gedacht, in der Kinder und Erwachsene im Gespräch miteinander etwas über die jeweilige Weltsicht lernen. So eignen sich beide ein Stück Realität aus der anderen Perspektive an. Das nennt man Ko-Konstruktion. Das gemeinsame Rollenspiel ist der ideale Ort um spielerisch in Kontakt miteinander zu treten, um gemeinsam etwas zu tun, eine Szenerie zu erschaffen und sich über die Welt Gedanken zu machen. Das Kind äußert seine eigene Sicht und erfährt die des Erwachsenen, der mehr Lebenserfahrung hat. So kann sich das Kind eine weitere Facette auf die Welt aneignen. Doch warum soll der Erwachsene die Kindersicht erfahren? Es geht darum, dem Kind in seiner Entwicklung dort zu begegnen, wo es gerade steht. Nur durch die Anknüpfung an seine Gedanken und Gefühle kann eine Ausweitung seiner Gedanken und Gefühle stattfinden.

Die dialogische Pädagogik ist per se von Respekt gegenüber dem Kind als gegenwärtigen Menschen geprägt, weil Erwachsene echtes Interesse an

seiner Weltsicht haben. Das Kind wird nicht nur als unfertiger Erwachsener gesehen, sondern bereits als vollkommener Mensch, der es ist, und der, wie Erwachsene auch, stets etwas Neues lernen will, etwas Neues über die Welt erfahren will.

Meines Erachtens ist der Begriff „Spielpädagogik“ überholt, weil sich Spielen schwer von anderen Tätigkeiten abgrenzen lässt. Howard/McInnes (2010) plädieren für eine spielerische Pädagogik (playfulness), eine Haltung, die das gesamte pädagogische Handeln umfasst. Erwachsene und Kinder konstruieren dabei im Austausch miteinander, was für sie Spiel ist (Ko-Konstruktion). Eine spielerische pädagogische Haltung befreit pädagogische Fachkräfte von dem Druck, eine Aufgabe als Spiel verpacken zu müssen, mit der Gefahr, dass Kinder sie trotzdem nicht als Spiel wahrnehmen. Playfulness als zentrale pädagogische Einstellung befähigt pädagogische Fachkräfte dazu, eine Vielzahl von Aktivitäten im Kindergarten spielerisch zu gestalten. Und zwar wahrhaft spielerisch, nämlich aus Kindersicht (vgl. Howard/McInnes 2010).

## **4 Spiel und Pädagogik – Forschungsstand**

Ich gehe davon aus, dass das Denken über das Spielen das pädagogische Verhalten von Fachkräften in Kindergärten beeinflusst. Das zeigen auch Studien, die die Einstellungen von pädagogischen Fachkräften (mittels Interviews) und ihr pädagogisches Handeln (mittels Beobachtung) vergleichen (vgl. McInnes/Howard/Miles/Crowley 2011). Außerdem vermute ich, dass auch das Denken der Kinder über das Spielen das Geschehen im Kindergarten beeinflusst und somit auch das pädagogische Verhalten der Fachkräfte. Deswegen werde ich hier die neuesten Ergebnisse aus der empirischen Forschung darstellen, die die Spielkonzepte von Kindern und pädagogischen Fachkräften darstellt. Außerdem werde ich von Studien berichten, die sich mit dem tatsächlichen pädagogischen Verhalten der pädagogischen Fachkräfte in Kindergärten befassen. Die Studien stammen aus dem anglophonen Raum, weil in Deutschland in den letzten Jahren nur vereinzelt zu diesem Thema geforscht wurde. Außerdem ist der neue Forschungskomplex, den ich hier darstelle, richtungsweisend für die Elementarpädagogik: Sie untermauert Wygotskis Theorie und stärkt somit das Vertrauen in ein Miteinander von Erwachsenen und Kindern, das für alle als bereichert erlebt werden kann.

### **4.1 Wann ist ein Spiel ein Spiel für Kinder?**

Wissenschaftliche Studien zeigen: Kinder im Kindergarten bewerten verschiedene Situationen als Spiel oder als Arbeit. Sie orientieren sich dabei an konkreten Merkmalen einer Situation, z.B. ob sie am Tisch oder am Boden stattfindet (vgl. Tabelle 1) (vgl. Howard/McInnes 2010).

Den Kindern wurde dabei auf unterschiedliche Weise eine Problemlöseaufgabe von pädagogischen Fachkräften im Kindergarten gestellt: Sie soll-

ten ein Puzzle lösen. Einmal am Tisch mit einer Leistungsanweisung und der Anwesenheit eines Erwachsenen, einmal auf dem Boden mit einer Spielaufforderung in Abwesenheit des Erwachsenen. Die erste Gruppe brauchte länger um das Puzzle zu lösen und zeigte dabei Lustlosigkeit. Die zweite Gruppe konzentrierte sich auf das Puzzle und löste es in kürzerer Zeit mit signifikant mehr intrinsischer Motivation.

**Tabelle 1 Wann ist ein Spiel ein Spiel? Situationsmerkmale aus Kindersicht (Howard/McInnes, 2010)**

<b>Spiel</b>	<b>Arbeit</b>
auf dem Boden	am Tisch
freiwillig	Pflicht
ohne Erwachsene	mit Erwachsenen
leicht	schwierig
das Tun ist zentral (prozessorientiert)	das Ergebnis ist zentral (ergebnisorientiert)

Wenn also Erwachsene in der Nähe sind, nehmen Kinder eine Situation eher nicht als Spiel wahr. Sie haben dann tendenziell weniger Spaß und sind somit auch weniger kreativ als wenn sie sich selbst überlassen werden. Ist dieser Befund nicht der Beweis für die Richtigkeit des traditionellen pädagogischen Ansatzes von der freien Entfaltung des Kindes, vom Wachsenlassen?

Nein. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die starke wahrgenommene Polarität von Spiel und Arbeit in den Köpfen von Kindern durch bestimmte Kindergartensettings entstehen. Settings, die eben diesen Gegensatz von Spiel und Arbeit in ihrer Pädagogik und in ihrem Tagesablauf betonen, z.B. in der Unterscheidung von Spielzeiten und anderen pädagogischen Zeiten (Vorschule, Sprachförderung, Bastelangebot). Viele Kinder haben bereits eine dialektische Sicht auf Spiel und Arbeit (vgl. Rogers/Evans 2008). Manche Kinder empfinden Situationen mit Erwachsenen nicht als Spiel, sondern als Arbeit. Andere Kinder wiederum nehmen die Anwesenheit von Erwachsenen nicht als Orientierungsfaktor bei der Unterscheidung von Spiel und Arbeit. Das ist von der jeweiligen Pädagogik in der Einrichtung abhängig, die sie besuchen (vgl. McInnes et al. 2011). Die englische Forschergruppe beobachtete Erwachsenen-Kind-Interaktionen in Kindertagesstätten und interviewte die pädagogischen Fachkräfte dazu. Kinder erleben Erwachsene nicht als störend für ihr Spiel unter folgender Voraussetzung:

- Die pädagogischen Fachkräfte sehen aktives Spielen als wichtig für die kindliche Entwicklung (Wertschätzung).
- Sie fördern die Eigeninitiative von Kindern und gewährleisten Partizipationsmöglichkeiten.
- Sie sehen ihre eigene Rolle vielfältig und reflektieren diese kritisch: Spielpartner, Spielvorbild, Bereitstellung von Materialien, Beobachter. Ihr Ziel ist, im Spiel Lernprozesse anzustoßen.

- Sie ko-konstruieren Situationen mit Kindern in der gemeinsamen Interaktion.

Die Fachdiskussion ist sich seit jeher uneinig: Wie viel Erwachsene verträgt das Kinderspiel? Eine differenzierte Analyse zeigt, dass nicht die reine Existenz eines Erwachsenen in einer Spielsituation störend oder fördernd wirkt, sondern das konkrete Verhalten dieses Erwachsenen. Wenn Kinder erleben, dass Erwachsene an einer Beziehung mit ihnen interessiert sind und dass Erwachsene selber mit eigenem Engagement spielen, empfinden sie Erwachsene auch nicht als spielstörend.

Für Kinder ist eine vertrauensvolle Beziehung zu den Erwachsenen, mit denen sie ihren Alltag teilen, wichtig, um spielerische, kreativen Aktivitäten nachzugehen. Genauso wichtig ist für Kinder im Kindergartenalter die Beziehung zu Gleichaltrigen. Rogers/Evans (2008) haben Kinder beobachtet und festgestellt, dass Kinder das Spiel vorrangig nutzen, um Freundschaften zu peers aufzubauen und zu pflegen. Ihnen ist wichtiger, dass sie mit ihren Freunden spielen, als was oder wie sie spielen. Zeit mit Freunden zu verbringen steht im Zusammenhang mit emotionaler Stabilität und Well-being.

Das zentrale Ergebnis für die Pädagogik ist also: Zwischenmenschliche Beziehungen stehen für Kinder im Vordergrund ihres Spielens.

## 4.2 Spielkonzepte von pädagogischen Fachkräften

In der Forschung besteht Einigkeit darüber, dass Kinder beim Spielen facettenreiche Möglichkeiten haben zu lernen. Um eine spielerische Pädagogik umzusetzen, braucht es pädagogische Fachkräfte, die sich dessen bewusst sind. Empirische Studien sind der Frage nachgegangen, was pädagogische Fachkräfte über das Spiel denken. Sie beschreiben die Spielkonzepte der pädagogischen Fachkräfte: Wie definieren diese Spiel? Wie schätzen sie den Zusammenhang von Spiel und kindlicher Entwicklung ein? Welche pädagogische Rolle schreiben sie sich selbst beim Spielen zu? Und wie nehmen sie die Elternsicht auf das Spielen von Kindern wahr?

### 4.2.1 Was ist für pädagogische Fachkräfte Spiel?

Wie definieren pädagogische Fachkräfte Spiel? Welche Faktoren sind für sie die wichtigsten Merkmale von Spiel? Pädagogische Fachkräfte betrachten das Spiel von Kindern in der Regel unter zwei Hauptaspekten: 1. Spielen und Lernen hängen zusammen. 2. Die Selbstbestimmung des Kindes ist dafür zentral (vgl. Dockett 2011; Goouch 2010; König 2009; Rogers/Evans 2008).

Kinder lernen demnach vor allem durch das Selbst-Tun, durch frei gewählte Aktivitäten. In den Augen von pädagogischen Fachkräften haben Kinder eine intrinsische Motivation etwas zu lernen. Kinder suchen sich selbst Spiele, um etwas zu lernen, das an ihren aktuellen Entwicklungsstand anknüpft (vgl. Dockett 2011). Pädagogische Fachkräfte gehen auch davon aus, dass man Kinder nicht zum Spielen zwingen kann (vgl. Goouch 2010). In einer deutschen Studie stimmte die Mehrheit der von König (2009) befragten pädagogischen Fachkräfte (80%) der Aussage zu, das „Kind sei Ak-

teurIn seiner Entwicklung“ (S. 254). Die Ideen für Spiele sollen hauptsächlich von den Kindern kommen, auch wenn sie den ein oder anderen Anstoß von Erwachsenen brauchen, um sich weiterzuentwickeln (vgl. Rogers/Evans 2008). In den Augen von pädagogischen Fachkräften können Kinder dann am besten spielen, wenn ihr Spielfluss nicht von Erwachsenen unterbrochen wird (vgl. König 2009). Insgesamt äußern sich pädagogische Fachkräfte in wissenschaftlichen Untersuchungen verschiedener Länder (UK, Australien, Deutschland) sehr wertschätzend gegenüber dem Spiel. Sie betonen das Spiel als bedeutsam für die kindliche Entwicklung und nehmen es als wichtiges Lernmedium wahr. Als erzieherische Orientierung dienen ihnen die Selbstbestimmung und die Wahlfreiheit der Kinder. Das Spielen von Kindergartenkindern ist in ihren Augen hauptsächlich eine peer-Aktivität (vgl. Rogers/Evans 2008).

Pädagogische Fachkräfte sehen einen engen Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen. Doch was lernen Kinder ihrer Ansicht nach beim Spielen? Welche Entwicklungsmöglichkeiten bietet das Spiel für die Kinder?

Pädagogische Fachkräfte beobachten, dass Kinder durch ihr Spielen verschiedene Kompetenzen erwerben, z.B. sprachliche, kognitive und soziale Kompetenzen. Durch das Gespräch mit Gleichaltrigen lernen sie ihre Sprache zu verwenden um Dinge auszudrücken. In Rollenspielen entwickeln sie ihre Fantasie und ihre kognitiven Kompetenzen weiter. Den größten Gewinn im Spielen sehen pädagogische Fachkräfte aber in der sozialen Kompetenz: Kinder lernen im gemeinsamen Spiel Konflikte auszutragen und gemeinsame Aktivitäten auszuhandeln (vgl. Rogers/Evans 2008). Manche der in Studien befragten Fachkräfte machen auch Spieldefizite bei manchen Kindern aus (vgl. Dockett 2011). So beobachten pädagogische Fachkräfte, dass manche Kinder nicht wissen, wie man spielt. Sie brauchen Anregungen von außen und Spielvorbilder. Auch schwedische pädagogische Fachkräfte erkannten Defizite im Spielverhalten von Kindern: Kinder hätten keine Fantasie um etwas zu spielen und blieben in sich wiederholenden Handlungen stecken. Es fiel ihnen schwer, Spiele zu initiieren und sich länger darauf zu konzentrieren. Sie beobachten, dass Kinder nicht mehr so gerne spielen wie früher (vgl. Sandberg/Vuorinen 2010).

Insgesamt erkennen pädagogische Fachkräfte das Lern- und Entwicklungspotenzial des Kindes. Dennoch entsteht bei der Zusammenschau der Forschung der Eindruck, das Wissen über die genauen Lernprozesse und Lerneffekte im Spielen sei diffus. Es ist zu vermuten, dass pädagogisches Handlungswissen in spielerischen Kontexten in den Ausbildungsinhalten kaum vorkommt.

Außerdem besteht meines Erachtens ein Widerspruch in den Spielkonzepten von pädagogischen Fachkräften: Einerseits folgen sie einer kindzentrierten Pädagogik, die die eigene pädagogische Rolle als zurückhaltend beschreibt. Andererseits beobachten sie Kinder, die nicht spielen. Die Zuschreibung dieses Entwicklungsdefizits erfolgt auf das Kind. Eine stärkere Reflexion des Einflusses des pädagogischen Settings auf das Spielverhalten und die Spielfähigkeit von Kindern ist an dieser Stelle dringend geboten.

## 4.2.2 Spiel und Pädagogik: Die eigene pädagogische Rolle

Wenn Kinder im Kindergarten spielen: Welche Rolle schreiben sich pädagogische Fachkräfte dabei zu? Bin ich Beobachterin, Spielorganisatorin oder Spielpartnerin? Das eigene pädagogische Rollenverständnis rankt sich um die Frage: Wie viel Erwachsene verträgt das Kinderspiel?

Das eigene Rollenverständnis von pädagogischen Fachkräften ist unterschiedlich und hängt eng mit der ideologischen Grundausrichtung der Pädagogik zusammen (vgl. Dockett 2011; McInnes et al. 2011). Vertreter einer traditionellen Elementarpädagogik verfolgen die freie Entfaltung der Kinder als zentrales Erziehungsziel. Daraus folgt eine eher passive Haltung gegenüber spielenden Kindern, wenn Spiel als der Nährboden für die freie Entfaltung gesehen wird. Pädagogische Fachkräfte sehen dann die Beobachtung des Spielgeschehens als wichtige Aufgabe (vgl. McInnes et al. 2011). Daran können sie den Entwicklungsstand der Kinder erkennen. Sie möchten sich explizit aus dem Spiel der Kinder zurück halten, um den Kindern möglichst viel Freiraum geben, um Spielprozesse nicht zu unterbrechen (vgl. Dockett 2011; König 2009). Sie gehen davon aus, dass die Interaktion Erwachsener spielstörend wirkt. Gleichzeitig stellen sie sich als „Ressource“ zur Verfügung: Sie möchten für die Kinder ansprechbar sein. Sie ergreifen von sich aus nicht die Initiative zum Mitspielen, sondern warten auf die Einladung von den Kindern (vgl. Rogers/Evans 2008). Sie berichten, in das Spiel der Kinder nur in Konfliktsituationen einzugreifen, um störendes Verhalten von Kindern zu unterbinden oder wenn sie Gefahr wahrnehmen, wenn das Spiel der Kinder „blöd oder gefährlich“<sup>4</sup> wird (McInnes et al. 2011, S. 127). Darüber hinaus sehen sie sich verantwortlich, einen spielförderlichen Rahmen zu gestalten: Spielmaterial zu organisieren, Zeit zum Spielen zur Verfügung zu stellen und Räumlichkeiten auszustatten (vgl. Dockett 2011). Besonders im englischen Kontext, in dem frühkindliche Betreuungssettings viel schulnäher als in Deutschland angelegt sind, sehen pädagogische Fachkräfte das Spiel als Methode um curriculare Inhalte an die Kinder zu vermitteln (vgl. Howard 2010; McInnes et al. 2011). Das Spiel wird dann vor allem in seiner Funktion als Lehrmethode gesehen. Die Frage, inwiefern sich pädagogische Fachkräfte in Deutschland angesichts der Debatte um den Kompetenzerwerb im Kindergarten unter Druck sehen, standardisierte Lernziele durch das Spiel zu realisieren, wäre spannend.

Fachkräfte mit ko-konstruktivistischen pädagogischen Leitlinien nehmen ihre eigene Rolle aktiver wahr: Sie reflektieren ihr pädagogisches Vorgehen je nach Spielsituation und nehmen damit auch verschiedene Rollen ein. Sie beobachten das Spielgeschehen der Kinder, um sich zu entscheiden, ob sie parallel zu den Kindern spielen (z.B. neben den Kindern in der Bauecke einen eigenen Turm bauen), mitspielen (z.B. am Turm der Kinder mitbauen), das Spielgeschehen als Erzähler begleiten (z.B. um das Rollenspielgeschehen zu verbalisieren) oder sich zurück zu halten (z.B. um die Kinder selbstbestimmt handeln zu lassen): „Manchmal spiele ich bei ihnen, manchmal wollen sie nicht, dass ich bei ihnen bin und sie gehen woanders

hin, das ist in Ordnung“<sup>5</sup> (McInnes et al. 2011, S. 127) Sie sehen die Interaktion mit den Kindern als explizite Aufgabe von pädagogischen Fachkräften. In einer englischen Studie untersuchte Gooch (2010) zwei best practice Beispiele pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten. Sie zeichneten sich durch hohe metakognitive Kompetenzen aus, d.h. sie reflektieren ihr pädagogisches Verhalten kritisch und machen sich viele Gedanken über ihren Umgang mit den Kindern.

Unabhängig von der pädagogischen Grundausrichtung sehen sich pädagogische Fachkräfte in der Regel aber als Verteidiger des Spiels. Sie betrachten es als wichtige Aufgabe, dem Spiel der Kinder wertschätzend gegenüber zu treten und eine Atmosphäre zu schaffen, in der Kinder spielen können (vgl. McInnes et al. 2011).

Die empirischen Studien zeigen, dass pädagogische Fachkräfte die Frage nach „Wie viel Erwachsene verträgt das Spiel“ je nach pädagogischer Grundorientierung unterschiedlich angehen. Die traditionelle Elementarpädagogik fürchtet, dass das Spiel der Kinder durch erwachsene Interaktion gestört wird. Deswegen halten sich pädagogische Fachkräfte zurück. Konstruktivistische Vertreter möchten mit den Kindern aktiv im Spiel interagieren. Sie gehen davon aus, „dass der sozialen Interaktion für den Lern- und Entwicklungsprozess des Individuum eine zentrale Rolle zugeschrieben werden muss“ (König 2009, S. 124).

#### **4.2.3 Spielkonzepte von Eltern aus der Sicht von pädagogischen Fachkräften**

Eine groß angelegte Studie in England, die der Frage nach der optimalen Qualität von frühpädagogischer Betreuung nachging, zeigte, dass eine gute Erziehungspartnerschaft von Eltern und pädagogischen Fachkräften eng mit der positiven Entwicklung des Kindes zusammenhängt (Sylva/Melhuish/Sammons/Siraj-Blatchford/Taggart/Elliot 2004). Vermutlich wächst das Verständnis über das Kind, wenn sich Eltern und pädagogische Fachkräfte mit Wertschätzung begegnen, über Erziehungsziele austauschen und gegenseitig über aktuelle Entwicklungsthemen des Kindes informieren. Das vertiefte Verständnis optimiert pädagogische Handlungen, die dem Kind gut tun.

Genauso wie sich die Sichtweisen auf den Zusammenhang von Spiel und kindlicher Entwicklung unter pädagogischen Fachkräften unterscheiden, haben auch Eltern ein unterschiedliches Verständnis von Spiel. Spiel gilt für manche Eltern als nachrangig für die kindliche Entwicklung, sie fokussieren sich auf formelle Lernformen und Kompetenzerwerb. Andere Eltern betrachten Spielen als wichtigstes Sozialisationselement für die kindliche Entwicklung und als zentral für die Kindheit (vgl. Roopnarine/Shin/Jung/Hossain 2003).

Was denken pädagogische Fachkräfte, was Eltern über das Spiel denken? Studien zeigen, dass pädagogische Fachkräfte die Vielfalt der Elterneinstel-

5 Übersetzung Katharina O'Connor

lungen nicht differenziert wahrnehmen. Sie neigen dazu, das Erziehungsverhalten von Eltern als defizitär wahrzunehmen. Befragungen von pädagogischen Fachkräften ergaben, dass pädagogische Fachkräfte Eltern häufig unterstellen, dass Spiel nicht als Lernmöglichkeit zu schätzen (vgl. Dockett 2011). Sie verhielten sich kontrollierend, gäben den Kindern wenig Freiraum und förderten eine starke Formalisierung der Freizeit: Die freie Zeit nach dem Kindergarten würde gefüllt mit Musikstunden oder Sportstunden (vgl. Sandberg/Vuorinen 2010).

Pädagogische Fachkräfte beobachten, dass Kindergartenkinder häufig genderstereotypes Spielverhalten zeigen (vgl. Kap. 7). Die Gründe dafür sehen sie hauptsächlich in den Sozialisierungseffekten des Elternhauses, was eine deutsche Studie mit Erzieherinnen im Kindergarten zeigte (vgl. Rager 2005). Die Studie belegt,

„dass der Gesellschaft bzw. dem Vorbild der Eltern bzw. Großeltern eine bedeutende Rolle bei der Ausgestaltung von Geschlecht zugewiesen wird [von den Erzieherinnen]. Die Kinder kommen dementsprechend mit traditionellen Vorstellungen von Geschlecht in den Kindergarten und konfrontieren die Erzieherinnen mit ihren Prägungen. Sich selbst grenzen sie bewusst gegenüber dem Verhalten der Eltern ab und blenden ihre eigene Vorbildfunktion völlig aus“ (Rager 2005, S. 62).

Auffällig ist, dass pädagogische Fachkräfte Eltern eher als spielhinderlich wahrnehmen. Die Frage ist, inwiefern diese Eindrücke informationsbasiert sind: Inwiefern kennen pädagogische Fachkräfte tatsächlich das familiäre Umfeld oder die Erziehungspraktiken von Eltern? Problematisch ist die Tatsache, dass pädagogische Fachkräfte ein defizitäres Bild von Eltern in Bezug auf das Spielen von Kindern zeichnen. Feindbilder und Vorurteile stehen einer wertschätzenden Erziehungspartnerschaft im Wege. Wenn pädagogische Fachkräfte an der optimalen Entwicklungsförderung der Kinder interessiert sind, empfiehlt es sich, die Ressource Erziehungspartnerschaft für ihre eigene Arbeit zu nutzen.

### 4.3 Pädagogisches Handeln pädagogischer Fachkräfte

Handeln pädagogische Fachkräfte nach ihren Überzeugungen? Oder gibt es eine Kluft zwischen ideologischem Wunschdenken und Alltagsrealität? Inwiefern pädagogische Einstellungen und pädagogische Praxis zusammenhängen, ist in der wissenschaftlichen Diskussion umstritten (vgl. König 2009). Während manche davon ausgehen, dass Einstellungen sehr wohl einen Einfluss auf das pädagogische Handeln haben, sehen andere keinen direkten Zusammenhang (vgl. Jooß-Weinbach 2012). Diese Frage kann nur mit aufwändigen Forschungsdesigns beantwortet werden, die Interviews mit pädagogischen Fachkräften und Beobachtung ihrer pädagogischen Praxis kombinieren. Folgende Studien, deren Ergebnisse hier dargestellt werden, haben ein solches kombiniertes Verfahren verwendet:

- König 2009: Studie in deutschen Kindergärten



- Rogers/Evans 2008: Studie in reception classes in England (Kinder 4 Jahre alt, in der Schule angesiedelt, Vorstufe zu Vorschulklasse)
- Siraj-Blatchford et al. 2002: EPPE-Studie, England, 3000 Kinder, Langzeitstudie, verschiedene frühkindliche Bildungs- und Betreuungssettings
- McInnes et al. 2011: Studie in England, English Foundation Stage
- Trawick-Smith/Dziurgot 2011: Studie in den USA, preschool

#### **4.3.1 Best Practice: Erwachsenen-Kind-Interaktion und Ko-Konstruktion**

Studien aus den letzten zehn Jahren konnten alle eine bestimmte pädagogische Praxis identifizieren, die sich besonders förderlich auf die gesamte Entwicklung von Kindern auswirkt – und das, obwohl sie in verschiedenen Betreuungssystemen in verschiedenen Ländern angesiedelt sind: Kinder lernen am effektivsten durch eine dialogische Pädagogik, die die gemeinsame Interaktion in den Mittelpunkt stellt und Wirklichkeit ko-konstruiert. Folgende Faktoren machen diese „besonders effektive Früherziehung“ (Sylva et al. 2004, S. 160) aus:

Die Atmosphäre in der Einrichtung ist von Wertschätzung und emotionaler Wärme gegenüber dem einzelnen Kind geprägt. Die pädagogischen Fachkräfte reagieren und antworten feinfühlig und positiv auf die Kinder (vgl. König 2009; McInnes et al. 2011; Sylva et al. 2004). Die Selbstbestimmung der Kinder ist Ausgangspunkt jeder pädagogischen Handlung (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2002).

Erwachsene übernehmen im konstruktivistischen Lernansatz eine hoch aktive Rolle: Sie suchen die intensive Interaktion mit dem Kind. Die Interaktionsform des „sustained shared thinking“ (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2002) hat sich dabei empirisch als überaus günstige Methode herausgestellt, um Kinder bei ihrer selbstbestimmten Aneignung der Welt zu unterstützen. Erwachsene knüpfen dabei an den momentanen Interessensgegenstand der Kinder an und stellen ihn in den Mittelpunkt eines Dialogs. Diesem pädagogischen Handeln liegt die Überzeugung zugrunde, dass Lernprozesse nur dann tatsächlich stattfinden, wenn der Lernende am Thema wirklich interessiert ist und in der Lernsituation emotional involviert ist. Kein besserer Ort als das Spiel könnte dafür die Plattform sein. Die pädagogischen Fachkräfte stellen beispielsweise offene Fragen, die die Kinder in ihrem Nachdenken über die Welt herausfordern (vgl. Montie/Xiang/Schweinhart 2006; Siraj-Blatchford et al. 2002). Ein Beispiel aus der englischen EPPE-Studie (The Effective Provision of Pre-School-Education Project) illustriert das an diesem Beispiel:

„Junge (4,5 Jahre): Wie hat Gott uns gemacht?

Pädagogin: Ich weiß nicht. Was denkst du?

Junge: Ich weiß nicht.

Pädagogin: Wie würdest DU dich denn machen?

Mädchen (4,5 Jahre): Ich würde mich glücklich machen.

Junge: Ich glaube, als Gott uns gemacht hat, haben wir Gott gemacht. [...] Er hat unsere Knochen aufgemacht und Blut in uns rein getan.

Mädchen: Nein, er hat das Blut in die Knochen getan, damit es nicht raus läuft.

Die beiden Kinder führen das Gespräch über Knochen noch weiter fort<sup>6</sup> (Siraj-Blatchford et al. 2002, S. 45f.).

Besonders effektive pädagogische Fachkräfte sind dabei ständig auf der Suche nach Möglichkeiten, in den Dialog mit den Kindern über ihr Tun zu treten. Lernprozesse im Kindergarten sind entscheidend von der Qualität der Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern abhängig (vgl. König, 2009; Remsperger 2011). Pädagogische Fachkräfte müssen über eine hohe Feinfühligkeitskompetenz verfügen, um mit Kindern in einen lernförderlichen Dialog zu treten: „Versteht man Lernen und Denken in Anlehnung an Wygotsky als Entdeckungs- und Aushandlungsprozess im Rahmen sozialer Interaktionen, so kommt es hierbei gerade auf die Gestaltung feinfühligster Beziehungen an“ (Remsperger 2011, S. 84). Pädagogische Fachkräfte zeigen dann wirkliches Interesse an den Denkprozessen der Kinder. Sie lassen sich von ihren Themen in den Bann ziehen und ihr Engagement in der Interaktion, z.B. im kooperativen Rollenspiel, ist ebenso hoch wie das der Kinder (vgl. Remsperger 2011).

Ein weiterer Aspekt einer „besonders effektiven Elementarpädagogik“ ist die Gestaltung von Gruppengrößen: Der pädagogische Tagesablauf ist so gestaltet, dass sich die Gruppeninteraktionen in ihrer Größe unterscheiden: Das einzelne Kind verbringt Zeit in der Dyade, in kleinen Gruppen und auch in der Großgruppe. Allerdings wiesen in einer internationalen Langzeitstudie die Kinder auch noch Jahre nach ihrer Kindergartenzeit ein besseres Kompetenzniveau im kognitiven und sprachlichen Bereich auf, die in ihrem Kindergarten möglichst wenig Zeit mit Großgruppe verbracht hatten (vgl. Montie et al. 2006).

Effektive pädagogische Fachkräfte reflektieren ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf die Entwicklungsförderung und Lernbegleitung der Kinder (vgl. McInnes et al. 2011; Trawick-Smith/Dziurgot 2011). Die pädagogischen Fachkräfte verstehen ihre eigene Rolle als situationsabhängig: Sie orientieren sich an der jeweiligen Situation, um eine adäquate Rolle einzunehmen. Sie sind beständig auf der Suche nach Möglichkeiten, Lernprozesse anzustoßen. Sie tun dies situationsadäquat als Spielpartner, Vorbild oder ermutigen zum selbstentdeckenden Lernen (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2002). Trawick-Smith/Dziurgot (2011) haben in einer aufwändigen Studie gezeigt, dass Kinder situationsabhängige Interaktionsformen von Erwachsenen brauchen, um in ihrem selbstständigen Handeln gefördert zu werden (vgl. Tabelle 2). Kinder werden in ihrer Selbstständigkeit unterstützt, wenn sie genau das Maß an erwachsener Interaktion bekommen, das sie brauchen:

**Tabelle 2 Modell zu kindorientiertem Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften (Trawick-Smith/Dziurgot 2011)**

<b>Kind interagiert nie mit anderen Kindern</b>	<b>Kind sieht an deren Kindern zu ohne am Spiel teilzunehmen</b>	<b>Kinder spielen in der Kleingruppe ein Rollenspiel</b>
Kind braucht viel Spielunterstützung	Kind braucht etwas Spielunterstützung	Kind braucht keine Spielunterstützung
direkte Interaktion (Erwachsener initiiert ein neues Spiel)	indirekte Interaktion (Erwachsener ermutigt verbal zum Spielen)	Beobachtung
Ziel: selbstständiges Spielen		

Wie die Studie zeigt, bleiben pädagogische Interventionen wirkungslos, wenn sie nicht situationsadäquat sind: Ein Kind, das Schwierigkeiten im sozialen Kontakt hat und somit viel Spielunterstützung braucht, wird nicht durch die Beobachtung von Erwachsenen zum Spiel mit anderen finden.

Situationsadäquates Handeln kann also als ein Faktor pädagogischer Gesamtqualität gelten. Die allgemeine pädagogische Qualität im Kindergarten hat einen enormen Einfluss auf die langfristige kindliche Entwicklung, wie eine europäische Langzeitstudie (ECCE-Studie<sup>7</sup>) zeigen konnte: Die Kinder wurden am Ende der 2. Grundschulklasse auf ihre Schulleistungen, Sprachkompetenz, Sozialkompetenzen und Alltagsbewältigung getestet. Die pädagogische Qualität des Kindergartens, den sie vor der Schule besucht hatten, hatte einen genauso großen Einfluss auf ihre Fähigkeiten wie das Grundschulsetting (vgl. Tietze 2004). Die pädagogische Qualität des Kindergartens hatte auf die Kinder über vier Jahre hinweg eine enorme Langzeitwirkung auf die kindliche Entwicklung. Die ECCE-Studie zeigte dabei allerdings, dass die Qualitätsunterschiede in Deutschland so unterschiedlich sind, dass ein Entwicklungsunterschied von einem Jahr auf die pädagogischen Qualitätsunterschiede in Kindergärten zurückgeführt werden kann (vgl. Tietze 2004).

Die pädagogische Qualität von pädagogischen Fachkräften hängt wiederum zusammen mit ihrer Qualifikation. Das Ausbildungsniveau und das Fachwissen, z.B. über den Zusammenhang von Spielen und Lernen, korrelieren mit der kindlichen Entwicklung, wie Studien zeigen können (vgl. Sylva et al. 2004; Trawick-Smith/Dziurgot 2010). Pädagogische Fachkräfte, die professionell und auf dem Grundsatz des ko-konstruktivistischen Ansatzes verhalten, haben in der Regel ein höheres Qualifikationsniveau: Je länger ihre Ausbildung dauert, umso besser sind die Sprachkompetenzen der Kin-

7 European Childcare and Education Study

der noch im Alter von sieben Jahren. Grund dafür ist die Tatsache, dass das Sprachniveau der pädagogischen Fachkräfte höher ist und sie sich mehr an gemeinsamen dialogischen Denkprozessen („sustained shared thinking“) mit den Kindern beteiligen (vgl. Montie et al. 2006).

### **4.3.2 Wie viel Ko-Konstruktion gibt es im Kindergarten?**

Die Studien konnten mit dem Ansatz der Ko-Konstruktion in einer dialogischen Pädagogik eine besonders effektive Pädagogik identifizieren. Die Studie von König (2009) zur pädagogischen Praxis in deutschen Kindergärten weist darauf hin, dass der konstruktivistische Lernbegriff bereits im Denken der pädagogischen Fachkräfte angekommen ist. Die Mehrheit der befragten pädagogischen Fachkräfte geht davon aus, dass Kinder in aktiver Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt lernen und sich entwickeln. Dennoch zeigt die Studie, dass die Umsetzung dieser Idee in Handlungswissen noch kaum stattfindet (vgl. König 2009).

Beobachtungsstudien zeigen aber auch, dass die gängige pädagogische Praxis in elementarpädagogischen Betreuungssettings momentan dem Ideal der „freien Entfaltung“ verpflichtet ist, wonach sich pädagogische Fachkräfte möglichst wenig in die Aktivitäten der Kinder einmischen. Sie pflegen häufig einen Interaktionsstil mit Kindern, der nur auf kurzfristige oberflächliche Kontakte ausgerichtet ist. Empirische Beobachtungen von pädagogischer Praxis ergaben sogar, dass „der Alltag im Kindergarten teilweise erhebliche Defizite in Bezug auf die Interaktionskultur zwischen ErzieherIn und Kind hinweist“ (vgl. König 2009). So finden kaum lang-andauernde Interaktionen von mehr als drei Minuten statt. Genügend Zeit miteinander ist aber die Voraussetzung dafür, in einen nachdenklichen Dialog über die Welt zu kommen („sustained shared thinking“).

Die Interaktion der pädagogischen Fachkräfte in deutschen Kindergärten mit den Kindern fokussiert sich auf hauptsächlich auf das Initiieren von Aktivitäten und auf Reagieren auf Kinderanfragen.

„Das hast du toll gemacht!“ – „Lass das bitte“ (Reagieren)

„Du könntest ein Bild malen.“ – „Geh doch in die Bauecke“ (Initiieren) (König 2009, S. 224/S. 228).

In Spielsituationen werden pädagogische Fachkräfte erst aktiv, wenn sie von den Kindern gezielt eingebunden werden oder Konflikte ein Eingreifen notwendig machen (vgl. McInnes et al. 2011; Rogers/Evans 2008). Gemäß der Idee der freien Entfaltung halten sie sich bei Spielaktivitäten der Kinder zurück. Rogers/Evans (2008) konnten auch beobachten, dass pädagogische Fachkräfte häufig etwas ganz anderes tun, wenn die Kinder gerade spielen. Sie bereiten zum Beispiel eine Mahlzeit, ein Elterngespräch oder eine pädagogische Einheit vor. Das Spiel wird kaum als Interaktionsplattform wahrgenommen. Es fungiert häufiger als Platzhalter zwischen pädagogischen Angeboten und anderen Elementen des Tagesablaufs.

Kinder in ungünstigen pädagogischen Settings haben zwei sehr polare Konzepte von Spiel und Arbeit. Das könnte damit zusammenhängen, dass pädagogische Fachkräfte dort eine starke bipolare Terminologie von Spiel und Arbeit verwenden, wie Interviews mit pädagogischen Fachkräften zeigten (vgl. McInnes et al. 2011).

Im Gegensatz zur Idee der freien Entfaltung stehen aber auch pädagogische Handlungen, die die Spielaktivitäten der Kinder einschränken. Ein typisches Beispiel ist dafür, die Begrenzung der Kinderanzahl in einer bestimmten Spielecke: Aus der Überzeugung, genügend Raum für das Spielen zu gewährleisten, gilt häufig die Regel, dass sich nur eine begrenzte Zahl an Kindern gleichzeitig in der Puppenecke, Bauecke oder im Bewegungsraum aufhalten dürfen. Außerdem tendieren pädagogische Fachkräfte dazu, ein Spielgeschehen aufgrund von Lärm oder „Wildheit“ abubrechen (vgl. Rogers/Evans 2008).

Die gemeinsame Kommunikation steht im Mittelpunkt des konstruktivistischen Ansatzes: Gemeinsam entwickeln Erwachsene und Kinder einen Gedanken weiter. Beobachtungsstudien zeigten allerdings, dass die gängige Kommunikation in elementarpädagogischen Betreuungssettings von direkten Handlungsanweisungen der pädagogischen Fachkräften und geschlossenen Fragen geprägt, ja, darauf beschränkt ist (vgl. König 2009; McInnes et al. 2011; Rogers/Evans 2008; Siraj-Blatchford et al. 2002). Siraj-Blatchford et al. (2002) konnten von knapp 2000 beobachteten Fragen in Pädagogen-Kind-Interaktionen einen Anteil von 35% geschlossenen Fragen versus 5% offenen Fragen ausmachen. Geschlossene Fragen verleiten zu einsilbigen Antworten. Mit geschlossenen Fragen werden also Chancen zur intensiven Interaktion und forschenden Dialogen verpasst, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Kind (3,5 Jahre): Ich gehe ins Café.

Pädagogin: Okay, bis später! Was machst du denn im Café?

Kind: Ich arbeite dort.

Pädagogin: Und was machst du?

Kind: Ich bestelle mir was zu trinken (geht)“<sup>8</sup>

(Siraj-Blatchford et al. 2002, S. 45).

König (2009) untersuchte 149 lang andauernde Interaktionen (mind. drei Minuten) zwischen Kindern und 53 pädagogischen Fachkräften im Kindergarten. Davon konnte sie nur eine einzige als „dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozess“ (S. 233) identifizieren. Dies ist insofern bedenklich, als gerade diese Interaktionsform von der Wissenschaft als zentral für die kindliche Entwicklung gesehen wird. In den meisten Interaktionsformen dominierte die pädagogische Fachkraft die Interaktion mit dem Kind.

Beispiel für einen dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozess „Jahreszeiten“:

„Pädagogin: Wenn du magst, kannst du die Kerne direkt auf den Teller legen. Die J. meint, wir könnten mal versuchen sie einzupflanzen.

Kind: Könnte man ganz gut machen.

Pädagogin: Könnte man ja mal versuchen. Wir haben im Frühjahr auch Sonnenblumensamen in die Erde gelegt.“

Kind: Im Sommer ist nicht Frühling.

8 Übersetzung Katharina O'Connor

Pädagogin: Ach so. Im Sommer meinst du? War das schon Sommer? Dann waren wir aber spät dran.

Kind: Oder Winter.

Pädagogin: Ja wenn, dann Frühling oder Sommer. Meistens im Frühling, wenn das Wetter warm wird.

Kind: Im Frühlingsommer.

Pädagogin: Im Frühsommer vielleicht. Das ist, wenn der Sommer gerade anfängt und der Frühling gerade aufhört.

Kind: Ja.

Pädagogin: Ja, das kann sein“ (König 2009, S. 233f.).

In diesem Dialogbeispiel versuchen Erzieherin und Kind gemeinsam das Konzept Jahreszeiten zu klären. Die Pädagogin erweitert das Wissen des Kindes über die Jahreszeiten, ohne es zu belehren („Frühsommer“; „im Frühling, wenn das Wetter warm wird“). So bekommt sie einen Einblick, wie weit das Jahreszeitenkonzept des Kindes schon entwickelt ist: Das Kind weiß, dass es verschiedene Jahreszeiten gibt („Im Sommer ist nicht Frühling“), aber ihm ist der Zusammenhang zwischen Pflanzenwachstum und Jahreszeit noch unklar („Oder Winter“).

Beispiel für einen erwachsenendominierenden Interaktionsprozess „Stühlerücken“:

„Pädagogin: ‚Und was machen wir jetzt? Vielleicht kann die M. etwas rücken. Frag sie doch mal. R., frag mal die M., ob sie ein bisschen rücken kann. Du musst die M. anschauen. Vielleicht hier ein bisschen rüber mit deinem Stuhl. Dann kann sich die R. auch hinsetzen, sonst ist kein Platz. Komm mal her. Schieben wir den Stuhl ein bisschen zur Seite“ (König 2009, S. 234f.).

Die pädagogische Fachkraft gibt hier ausschließlich konkrete Handlungsanweisungen in einer Problemlösesituation. Die Kinder verpassen dabei die Chance, das Problem der Situation selbst zu erkennen (im Kreis haben nicht alle Platz) und dann auf eine Lösungssuche zu begeben. König (2009) kommt in ihrer Interaktionsstudie im Kindergarten zu der Beobachtung, dass „ein hohes Maß an ‚verbaler Kontrolle‘ im Kindergartenalltag nachgewiesen“ (S. 228) werden kann.

### **4.3.3 Programme zur Steigerung der pädagogischen Qualität**

Einstellungen, pädagogisches Handlungswissen und Fachwissen können gelernt werden. Das zeigt eine Evaluationsstudie von Howard (2010) in Wales: Pädagogische Fachkräfte nahem an einem sechstägigen Spielkompetenztraining teil. Inhalte waren Spieltheorien, die kindliche Perspektive von Spiel, die Rolle des Erwachsenen beim Spiel, Einschätzung der Spielfähigkeit von Kindern und das Verständnis von kulturellen Unterschieden beim Spiel. Das Spiel sollte als bedeutsame Lernressource im Kindergartenalter vermittelt werden und die pädagogischen Fachkräfte darin bestärken, eine spielerische Pädagogik zu leben und gegen Kritik zu verteidigen. Außerdem sollten die Trainingsteilnehmer konkretes Handlungswissen erwerben, wie sie mit Kindern im Spiel in Interaktion treten können.

Das Evaluationsergebnis des Trainings war positiv: Die Teilnehmer berichteten von erhöhtem professionellem Selbstvertrauen. Sie wussten nach dem Training, warum das Spiel für die kindliche Entwicklung und die pädagogische Praxis bedeutsam ist. Sie schrieben das Verhalten der Kinder nun nicht mehr allein dem Kind zu, sondern bezogen das pädagogische Setting in ihre Beobachtungen mit ein. Die Forscher konnten nach dem Training eine veränderte pädagogische Praxis in den Einrichtungen feststellen: Die pädagogischen Fachkräfte nahmen häufiger am Spiel der Kinder teil und zwar in der Rolle als aktive Spielpartner und weniger als Lehrkräfte. Besonders bemerkenswert ist meines Erachtens auch, dass die pädagogischen Fachkräfte nach dem Training über eine bessere Spielfähigkeit und über mehr Spielfreude (playfulness) verfügten.

Die Ergebnisse der Studie geben Anlass zur Hoffnung, dass eine pädagogische Praxis recht einfach nur ein kurzes Training beträchtlich verbessert werden kann. Dies könnte als effektive Maßnahme gesehen werden, die Pädagogik in Kindergärten vor allem auch in der Praxis im Sinne von Ko-Konstruktion und dialogischer Pädagogik weiterzuentwickeln.

## 5 Forschungsfragen

Die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen, und damit auch die Praxis des Freispiels, wird unmittelbar von den pädagogischen Fachkräften als zentrale Sozialisationsagenten beeinflusst. Dieses wiederum steht in Zusammenhang mit den pädagogischen Einstellungen gegenüber der kindlichen Entwicklung und der eigenen pädagogischen Rolle. In Deutschland gibt es im Vergleich zum anglophonen Raum in den letzten Jahren nur vereinzelt Forschung zur pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen. Ko-konstruktivistische Einstellungen sind dabei noch kaum zu finden (vgl. Kap. 3.3).

Folgende Fragestellungen sind also für das hier dargestellte Forschungsprojekt von erkenntnisleitendem Interesse:

Welche Spielkonzepte haben pädagogische Fachkräfte in Kindergärten?

1. Welche **Spielkonzepte** haben die pädagogischen Fachkräfte?

- Wofür dient der Begriff „Freispiel“ im Kindergarten?
- Was ist Spiel in den Augen pädagogischer Fachkräfte?

2. Welche Bedeutsamkeit schreiben pädagogische Fachkräfte dem Spielen für **das Lernen und die Entwicklung** von Kindern zu?

- Was bedeutet für die pädagogischen Fachkräfte Freiheit im Freispiel?
- Was machen Kinder, wenn sie spielen?
- Was lernen Kinder beim Spielen?

3. Welche **pädagogische Rolle** schreiben sich pädagogische Fachkräfte selbst beim Spielen der Kinder zu?

- Welche pädagogischen Aufgaben sehen sie für sich selbst beim Spiel der Kinder?

Gerade das freie Spiel ist in der deutschen Tradition des Kindergartens ein erwachsenenfreier Ort. Ob Erzieherinnen das enorme Potenzial des Spiels für geteilte Denkprozesse wahrnehmen, sollte in dieser Studie geklärt werden.

## 6 Methodik der Studie

Das hier vorgestellte Forschungsvorhaben beabsichtigt, die bislang dürre Forschungslage zum Zusammenhang von Spiel und Pädagogik in deutschen Kindertageseinrichtungen um einen eigenen empirischen Beitrag zu erweitern. Da die Untersuchung eine explorative Studie darstellt, hat sie zum Ziel Hypothesen zu generieren. Deswegen nähert sich das Projekt der Thematik mittels leitfadengestützter Interviews und regelgeleitetem Textauswertungsverfahren auf qualitativem Wege. Die Stichprobe setzte sich aus neun staatlich geprüften Erzieherinnen eines Trägers in einer Stadt zusammen, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Mindestens fünf Jahre Berufserfahrung im Kindergarten stellen sicher, dass die Studienteilnehmer über ausreichend pädagogische Praxis verfügen.

Die Interviews waren als Face-to-face-Gespräche gestaltet und folgten einem halb strukturierten, problemzentrierten Interviewleitfaden. Dieser erlaubt, den Problembereich zu beschränken – in diesem Falle auf die Einstellungen zu Spiel und Pädagogik aus Sicht der Erzieherinnen. Die Datenauswertung erfolgte textbasiert auf Grundlage der transkribierten Audioaufzeichnungen der Interviews und orientierte sich an der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

### 6.1 Das problemzentrierte Interview

Die quantitative Forschung bleibt in der Regel hinter der Realität stark individualisierter Bildungsprozesse zurück, da sie nur punktuelle Variablen und Zusammenhänge erfassen kann (vgl. z.B. Lamnek 2005). Die qualitative Forschung dagegen versucht individuelle Prozesse und größere Zusammenhänge empirisch zugänglich zu machen. Sie verpflichtet sich Prinzipien, die die Nähe zum Forschungsgegenstand herzustellen versuchen (z.B. Offenheit und Prozesscharakter der Forschung) (vgl. Lamnek 2005).

In der Praxis existieren verschiedene qualitative Interviewverfahren. Für die Gespräche mit Erzieherinnen habe ich das problemzentrierte Interview (vgl. Lamnek 2005) gewählt, weil es erlaubt, den Problembereich zu beschränken – in diesem Falle auf die Einstellungen der Erzieherinnen zu Spiel und Pädagogik im Kindergarten. Das problemzentrierte Interview



setzt das Fachwissen des Forschers zum Thema voraus. Die Interviewergebnisse werden in den Forschungszusammenhang eingeordnet, die endgültige Deutungshoheit verbleibt jedoch beim Interviewten: Seine Aussagen können die Modifikation theoretischer Konzepte notwendig machen (vgl. Lamnek 2005).

Der Interviewer weist auf den Erzählcharakter des Interviews hin und grenzt das zentrale Thema ein. Erst nach einer freien Erzählphase werden Aspekte des Leitfadens angesprochen, die bislang nicht zur Sprache kamen (vgl. Lamnek 2005). Das Interview wird durch eine Ton- oder Videoaufnahme dokumentiert und anschließend verschriftlicht. Das Transkript bildet die Grundlage der Auswertung.

## 6.2 Interviewleitfaden

Für die problemzentrierten Interviews mit neun Erzieherinnen im Kindergarten standen drei schriftliche Dokumentationswerkzeuge zur Verfügung: Der Interviewleitfaden, der Kurzfragebogen und das Kontextprotokoll.

Der Interviewleitfaden wurde auf Basis bisheriger Forschungserkenntnisse konstruiert. Der Leitfaden eröffnet mit folgendem Eingangstext, der dem Interviewten das Thema präsentiert und ihm den Gesprächseinstieg erleichtert:

„Vielen Dank, dass Sie sich für dieses Gespräch bereit erklärt haben! Ich interessiere mich für das Thema Spielen im Kindergarten. Ich möchte gerne von Ihnen erfahren, welche Bedeutung aus Ihrer Sicht das Spielen für Kinder hat und welche Rolle das Spielen in Ihrer Einrichtung spielt. Ich möchte Sie bitten, mir erst mal das Spielen an einem typischen Tag im Kindergarten zu beschreiben: Wie, wann und wo spielen die Kinder in Ihrem Kindergarten?“

Der Interviewleitfaden beinhaltet diejenigen inhaltlichen Bereiche, die für die Forschungsfrage von Interesse sind:

- Spielen im Tagesablauf des Kindergartens
- die eigene pädagogische Rolle beim Spielen
- Spielen und Lernen
- Begriff und Stellenwert des Spiels

Nach dem Interview wurden die Befragten gebeten, einen Kurzfragebogen mit ergänzenden Angaben zur Person auszufüllen (z.B. Alter, beruflicher Werdegang). In einem Kontextprotokoll ergänzte ich Eindrücke zur Interviewteilnehmerin, zum Gesprächsverlauf und zur Einrichtung.

## 6.3 Stichprobe

Die Stichprobe wurde mittels eines deduktiven Samplings erhoben: Zuerst wählte ich Kriterien aus, die die Interviewpartner erfüllen sollten, dann zog ich in einem mehrstufigen Verfahren eine Stichprobe an Einrichtungen. Zunächst rankte ich alle Stadtbezirke nach ihrer Sozialstruktur (auf Grund-

lage des Arbeitslosenanteils der Bevölkerung) und zog über das Ranking eine gleich verteilte Stichprobe an Bezirken. Innerhalb der Bezirke wählte ich per Zufall je einen Kindergarten aus. Ausgeschlossen waren dabei integrative oder Kooperationseinrichtungen (z.B. mit Krippe oder Hort). Ich trat mit der Einrichtungsleitung in Kontakt, die mir eine Erzieherin aus ihrem Team zum Interview vermittelte. War die Einrichtungsleitung nicht zur Studienteilnahme bereit, zog ich per Zufall einen anderen Kindergarten aus dem gleichen Stadtbezirk. Insgesamt war die Teilnahmebereitschaft hoch (von 14 angefragten Einrichtungen neun Zusagen).

Die Stichprobe setzt sich aus neun staatlich geprüften Erzieherinnen in Kindergärten zusammen, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Mindestens fünf Jahre Berufserfahrung im Kindergarten stellen sicher, dass die Studienteilnehmerinnen über ausreichend pädagogische Praxis verfügen. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen beschränkte ich auf einen Einrichtungsträger in einer Stadt. Andere pädagogische Fachkräfte (z.B. Kinderpflegerinnen), Einrichtungen anderer Träger oder Altersstufen und andere regionale Gebiete wurden in dieser Untersuchung ausgeschlossen, um die Stichprobe so homogen wie möglich zu gestalten. Dies erhöht den Grad an Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews miteinander. Gemäß des hohen weiblichen Anteils im pädagogischen Bereich bestand die Stichprobe ausschließlich aus Frauen.

## 6.4 Interviewsituation

Die acht Interviews fanden alle als face-to-face-Gespräche in den jeweiligen Kindergärten statt, zumeist in einem kleinen Büro, Personalzimmer oder einem Gruppenraum. Störungen fanden nur vereinzelt durch das Klingeln eines Telefons statt. Das Interview 7 wurde allerdings von einer Kollegin abgebrochen, die den Gruppenraum für den weiteren Tagesablauf einforderte. Der Erhebungszeitraum war April 2012.

Vor Beginn der Tonaufnahme wurden die Teilnehmerinnen über den Hintergrund der Studie und den Gesprächsablauf informiert. Die Aufnahme des Tonbandes begann mit den einleitenden Worten der Interviewerin, um die natürliche Gesprächsatmosphäre zu erhalten. Die Gespräche fanden ohne die Anwesenheit Dritter statt. Eine Ausnahme ist das Interview 7, das auf Wunsch der Teilnehmerinnen zu zweit als Doppelinterview geführt wurde. Die Interviews dauerten zwischen 37 und 60 Minuten ( $M=45$  min.). Ich hatte den Eindruck, dass sich die anfängliche Nervosität der Teilnehmerinnen nach wenigen Minuten löste. Die meisten Teilnehmer äußerten nach dem Interview Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung. Zum Abschied erhielten die Interviewpartnerinnen ein kleines Dankesgeschenk. In den meisten Fällen führten mich die Interviewpartnerinnen in Anschluss an das Gespräch durch die Räume und Außenanlagen des Kindergartens.

## 6.1 Auswertungsverfahren

Die Datenauswertung erfolgte textbasiert auf Grundlage der transkribierten Audioaufzeichnungen der Interviews und orientiert sich an der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

Die Zuverlässigkeit von Forschung bedarf des Gütekriteriums der Objektivität. Es ist Pflicht des Forschers, so nahe wie möglich am Datenmaterial zu verbleiben und den Interviewaussagen die Deutungspriorität der sozialen Wirklichkeit zu überlassen. Die Objektivität einer qualitativen Inhaltsanalyse ist immer dann gewährleistet, wenn sie streng systematisch vorgeht, theoriegeleitet ist, dem Rohmaterial treu bleibt und somit für andere nachvollziehbar ist (vgl. Mayring 2003).

Die Transkription orientiert sich an der Standardorthografie, da dies die Lesbarkeit und somit das Verständnis der Inhalte erleichtert. Aus diesem Grund wurden Dialekt und Umgangssprache geglättet und Versprecher und Pausenlaute (z.B. „äh“) nicht berücksichtigt. Nonverbale Informationen (Betonungen, Pausen und Lachen) wurden dagegen zur Ergänzung des gesprochenen Wortes in das Transkript aufgenommen. Eigennamen sind anonymisiert, um Rückschlüsse auf einzelne Personen zu vermeiden.

Zentral für die Analyse des Materials sind die vor dem Auswertungsverfahren bestimmten Regeln, die die Voraussetzung für ein systematisches Interpretationsvorgehen bilden. Bei der Auswertung der Interviews orientierte ich mich im Kern an Mayrings (2003) Konzept der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse. Man reduziert zunächst das Datenmaterial, indem inhaltsleere Textteile gestrichen, einzelne Paraphrasen generalisiert und mehrere Paraphrasen zu Kategorien gebündelt werden. Schließlich findet eine Zusammenschau der Aussagen der einzelnen Interviewpartner statt und eine Generalisierung zu allgemeinen Hypothesen wird versucht (Mayring 2003).

Alle offenen Antworten wurden mit der Software MAXqda ausgewertet. Zunächst wurde induktiv aus den Daten ein vorläufiges Kategoriensystem erstellt. Anschließend wurde das Kategoriensystem auf innere Konsistenz überprüft und angepasst. Dabei ließen sich interessante Themenbereiche identifizieren, die der Interviewleitfaden nicht beinhaltet hatte (z.B. Spiel und Gender).

Das Material wurde immer vor dem Hintergrund bereits existierender Forschungsarbeiten analysiert. Dieses Verfahren schränkt die Subjektivität ein und ordnet die Ergebnisse außerdem in den Diskurs der Forschung ein.

## 7 Ergebnisse

In einer vergleichenden Analyse der Einzelinterviews wurden Gemeinsamkeiten, Unterschiede und individuelle Besonderheiten der neun Kindergartenerzieherinnen identifiziert. Spielkonzepte von pädagogischen Fachkräften. Bei der Analyse des Datenmaterials waren die Fragestellungen nach den Spielkonzepten der Erzieherinnen von erkenntnisleitendem Interesse: Was

ist für die Erzieherinnen Spiel? Welchen Zusammenhang sehen sie zwischen Spielen und Lernen? Und welche eigene pädagogische Rolle schreiben sie sich in Bezug auf das Spielen zu?

## 7.1 Spielkonzepte von Erzieherinnen

Pädagogische Einstellungen stehen im Zusammenhang mit pädagogischen Erziehungszielen und pädagogischem Handeln. Deshalb ist es für dieses Forschungsvorhaben von Bedeutung, was pädagogische Fachkräfte unter Spiel verstehen. In welchem Kontext wird der Begriff des Freispiels von den Erzieherinnen verwendet? Was ist Spiel in den Augen der Erzieherinnen eigentlich? Und wie implementieren sie es in das Gesamtkonzept des Kindergartens?

### 7.1.1 Freispiel als Konzept von Erzieherinnen

Welches Konzept haben Erzieherinnen vom Freispiel? Was genau meinen sie, wenn sie über das Freispiel sprechen?

Auf die Frage, was Erzieherinnen unter Freispiel verstehen, kristallisierten sich aus den Interviews zwei Aspekte heraus:

1. Freispiel als Tätigkeit von Kindern, deren wichtigstes Merkmal die Entscheidungsfreiheit der Kinder ist.
2. Freispiel als ein bestimmter pädagogischer Zeitrahmen im Kindergartenalltag.

*1. Freispiel als Tätigkeit Kindern, deren wichtigstes Merkmal die Entscheidungsfreiheit der Kinder ist.*

Im Freispiel ist den Erzieherinnen wichtig, dass die Kinder selbst Entscheidungen über ihr Tun treffen dürfen: „Sich selbst zu entscheiden, sich selbst raussuchen, was möchte ich, mit wem möchte ich spielen“ (IP1). In den Interviews werden verschiedene Facetten der Entscheidungsfreiheit deutlich. Die Kinder sollen sich entscheiden, mit wem sie spielen, womit sie spielen, wo sie spielen, wann und wie lange sie spielen.

In den Augen der Erzieherinnen ist ihre eigene Rolle dabei stark zurückhaltend:

„Ja, also ich verstehe darunter, wenn die Kinder sich wirklich selber aussuchen können, wie was mit wem und wann sie spielen wollen. Wenn ich nicht, wenn ein Kind jetzt reinkommt, und sage, ‚Mensch, jetzt setz dich hin und jetzt machst du das und das‘. Das Kind kommt rein und sucht sich selber aus, ‚was will ich jetzt in der Situation spielen‘. Und nicht von irgendeinem Erwachsenen aufgedrückt oder so. Das ist für mich freies Spiel“ (IP2).

Als ideales Freispiel beschreibt eine Erzieherin ihre Erfahrung mit der Projektphase „spielzeugfreier Kindergarten“: „Also wir mussten uns ja den ganzen Tag raus nehmen, wir durften ja überhaupt nichts mehr anbieten. Es

war wirklich frei“ (IP5). Je weniger sich Erwachsene einmischen, umso freier wird also das Spiel der Kinder gesehen.

Insgesamt durchdringt das Ideal von der freien Entfaltung des Kindes die verschiedenen Interviews. Die Freispielzeit ist in den Augen der Erzieherinnen eine neutrale Entwicklungszeit für die Kinder. Diese Befunde decken sich mit anderen Studienergebnissen, die zeigen, dass pädagogische Fachkräfte Interaktionen mit dem Kind nicht als bedeutende Lernformen wahrnehmen (vgl. König 2009; McInnes et al. 2011; Rogers/Evans 2008). Die Reflexion von kulturellen, sozialen und institutionellen Zwängen auf die Entscheidungsfreiheit von Kindern, die sich deutlich in ihren Spielaktivitäten widerspiegelt, findet in den Interviews nicht statt (z.B. genderstereotypes Spiel, Machthierarchien unter Kindern, institutionelle Einschränkungen).

### *2. Freispiel als bestimmter pädagogischer Zeitrahmen im Kindergartenalltag.*

In den Interviews wird deutlich, dass sich der Begriff Freispiel nicht auf eine Tätigkeit von Kindern beschränkt, sondern auch als Bezeichnung eines bestimmten Zeitrahmens im Tagesablauf des Kindergartens verwendet wird: „Wenn ich merke, ein Kind kann sich schlecht konzentrieren, dann werde ich es im Freispiel öfter mal zu Konzentrationsspielen her nehmen, mit Memory oder was auch immer. Oder wenn ich sehe, ein Kind hat in der Vorschulförderung mit Mengen und Zahlen, werde ich natürlich im Freispiel schauen, dass ich da etwas anbiete“ (IP6). Das Zitat macht deutlich, dass auch im Freispiel, verstanden als Zeitrahmen, Kinder nicht unbedingt über ihr Tun frei entscheiden dürfen, sondern die Zeit womöglich auch zu besonderen erwachsenengeleiteten Fördereinheiten genutzt wird.

Für die pädagogische Praxis ist sicherlich eine Begriffsunterscheidung zwischen dem Freispiel als Tätigkeit und dem Freispiel als Zeitrahmen wichtig, v.a. um im Team Klarheit zu erlangen: Was z.B. ist unser pädagogisches Ziel des Freispiels?

Interessant ist auch, dass der Zeitrahmen mit dem Titel „Freispiel“, obwohl dessen Bedeutung für die kindliche Entwicklung von den Erzieherinnen häufig als zentral beschrieben wird, in den Konzepten der Einrichtungen und den Erzählungen der Erzieherinnen über den Tagesablauf auf lediglich 30-90 Minuten beschränkt ist. Es fällt auch auf, dass das Freispiel als Begriff sich auf das Spiel drinnen bezieht, während die tägliche Spielzeit im Freien begrifflich anders zugeordnet wird (z.B. als „Gartenzeit“ [IP8]).

## **7.1.2 Spiel als Definition aus der Erwachsenenperspektive**

Was ist für die Erzieherinnen Spiel? Die Interviewaussagen verdeutlichen, dass die Erzieherinnen über das Spiel aus Erwachsenenperspektive denken. Spiel ist demnach eine Interpretation, die Erwachsene bestimmten Tätigkeiten von Kindern zuschreiben.

Häufig werden dabei alle Tätigkeiten von Kindern als Spiel generalisiert, etwa wenn Malen oder Turnen mit Spielen gleichgesetzt wird: „Z.B. jetzt die Malecke oder so, das ist ja auch Spiel“ (IP1). An der Vermischung von Spiel und anderen Tätigkeiten in der Beschreibung von Tätigkeiten von Kindern zeigt sich die Schwierigkeit, Spiel zu definieren. Für die pädagogi-

sche Praxis ist es aber bedeutsam, zu analysieren, ob eine Aktivität Spielcharakter hat oder nicht. Wenn man mit Wygotski davon ausgeht, dass im Fantasiespiel bedeutende Entwicklungschancen für Kinder enthalten sind, ist es als pädagogische Fachkraft wichtig zu beobachten, ob und wie viel und mit welcher Qualität ein Kind spielt. Es ist gut vorstellbar, dass ein Kind im Kindergarten den ganzen Tag malt oder baut ohne spielerisches Element, sondern rein „mechanisch“. Dies wäre keine entwicklungsgünstige Aktivität im Sinne Wygotskis.

Die fehlende Trennschärfe von Spiel und anderen Aktivitäten speist sich sicherlich aus der Beobachtung, dass Kinder in der Realität alles zum Spiel machen können, auch wenn es von Erwachsenen nicht explizit als Spiel vorgesehen ist: So kann z.B. Schaukeln Spiel sein (im Flugzeug zum Himmel fliegen) oder eben reines Schaukeln. Der Versuch, Spiel aus der Außenperspektive zu definieren, ist in der Praxis deswegen zum Scheitern verurteilt. Es besteht die Gefahr, dass a) alle kindlichen Aktivitäten als Spiel generalisiert werden. Oder dass b) von Erwachsenen aus definiert wird, was ein Spiel ist. Das zeigen folgende Interviewzitate:

a) „Oder man teilt die Gruppe und gibt angeleitete Möglichkeit zum Spielen. Ob es dann Turnen ist oder Singen oder Musizieren oder ein Bilderbuch betrachten oder ein neues Singspiel lernen oder einen Vers, ob es dann ein Fingerspiel ist. Und es ist immer das Spiel mit dabei. Das ist unsere Hauptmethode. Spiel als Methode“ (IP5).

„Also so richtig Spielzeiten, das haben wir eigentlich nicht. Spiel ist ja eigentlich das, was die Kinder tagtäglich machen, sobald sie reinkommen“ (IP7a).

b) „Die gehen auch gern zum Turnen und es wird ja auch versucht, alles kindgerecht oder spielerisch auch zu machen. Ich meine, wenn wir am Ausflug unterwegs sind, da kriegen die Kinder auch innerhalb vom Ausflug einen Freiraum zum Spielen. Also ob das jetzt Rollenspiele sind, halt ohne Spielzeug. Oder wir haben regelmäßig Tierparkprojekte. Da versuchen wir da ja auch spielerisch was zu machen, und die eigenen Ideen, ja dieses Selbstständige und Kreative rauskommen zu lassen. Dass eben da nicht alles vorge setzt wird“ (IP6).

Ob eine Situation ein Spiel ist, kann nur aus der Perspektive des Spielenden entschieden werden. Und die Ebene vom Spiel zur Realität und zurück kann sich in der gleichen Situation von einem Moment zum anderen ändern. Deswegen ist der Versuch, eine Situation als Spiel von außen zu definieren zum Scheitern verurteilt. Die befragten Erzieherinnen bemühen sich in der Gestaltung der Kindergartenaktivitäten um eine Orientierung am Kind. Dies wird deutlich in Versuchen, alles spielerisch zu machen. Wie Studien aber zeigen, ist für Kinder nicht automatisch das, was Erwachsene als „spielerisch“ etikettieren, auch ein Spiel. Ein Puzzle kann für ein Kind auch eine lustlose Zwangsbeschäftigung sein, obwohl die pädagogische Fachkraft dies als spielerische Lerneinheit intendierte (vgl. Howard/McInnes, 2010).

Für die pädagogische Praxis zielführender ist eine ko-konstruktivistische Annäherung an das Spiel: Wenn Erzieherinnen sich in die spielerische Interaktion und den Dialog mit Kindern einlassen, können sie erforschen, was für das jeweilige Kind eine Spielsituation ist. Und damit der Ausgangspunkt für die „Zone der nächsten Entwicklung“ (im Sinne Wygotskis).

### 7.1.3 Dialektik von Freispiel und pädagogischem Angebot

In der Kindergartenpraxis wird das Freispiel am häufigsten als Kontrast zu sogenannten pädagogischen Angeboten definiert. Das Denken über Aktivitäten im Kindergarten ist stark dialektisch: Auf der einen Seite das Freispiel der Kinder, auf der anderen Seite pädagogische Bildungseinheiten, die von Erwachsenen gestaltet angeleitet werden. In den Beschreibungen der pädagogischen Fachkräfte konnten folgende Aspekte der beiden gegenüberliegenden Pole Freispiel und pädagogische Einheit („Angebot“<sup>9</sup>) identifiziert werden:

**Tabelle 3 Dialektik von Spiel und Bildungseinheit im Sprachgebrauch von Erzieherinnen**

Pädagogisches „Angebot“	Freispiel/Spiel
<p>1. In aktiver Beteiligung des Erwachsenen, in der Regel von Erwachsenen angeleitet</p> <p>„Weil dieses gezielte Angebot dann, da haben wir ja ein Erziehungsziel. (...) Bilderbuch habe ich das Ziel Sprachförderung. (...) Da setze ich mir als Erzieherin ein bestimmtes Erziehungsziel. Da lenke ich das.“ (IP4).</p>	<p>1. Ohne aktive Beteiligung von Erwachsenen</p> <p>„Dass es auch wichtig ist für die Kinder, dass sie auch frei spielen können und nicht nur angeleitet werden“ (IP2).</p> <p>„Das ist eine freie Spielzeit. D.h. es wird da in dieser Zeit keine Beschäftigung oder Angebote vorgegeben“ (IP3).</p>
<p>2. Explizite Bildungsziele</p> <p>„Natürlich sollen auch die Bildungsbereiche abgedeckt werden...“</p>	<p>2. Implizites Lernen, v.a. Sozialkompetenzen</p> <p>„... aber die Kinder sollen auch genug Zeit haben, selber Erfahrung zu sammeln“ (IP2).</p> <p>„Also dass nicht nur gebildet wird. Die Kinder lernen ja auch im Spiel, das ist ja nicht so, dass sie im Spiel nichts lernen. Das ist auch ge-</p>

9 Das Wort „Angebot“, das im Fachjargon der pädagogischen Fachkräfte der geläufigste Begriff ist, setze ich hier in Anführungszeichen. Das Wort Angebot ist in meinem Verständnis mit der Option zur freien Wahl konnotiert. Die Interviews ließen allerdings vermuten, dass die sogenannten pädagogischen Angebote durchaus mitunter Pflichtveranstaltungen für die Kinder sind (z.B. Geschenke für den Muttertag basteln, an Vorschule oder Sprachförderung teilnehmen).

<p>„Ich habe halt nur in der gezielten Beschäftigung, das habe ich im Freispiel nicht, dass die Kinder in dem Sinne die Aufgabe, die ich stelle, bewältigen müssen. Das habe ich im freien Spiel nicht, weil da kann sich das Kind ja entscheiden“ (IP4).</p> <p>„IP7b: Und die sollen auch lernen, dass es auch Pflicht gibt, weil in der Schule wird auch nicht gefragt, „hast du Lust mitzumachen, Rechenaufgabe“ oder irgendwas anderes. Da müssen die auch. Also die müssen das auch lernen. (...) Weil wenn die nie geübt haben und nächstes Jahr dann in der Schule sitzen, dann haben die ein Problem“ (IP7b).</p>	<p>rade auch wichtig, ja, wie gesagt, die Sozialkompetenzen, die werden ja da auch erlernt“ (IP2).</p>
<p>3. Sollen die Kinder tun</p> <p>„Angebote oder Beschäftigung, wo man sie ein bisschen sammelt, mit dem Erwachsenen, muss auch sein“ (IP3).</p> <p>„Aber auf der anderen Seite brauchen sie auch Struktur, das ist wichtig für's Lernen einfach. (...) Es kann auch mal was sein, was nicht spielerisch ist“ (IP3).</p> <p>„Wir haben Turnen, das ist verpflichtend, wir haben Vorschule, das ist verpflichtend. Wir haben Vorkurs Deutsch, das ist eine Pflicht. (...) Und ich denke, es tut niemandem weh“ (IP7a).</p>	<p>3. Wollen die Kinder tun</p> <p>„...Interviewerin: Und im Freispiel, ist dann/?</p> <p>IP4: Da ist dann das Kind frei“ (IP4).</p> <p>„Es ist keine Pflicht. Also das ist wirklich wichtig im Kindergarten, dass das Kind sich frei entscheidet“ (IP7a).</p>

Die pädagogischen Einheiten, z.B. in Form von Turnstunden oder Bastelangeboten, sind von den Erwachsenen geleitet und verfolgen eine bestimmte pädagogische Intention. Die Erwachsenen sind die Akteure und die Kinder die Empfänger dieser Bildungseinheiten. Die Inhalte sind stark an expliziten Bildungszielen ausgerichtet (z.B. Sprachförderung durch Bilderbuchbetrachtung). Pädagogische Einheiten sind nicht unbedingt freiwillig für die Kinder. Sie werden von den Erzieherinnen als unabdingbar zum Erreichen bestimmter Erziehungsziele erachtet (z.B. Schulfähigkeit).

Stark kontrastiv stehen dazu die Spielzeiten der Kinder: Sie sind frei von pädagogischen Zielen der Erwachsenen und bieten den Kindern die Möglichkeit selbst Akteure zu sein. Im Freispiel findet in den Augen der Erzieherinnen implizites Lernen statt, v.a. die Aneignung von Sozialkompeten-



zen. Die starke Kontrastierung von pädagogischen Angeboten und Spielzeiten in den Interviews ist auffällig und wird an der häufigen dialektischen Satzkonstruktion deutlich: „Spielzeit muss Vorrang haben, aber trotzdem Angebote oder Beschäftigung“ (IP3).

Diese dialektische Sicht wird besonders deutlich in der biografischen Berufsrückschau einer Erzieherin: Zunächst überwog die Erwachsenenorientierung im Kindergarten, danach als Gegenpol allein das Freispiel als Ideal. In der Reflexion zieht die Erzieherin die Kombination von Freispiel und erwachsenengeleiteten Angeboten als ideale Konsequenz: „Als ich angefangen habe, ich bin ja schon relativ lange im Beruf, da war Spielzeit, da hat man die Kinder an den Tisch gesetzt, da kam eine Kiste Lego auf den Tisch, dann wurde ausgeschüttet, und jetzt ist mal eine Stunde hier Spielzeit. Das war dann vollkommen out. Dann hat man es wieder ganz anders gemacht. Es war nur noch Spielzeit. Die Kinder sollten überhaupt nicht in angeleitete/, oder wo die Erzieherin mal dabei ist oder parallel mitspielt oder/ Die waren nur frei. Und haben dann teilweise ausgespielt. Die wussten gar nichts mehr eigentlich irgendwie anzufangen. Man hat es schwer gehabt, die Kinder mal wieder zehn Minuten zu konzentrieren. Und darum haben wir gesagt, ausgewogen muss es sein. Also das ist jetzt unser Schwerpunkt. Angebot darf nicht Überhand nehmen. Spielzeit muss Vorrang haben, aber trotzdem Angebote oder Beschäftigung, wo man sie ein bisschen sammelt, mit dem Erwachsenen, muss auch sein“ (IP3).

Erzieherinnen denken stark polarisiert von Spiel vs. Bildung. Dieser Befund ergab sich auch in anderen Studien. Sie zeigten, dass Kinder in Einrichtungen mit einer stark dialektischen Ausrichtung von Spiel und Bildung schnell den Kontrast lernen von lustvollem Spiel und langweiligem Lernen (Rogers/Evans 2008). In günstigen Einrichtungen, die ihr pädagogisches Handeln ko-konstruktivistisch orientieren, unterscheiden Kinder kaum zwischen Spiel- und Bildungssituationen (vgl. McInnes et al. 2011): Sie erleben, dass sie ihre eigenen Lerninteressen selbst gestalten dürfen und dass Weltaneignung Spaß macht und innere Befriedigung schenkt.

Als logische Konsequenz eines dialektischen Denkens sehen die Erzieherinnen als ideale Elementarpädagogik die ausgeglichene Kombination von Spielzeiten und pädagogischen Einheiten. Das Thema eines idealen „Mittelwegs“ (IP1) durchzieht sich durch die Interviews:

„Und ich denke, den Mittelweg fährt man gut“ (IP1). „Wir bilden uns ein, es ist ausgewogen“ (IP1).

„Das ist wichtig, dass es sich die Waage hält. Natürlich sollen auch die Bildungsbereiche abgedeckt werden, aber die Kinder sollen auch genug Zeit haben, selber Erfahrung zu sammeln. Das ist ganz wichtig“ (IP2).

„Und darum haben wir gesagt, ausgewogen muss es sein. Also das ist jetzt unser Schwerpunkt“ (IP3).

„Ich finde, die Lernwerkstatt zeigt das immer ganz deutlich aus: Wir bieten das Material an und die Kinder machen was Eigenes draus. Also nicht nur. Immer in einer gesunden Mischung“ (IP6).

Die kontrastive Dialektik von Spiel und Bildungseinheiten führt mitunter dazu, dass das Spiel als „Platzhalter“ zwischen den „richtigen“ Bildungseinheiten fungiert. Dies konnten auch andere Studien zeigen: Spiel fungiert in

nicht ko-konstruktivistisch ausgerichteten Einrichtungen als Platzhalter zwischen pädagogischen Angeboten und anderen Elementen des Tagesablaufs. Damit rutscht das Spiel trotz der Betonung seiner Bedeutsamkeit auf den zweiten Platz. Damit einher geht eine, vielleicht unbewusste, Geringerschätzung des Spiels gegenüber den „handfesten“ Bildungseinheiten mit expliziten Lernzielen und Vermittlungsmethoden:

„Ja, der Stellenwert [des Freispiels] wird hochgehalten. Also sicherlich versuchen wir das immer. Den Kindern die Freispielzeit zu gönnen“ (IP8). Die Freispielzeit erscheint hier als Luxusgut, das vor den Bildungszielen verteidigt werden muss. Spiel wird auch als „Belohnung“ für erledigte Aufgaben nach der Vorschuleinheit gewährt:

„Also ich gebe dann schon was vor, also gerade in der Vorschule ist es vielleicht noch ein bisschen anders. Eine Aufgabe oder so, das wollen die. Und ich habe aber den Zeitpunkt auch, wo ich sage, ‚jetzt ist es erledigt, jetzt dürft ihr hinten auch spielen‘. Dann können sie mit den Fördersachen frei umgehen, wie sie möchten“ (IP3).

Die Wortwahl „ihr dürft spielen“ zeigt, dass das Spiel etwas ist, was Kinder gerne wollen, was aber zu ihrem eigenen Besten von den Erwachsenen eingeschränkt wird, um Zeit für wirkliche Fördermaßnahmen zu haben. Die Kontrastierung wird in der Praxis aber auch als problematisch erlebt. Spielzeit und Förderzeit stehen einander konkurrierend im Wege, wenn Förderung als formales Lernsetting gedacht wird:

„Und das finde ich bedauerlich, weil wir auch merken, dass die Kinder das ganz unruhig macht, wenn der Tag so zerrissen ist, wenn nicht eine längere Phase ist, wo sie spielen können, wo sie ständig rausgerissen werden. Und von 8 bis 10 die Freispielzeit ist bei uns auch häufig unterbrochen, oder man muss Kinder rausnehmen (...) Das heißt, wenn sie was fördern wollen, bei speziellen Kindern, oder sie wollen die Eingewöhnungskinder mal zusammen nehmen, oder mal die türkischen Kinder oder mal welche, wo sie meinen, sie müssen mal was für die Feinmotorik machen, müssen sie es im Prinzip alles zwischen 8 und 10 Uhr machen. (...) Weil eben diese Angebote, diese Fördermaßnahmen momentan so hoch geschätzt werden, müssen sie zwangsläufig die Freispielzeit zerreißen. Und an und für sich sind wir ja angehalten jetzt schon mit den Mittelkindern, also die jetzt im September Vorschulkinder werden in der Woche (...) eine größere Stundenanzahl (...) Sprachförderung mit denen zu machen, um die dann auf die Vorschule und die Schule vorzubereiten. Es wird angeraten, es in der Gruppe zu machen, aber dann müssen Sie die ja auch wieder aus der Bauecke rausholen“ (IP8).

Die Erzieherin in diesem Beispiel erkennt nicht, dass die Bauecke ein idealer Ort für eine alltagsintegrierte Sprachförderung im Dialog und in der Interaktion darstellt. Die Konkurrenzproblematik von Spiel- und Lernzeiten ließe sich durch eine ko-konstruktivistische Pädagogik auflösen, wenn die Spielzeiten der Kinder als Orte kindlicher Entwicklung über den Erwerb von Sozialkompetenzen hinaus ernst genommen würden: Sprachförderung beispielsweise findet am effektivsten nicht etwa in formalen Sprachlerngruppen statt, sondern durch eine dialogische Pädagogik, die das Gespräch mit den Kindern über ihnen bedeutsame Themen sucht. Dafür ist das Frei-

spiel der ideale Ort, um mit Kindern in Interaktion und Dialog zu treten: z.B. über ihre Spielthemen.

#### **7.1.4 Fazit: Spielkonzepte von pädagogischen Fachkräften**

Obwohl pädagogische Fachkräfte in Kindergärten als die SpielexpertInnen unserer Gesellschaft gesehen werden können, wird eine große Unsicherheit in der Begrifflichkeit, der Definition und damit wahrscheinlich auch dem spielpädagogischen Handeln in den Interviews deutlich. Der Spielbegriff scheint nur in Abgrenzung zu etwas anderem fassbar zu sein. Eine fehlende Trennschärfe in Bezug auf kindliche Aktivitäten wird deutlich bei für die Praxis relevanten Fragen: Ist alles, was Kinder tun, Spiel? Ist beispielsweise Malen automatisch Spiel?

Gleichzeitig wird in den Interviews ein starker Kontrast von Spiel und Bildungseinheiten gezeichnet. Diese beiden Aktivitäten werden anhand bestimmter Merkmale unterschieden und voneinander abgegrenzt: die Anwesenheit von Erwachsenen, der Bildungsaspekt und die Autonomie der Kinder.

Höchst problematisch empfinde ich die starke Konnotation des Freispiels mit kindlicher Autonomie. Zwar liegt die Grundlage hierfür sicherlich in dem Bestreben um Respekt gegenüber dem Kind als Akteur seiner Entwicklung. Auf der anderen Seite besteht meiner Meinung nach die Gefahr, die Selbstbestimmung der Kinder auf die sogenannten Freispielzeiten einzugrenzen.

Die Interviews machen deutlich, dass sich die Befragten dem Phänomen Spiel unhinterfragt aus erwachsener Perspektive nähern. Diese Herangehensweise stößt auf praktische Probleme und pädagogische Widersprüche, z.B. wenn Kinder ein von Erwachsenen als „spielerisch“ geplantes Angebot nicht als spielerisch wahrnehmen. Trotzdem scheint eine konstruktivistische Pädagogik im Bezug auf das Spiel nicht Bestandteil der aktuellen Elementarpädagogik zu sein. Eine Reflexion über die Kindersicht auf Spiel oder das kindliche Erleben im Spiel findet in den Interviews nicht statt. Der Spielbegriff verbleibt in der Diffusität.

### **7.1 Spiel und kindliche Entwicklung**

Spiel in der Pädagogik wird immer im Zusammenhang mit Lernen und Entwicklung gedacht. Die Frage der Autonomie der Kinder im Spiel steht dabei im Mittelpunkt. Wie viel Autonomie sehen die Erzieherinnen im Spiel der Kinder? Welche Grenzen und Beschränkungen beschreiben sie? Was machen Kinder in den Augen der Erzieherinnen eigentlich, wenn sie spielen? Und was lernen Kinder beim Spielen?

#### **7.1.1 Spiel und kindliche Autonomie**

„Kinder müssen selber ihre Erfahrungen machen und nicht irgendwelche Erfahrungen übergestülpt kriegen von Erwachsenen“ (IP2).

Die stärkste Assoziation mit dem Freispiel ist in den Interviews mit den Erzieherinnen die Autonomie der Kinder. Diese erstreckt sich darauf zu

wählen, „mit wem, wo und was sie spielen wollen“ (IP2), über den Ort, das Material, die Tätigkeit, die Interaktionspartner und die Dauer des Spiels selbst zu entscheiden.

- den *Ort*: „Die haben sich die Räumlichkeiten erobert und irgendwann ging es gruppenübergreifend, dann haben sie das ganze Haus erobert, dann haben sie die Turnhalle, alle, alle, also den Gang. Das durften sie ja früher nie, dass sie im Gang spielen oder so“ (IP5 über Erfahrungen mit der spielzeugfreien Phase).
- das *Material*: „Das ist so eine freiwillige Sache. Die holen sich/ Die Regale, da sind Puzzle, da sind Gesellschaftsspiele, und die holen sie sich selber, also eigene Initiative“ (IP7b).
- die *Tätigkeit*: „Die kommen, manche haben das Bedürfnis, sie müssen jetzt frühstücken, andere wollen einfach in die Leseecke und wollen einfach noch ein bisschen auskuscheln, andere holen sich gleich ein Spiel an den Tisch. (...) Je nachdem, wonach ihnen ist“ (IP1).
- die *Interaktionspartner*: „Die suchen sich ihre Freunde und die überlegen dann zusammen, was spielen wir jetzt, oder fragen uns auch, ob wir was spielen mit ihnen“ (IP2).
- die *Dauer des Spiels*: „Bis das ausgespielt ist. Die spielen, wochenlang spielen die das und wir lassen das auch“ (IP3).

Die Autonomie der Kinder durch das freie Spiel zu stärken ist für die Erzieherinnen ein wichtiges Erziehungsziel, womit diese Befunde die aktuelle Forschungslage bestätigen (vgl. Dockett 2011; Gooouch 2010; König 2009; Rogers/Evans 2008). An einem Beispiel wird deutlich, dass die von der Institution deklarierten Zeiten zum Freispiel auch als Zeiten ausgelegt werden können, in denen die Kinder sogar eine Pflicht zur Autonomie haben: „Die Kinder regulieren sich eigentlich selber. (...) Wir lassen auch ziemlich viel die Kinder alleine machen und greifen halt wirklich nur im Notfall ein. (...) Wenn jemand weint oder so (...). Aber ansonsten sollen die Kinder schon selber spielen“ (IP2). Eine Tendenz zum „Gehorsam zum Selbstständigsein“ konnte auch Jooß-Weinbach (2012, S. 187) in ihrer Studie zur pädagogischen Qualität in Krippen ausmachen.

Die Diskussion um die Freiheit im Spiel provoziert auch die Frage nach dem „frei wovon?“, was in einigen Interviews implizit thematisiert wird. Freispiel wird in erster Linie als Möglichkeit für die Kinder gesehen, frei von Erwachsenen zu spielen. Kinder sollen nicht eingeschränkt werden durch Handlungsanweisungen von Erwachsenen: „Dass man den Kindern nicht irgendwas aufdrängt, was sie gar nicht wollen“ (IP2). Die Interaktion mit den Erwachsenen wird von den Erzieherinnen als Einschränkung der kindlichen Autonomie gesehen. In einer spielzeugfreien Versuchsphase wirkt sich das Ideal der völligen Zurückhaltung in der Interaktion mit Kindern sogar auf Sicherheitsvorkehrungen aus:

„Und dann gab es anfangs sehr viele Unfälle. Dass die Kinder einfach kopflos durch die Gegend gerannt sind, weil sie plötzlich diese Freiheit hatten. Und bis sie gemerkt hatten, ich muss jetzt selber auf mich aufpassen, da ist keiner mehr der sagt: ‚Stopp du darfst nicht laufen!‘ Oder: ‚Stopp, um die Ecke darfst du nicht so scharf biegen‘“ (IP5).

Die Interaktion von Erwachsenen mit Kindern wird von Erzieherinnen stark hierarchisch gedacht. Die einzige Möglichkeit sich dieses Machtverhältnisses zu entziehen, scheint darin zu liegen, möglichst wenig Interaktion mit dem Kind einzugehen. Der ko-konstruktivistische Ansatz dagegen geht von der Beziehung auf Augenhöhe als Basis der Pädagogik aus. Allerdings gehen Erzieherinnen in der Regel davon aus, dass die Selbstbestimmung der Kinder zentral in Spielsituationen sein soll. Dies ist ein idealer Ausgangspunkt, um die Elementarpädagogik in Richtung Ko-Konstruktion weiter zu entwickeln. Pädagogische Fachkräfte, bei denen eine best practice identifiziert wurde, gingen darüber hinaus davon aus, dass die Selbstbestimmung der Kinder Ausgangspunkt jeder pädagogischen Handlung sein soll (Siraj-Blatchford et al. 2002). Der Respekt vor der Autonomie ist Ausgangspunkt des konstruktivistischen Lernverständnisses und scheint bei pädagogischen Fachkräften in deutschen Kindergärten fest im Bewusstsein verankert zu sein.

### **7.1.2 Die Freiheit im Freispiel und ihre Beschränkungen**

Die Erzieherinnen in den Interviews gehen davon aus, dass die Kinder in ihrer Einrichtung in den sogenannten Freispielzeiten ein großes Maß an Handlungs- und Entscheidungsfreiheit gewährt bekommen. In der Schilderung des Kindergartenalltags wird aber auch deutlich, wie viele Begrenzungen und Einschränkungen die Kinder in ihrem Spiel erfahren, die ihnen von pädagogischer und institutioneller Seite auferlegt werden.

Der Kindergartenalltag ist mittels eines bestimmten Tagesablaufs strukturiert, der sich aus Mahlzeiten, Freispielzeiten, Förderzeiten und Projekten (z.B. Turnen) zusammensetzt. Außerdem gelten in jeder Einrichtung bestimmte Regeln, um das tägliche Zusammenleben zu organisieren. Diese Faktoren können mit dem Erziehungsziel der Autonomie der Kinder im Freispiel kollidieren, etwa wenn ein Spiel durch den nächsten Punkt im Tagesablauf (Mahlzeit, Bildungseinheit) unterbrochen wird. Aber auch auf Ebene der Kinder gibt es Faktoren, die in der Institution Kindergarten spielhindernd wirken können: Jüngere Kinder beispielsweise können mit dem offenen Konzept in einer großen Einrichtung überfordert sein. Auch der soziale Status eines Kindes innerhalb seiner Kindergruppe kann seinen Zugang zu Spiel moderieren.

#### *Institutionelle Beschränkungen*

Ein bestimmter Tagesablauf strukturiert den Kindergartenalltag. Mahlzeiten und Ruhezeiten, Bildungseinheiten und Freispielzeiten, Gartenzeiten und Ausflüge wechseln sich ab. Auf der einen Seite bietet ein verlässlicher Zeitrhythmus den Kindern Orientierung und Sicherheit, auf der anderen Seite können feste zeitliche Strukturen die Autonomie der Kinder erheblich einschränken, wie in den Interviews deutlich wird. In einer „beruhigten Spielzeit“ (IP3) beispielsweise werden die Kinder zu ruhigen Spielen angehalten:

„Von 7 bis 8 Uhr ist die sogenannte Frühöffnung. Das ist eine etwas beruhigte Zeit. (...) Da wird Möglichkeit gegeben, entweder es wird ein Maltisch vorbereitet, also es ist mehr ein Angebotsspielen. Die Kinder wissen, dass sie nicht in die Spielecken gehen um diese Zeit. Haben sich auch

gut damit abgefunden, holen sich ein Brettspiel, machen ein kleines Steckspiel, malen ganz gerne um die Zeit“ (IP3).

Durch bestimmte pädagogische Funktionszeiträume wird das Spielen der Kinder kanalisiert: Ruhige Spielzeiten, Spielzeiten im Garten, Spielzeiten im offenen Haus. Die freie Wahl von Spielort, -zeit und -tätigkeit unterliegt also Grenzen, die der institutionelle Tagesablauf des Kindergartens vorgibt:

„Wir stellen auch manchmal fest bei einigen Kindern, dass die gar nicht gerne raus wollen. Und wenn sie dann draußen sind, dann wollen sie nicht wieder rein. Das ist ganz verrückt. Und wir wissen das schon. Deswegen hat da die freie Entscheidung gewisse Grenzen, will wir wissen, es tut ihm gut draußen. Deswegen sagen wir, jetzt gehen wir alle raus. Denn wenn wir da fragen, wer möchte raus, dann gibt es ein paar Mädchen, die wollen nicht raus, die sind dann den ganzen Tag drinnen, ist auch nicht gut. Also da müssen wir schon ein bisschen Eingriff nehmen“ (IP8).

In einer anderen Einrichtung wird die Gartennutzung dagegen an den Bedürfnissen der Kinder orientiert:

„Wir haben einen sehr großen Garten, der auch viel genutzt wird. Also das ist z.B. auch ein Angebot, das die Kinder nutzen können. Dass sie gleich morgens zwischen 8 und 10 sagen können, ‚ich will in den Garten rausgehen‘. Also das Angebot gibt es auch. Da sind immer zwei Kolleginnen draußen im Garten und die Kinder können dann sagen, manche kommen gleich so energiegeladen, ‚Mensch, ich will lieber raus in den Garten gehen‘ und die haben dann auch die Möglichkeit dazu“ (IP2).

Der Kindergarten wird immer mehr als frühkindlicher Bildungsort wahrgenommen. Einen großen Bestandteil des üblichen Tagesablaufs nehmen dann auch explizite Bildungseinheiten („pädagogische Angebote“) ein. Vorschulkinder erhalten schulvorbereitenden Unterricht, Migrantenkinder sind zu Deutschkursen verpflichtet, hinzu kommen Turnstunden, Ausflüge, Basteleinheiten und thematische Projekte. Diese eher formalen Lernzeiten werden von den pädagogischen Fachkräften oft als Einschränkung der Freispielzeiten geschildert:

„Und es sind einfach auch bestimmte feste Dinge. Es müssen Kinder dann Vorkurs gehen. Geht halt manchmal nicht anders. Oder Kinder, die brauchen auch angeleiteten Sport. (...) Dann kann man das Freispiel auch nicht bis Viertel nach zehn machen, weil es aus organisatorischen Gründen unterbrochen werden muss. Und das ist halt schade, aber manchmal nicht anders machbar, was uns leid tut“ (IP1).

In manchen Einrichtungen ist der Tagesablauf der einzelnen Kinder durch verschiedene Fördermaßnahmen durchgetaktet, worunter die Möglichkeiten zu selbstbestimmten Tätigkeiten leiden:

„Manche Kinder haben wirklich schon einen Stundenplan, wenn sie Sprachförderung haben, dann muss ich da hin und dort hin und in die Schule. Und dann gibt es für die Vorschulkinder einmal in der Woche eine extra Förderung. Da muss man schon schauen, dass die Kinder einfach noch Zeit haben zu spielen“ (IP2).

Auch eine andere Studie zeigte, dass eine starre Orientierung am Tagesablauf Chancen zu feinfühligem Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind stark einschränkt (vgl. Jooß-Weinbach 2012).

Die Unterbrechung der Spielaktivitäten durch die Erzieherinnen wird von ihnen selbst durchaus als problematisch empfunden. Auffallend ist die Wortwahl, die mehrere der Befragten wählen, wenn sie die Bildungseinheiten beschreiben: Kinder werden zum Deutschkurs „rausgeholt“, „müssen raus“, werden „rausgerissen“. Offen bleibt die Frage nach dem „raus wovon?“. Die Bildungsmaßnahmen scheinen die Erzieherinnen als Störung des Kindergartenalltags wahrzunehmen.

„Also die Kinder, die kriegen zusätzlich Deutschförderung, deren Eltern beide nicht-deutscher Herkunft sind. Das ist dann schon mal ein Fixpunkt, müssen die raus“ (IP1).

„Wir haben sehr viele Migrantenkinder im Haus, die eine spezielle Sprachförderung erhalten. Dazu haben wir zwei interkulturelle Erzieherinnen im Haus. Also da werden die Kinder dann auch noch mal geholt und kriegen eine extra Sprachförderung. Und gehen dann auch noch zweimal in der Woche in die Schule. (...) Da gibt es dann nochmal Sprachförderung extra. Und für die Kleinen, die jetzt so anfangen, Deutsch zu lernen, die haben noch eine extra Interkulturelle, die macht über Musik und Tanz, macht sie Sprachförderung extra. Also da werden dann halt noch Kinder rausgenommen“ (IP2).

„Ich mache die Frühförderung für die Kinder. Nehme die dann immer raus an den drei Tagen“ (IP3).

„Und das finde ich bedauerlich, weil wir auch merken, dass die Kinder das ganz unruhig macht, wenn der Tag so zerrissen ist, wenn nicht eine längere Phase ist, wo sie spielen können, wo sie ständig rausgerissen werden. Und von 8 bis 10 die Freispielzeit ist bei uns auch häufig unterbrochen, oder man muss Kinder rausnehmen“ (IP8).

Diese sich wiederholende Wortwahl lässt vermuten, dass die Erzieherinnen den Abbruch von Spielaktivitäten der Kinder selbst als übergriffig empfinden. Eine Interviewteilnehmerin beobachtet, dass Kinder intensiver und harmonischer spielen, wenn sie in ihrem Spiel nicht unterbrochen werden:

„Also in den Ferien haben wir es wieder gemerkt. (...) Und die spielen am Stück und die kommen super in das Spiel und das ist ganz toll. Die Streitereien die hören auf, sie versenken sich richtig rein, es kommen neue Ideen, sie nehmen viel mehr Spielmaterial dazu, die lassen sich Sachen einfallen. Das kommt sonst gar nicht dazu, weil es immer gleich wieder heißt, ‚aufräumen‘“ (IP8).

Dennoch bestehen sie auf der unabdingbaren Bedeutsamkeit der Bildungseinheiten für die kindliche Entwicklung. Eine andere Erzieherin dagegen beobachtet von einer Überforderung der Kinder, wenn ihr Tag völlig frei gestaltet ist: „Also man sieht es in den Ferien, da läuft nichts. Die Kinder sind unruhiger, es fehlt auch die Struktur“ (IP3).

Eine bedenkliche Entwicklung ist meines Erachtens die Tatsache, dass gerade Kinder mit Deutsch als Fremdsprache verstärkt in formalen Sprachunterricht verpflichtet werden. Unter konstruktivistischer Perspektive auf Lernen und Entwicklung finden Lernprozesse nur in Situationen statt, die für Kinder subjektiv bedeutsam sind. Spielsituationen zeichnen sich häufig durch einen hohen Grad an intrinsischer Motivation aus. In Spielsituationen könnte eine effektivere Sprachförderung durch die Interaktion mit peers

und pädagogischen Fachkräften stattfinden als in formalen Lernsettings. Es sollte geprüft werden, inwiefern Kindern mit Deutsch als Fremdsprache durch die Verpflichtung zu Sprachstunden, die auf Kosten ihrer Freispielzeiten gehen, wichtige Chancen genommen werden, sich die Sprache sozial-konstruktivistisch im Spiel, und damit nachhaltig, anzueignen.

Im Kindergarten gelten bestimmte einrichtungsabhängige Regeln, die das tägliche Zusammenleben organisieren. Kindergärten sind heutzutage in der Regel in verschiedene Funktionsräume und thematische Spielecken gegliedert: Die Puppenecke, die Bauecke, die Turnhalle, der Kreativraum, der Garten sind dafür Beispiele. Die pädagogische Idee dahinter ist, dass die Kinder ihren jeweiligen Interessen nach ihre Spielumgebung wählen können. In den meisten Einrichtungen der Studienteilnehmerinnen begrenzen die pädagogischen Fachkräfte allerdings die Anzahl der Kinder, die sich in einem bestimmten Funktionsbereich aufhalten dürfen. Dies geschieht in der Absicht, Spielen zu ermöglichen:

„Aber wenn es im Rollenspiel, in der Puppenecke ist, da kann es ja nicht jeden Tag hoch. Wir haben 25 Kinder und wir haben festgestellt, höchstens sieben Kinder können wir hoch lassen, damit sie auch genügend Platz haben für das Spiel. (...) Kommt vielleicht das Kind ein- oder zweimal in der Woche hoch“ (IP4).

Als Kontrast dazu widersetzt sich eine Erzieherin bewusst dieser Regelung ihrer Kolleginnen. Sie beobachtet, dass eine bestimmte Anzahl von Kindern nicht zwangsläufig spielhinderlich wirken muss:

„Und es ist nie auf eine bestimmte Zahl begrenzt. Es kommt immer auf das Kind drauf an. Manchmal sind drei schon zu viel (lacht) und kriegen sich nicht. Und manchmal sind da fünfzehn Kinder in dem kleinen Zwischenraum und machen die tollsten Spiele. (...) Also ich, ich habe das nie bestimmt. Und manche Kolleginnen machen das, dass sie sagen, von Haus aus: ‚Drei dürfen in jede Ecke‘“ (IP5).

Die Institution Kindergarten hat einerseits die Autonomieförderung der Kinder als wichtiges Erziehungsziel, auf der anderen Seite ist der pädagogische Alltag oft so organisiert, dass Kinder viele Beschränkungen ihrer Selbstbestimmung erfahren. Der Tagesablauf, verpflichtende Bildungseinheiten oder andere pädagogische Regeln begrenzen ihre Möglichkeiten, ihre Spielumgebung, ihre Spieltätigkeiten und auch ihre Interaktionspartner frei zu wählen.

### *Kindbezogene Grenzen*

Bestimmte Faktoren auf Kinderebene führen im Setting Kindergarten ebenfalls zu einer Einschränkung der Selbstbestimmung im Spiel: Junge Kinder und Kinder mit niedrigem sozialen Status innerhalb der Kindergruppe.

Neue und junge Kinder (in den teilnehmenden Kindergärten sind das dreijährige Kinder) brauchen in der ungewohnten Umgebung die Sicherheit eines vertrauten Raumes und einer Bezugsperson. Sie bleiben also häufig im gleichen Raum. Da die Kindergärten mit einem offenen Konzept in der Regel verschiedene Funktionsräume haben, stehen diesen Kindern nur die (willkürlich) vorhandenen Spielanregungen ihres „Eingewöhnungsraumes“ zur Verfügung: „Die Kleineren, die spielen noch mehr in der Nähe vom



Erzieher in dem Zimmer: ‚Wo ist jetzt die Erzieherin, die mich eingewöhnt hat, da gehe ich auch mit.‘ (...) Manche brauchen halt ein halbes Jahr, bis die sich mal lösen und rausgehen“ (IP3).

In den Interviews mit den Erzieherinnen fällt auf, dass dreijährigen Kindern die Fähigkeit abgesprochen wird, mit anderen gemeinsam zu spielen: „Bei Dreijährigen, die spielen ja eh mehr für sich alleine noch, da kommt das erst, das Zusammenspielen, das ist klar, von der Entwicklung“ (IP3). Junge Kindergartenkinder werden häufig beim Alleinspiel beobachtet, was die pädagogischen Fachkräfte der altersgemäßen Entwicklung zuschreiben: „Das ist aber auch von der Entwicklung ganz normal. Die Dreijährigen, ich habe es so gelernt in der Ausbildung, da beginnt erst die Fähigkeit miteinander zu spielen“ (IP4). Mich erstaunt diese Schlussfolgerung, ist in der Entwicklungspsychologie doch schon seit längerem vom sozial kompetenten Säugling die Rede. Gerade in der Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt eignen sich Babys und Kleinkinder die Welt an. Die Beobachtung, dass dreijährige Kinder im Kindergarten häufig alleine spielen, bedarf meines Erachtens eine Reflexion des Setting Kindergartens: Welchen Einfluss hat die Institution Kindergarten auf das Sozial- und Spielverhalten eines Kindes? Ein weiterer Gedanke ist die Überlegung, dass junge Kinder aufgrund ihrer sozialkognitiven Entwicklung noch nicht zu ausdauernden Interaktionen mit Gleichaltrigen fähig sein können: Perspektivübernahme, Empathie und theory of mind sind in diesem Alter noch am Anfang der Entwicklung, welche die Voraussetzung für Interaktionen sind. Es braucht dafür mindestens einen Interaktionspartner, der dazu fähig ist, also z.B. ein älteres Kind oder eben einen Erwachsenen. Das Zusammenspielen mit Erwachsenen, die ihnen kognitiv überlegen sind, ist aber auf jeden Fall möglich. Werden jungen Kindergartenkindern aufgrund der Annahme, dass Kinder nur mit peers und nicht mit Erwachsenen spielen sollten, also an der Möglichkeit zu sozialen Interaktionen im Kindergarten gehindert? Ich halte es für einen Mythos, dass Kinder im Alter von drei Jahren entwicklungsgemäß alleine spielen, weil sie zum Sozialspiel nicht fähig sind. Diese Annahme fördert eine passive pädagogische Haltung des Abwartens bis sich diese Entwicklungsphase „auswächst“. Der sozialkonstruktivistische Ansatz dagegen würde aktive Interaktionen von den Erwachsenen zu den Kindern vorschlagen, um diese in ihren Sozialkompetenzen zu stärken. Ein mögliches Vorgehen illustriert dieser Interviewausschnitt:

„Es ist keine Ordnung, noch keine Ordnung da. Dieses Spielverhalten, was ich merke, von Kindern, die jetzt aus der Krippe, aus einer Institution kommen, mit drei zu uns, die haben so eine, die fangen was an, lassen es liegen, fangen was neues an, lassen es liegen, fangen was neues an, lassen es liegen. Wenn man nicht sofort das Spielverhalten, wie soll ich sagen, leitet, dann (...) ist da der Raum voll. Voller Chaos. Und da ist es halt wichtig, dass wir beibringen, ‚hey, eine Arbeit machen wir jetzt erst mal fertig, bevor wir eine neue anfangen‘. Und da kommt ja auch eine Ordnung, eine innere Ordnung auf, ein inneres Wohlfühlen. (...) Also am Anfang, die Eingewöhnungsphase, das spielen wir tagtäglich mit, wir sind immer dabei. Und wir haben natürlich auch die Hilfe der Großen, in Führungszeichen“ (IP7a).

Ein anderer in der Pädagogik bisher weitgehend ignoriertes Phänomen ist die Tatsache, dass Kinder in festen Gruppen einen sozialen Status haben: „Also ich denke, das gibt es nicht, dass ein Kind niemanden hat, keinen Freund oder niemanden zum Spielen“ (IP2). Manche Kinder haben Macht über andere, manche nicht. Das ist oft abhängig von ihrem Alter (Größere haben mehr Macht über Kleinere) oder ihrer sozialen Beliebtheit. Kinder bestimmen, wer mitspielen darf und schließen andere Kinder vom Spiel aus. Kinder mit einem hohen sozialen Status innerhalb ihrer Kindergruppe regulieren also die Spielmöglichkeiten, und damit auch die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern mit einem niedrigen sozialen Status. Das Freispiel, wenn es denn als möglichst erwachsenfreier Raum gilt, ist der ideale Nährboden, damit sich hierarchische Strukturen in einer festen Kindergruppe etablieren können. Abgeschlossene Gruppen, die sich täglich treffen und deren Zugehörigkeit die Kinder nicht selbst beeinflussen, sind laut empirischer Forschung am meisten mobbinganfällig. Bereits im Kindergarten gleicht strukturelle peer-Gewalt in seiner Struktur und Erscheinungshäufigkeit dem Mobbing in Schulen, wie eine schwedische Studie zeigt (vgl. Valkanover/Alsaker 2005). Die Zugehörigkeit zu Freundeskreisen (peer groups) entscheidet über die Möglichkeiten mitzuspielen (vgl. Löfdahl 2010).

Die Erzieherinnen schildern in ihren Interviews einige Situationen, die die hierarchische Machtverteilung innerhalb der Kindergruppe zeigen und den Zusammenhang zu Spielmöglichkeiten für einzelne Kinder verdeutlichen:

„Das ist natürlich bei den Großen zu beobachten, die wissen ganz genau, wo sie hin wollen. Wenn sie zum Beispiel der erste im Nebenraum sind, dann ist ihnen auch klar: Sie sind der Bestimmer (lacht). Dann bestimmen sie: ‚Halt, du darfst rein, du darfst rein, du darfst rein.‘ Und dann kommen die anderen zu Verhandlung an die Tür. Die einen gehen rein ohne zu fragen und erkämpfen sich ihren Platz. Die anderen fragen und dann wird, ein Nein ist natürlich schwer zu ertragen, aber irgendwann lernen sie es. Und die anderen verhandeln dann wirklich (...) Oder andere werden als Zuschauer auch richtig eingeladen“ (IP5).

Die Heiterkeit der Erzieherin, als sie diese Szene schildert, weist darauf hin, dass sie die Eigenregulation der Kinder ohne Eingriff von Erwachsenen als positiv erlebt. Nicht reflektiert wird jedoch die Auswirkung der Machstrukturen in der Kindergruppe auf die Kinder, die vom Spiel ausgeschlossen werden. Das zeigt auch ein weiteres Zitat: „Vorletztes Jahr hatten eine ganz interessante Konstellation. Da hatten wir ein ganz starkes, selbstbewusstes Mädchen, das führte die ganzen Mädchen, und auf die wurde gehört. Da gab es nichts über ihr, ihre Meinung“ (IP5).

Auf der einen Seite verfolgen die befragten Erzieherinnen die Autonomie der Kinder im Freispiel als eines der wichtigsten Erziehungsziele. Auf der anderen Seite zeigt die Schilderung des Kindergartenalltags die vielen Grenzen und Beschränkungen auf, die Kinder in der Institution erfahren. Meines Erachtens bietet der pädagogische Handlungsspielraum innerhalb einer Einrichtung Möglichkeiten, eine Balance von individueller Selbstbestimmung und Regeln zum Zusammenleben zu schaffen. Wichtigste Vo-

oraussetzung dafür ist die Reflexion der pädagogischen Fachkräfte, welche institutionellen Faktoren die Kinder in ihrer Selbstbestimmung einschränken und an welchen Stellen mehr und an welchen weniger die Erwachsenen gefordert sind, auch um gerechte Spielmöglichkeiten und damit Zugänge zu Entwicklungschancen innerhalb der Kindergruppe sicher zu stellen.

### **7.1.3 Was tun Kinder, wenn sie spielen? Gründe und Hindernisse für Spielfähigkeit**

Kinder und Spielen – diese beiden Begriffe gehören in unserer Assoziation stark zusammen. Spiel zu definieren und festzulegen fällt sowohl der Theorie als auch den Pädagoginnen in der Praxis schwer, wie die vorherigen Kapitel zeigen. Was tun denn Kinder eigentlich, wenn sie spielen? Erzieherinnen haben bestimmte Vorstellungen, was eine gut entwickelte Spielfähigkeit ausmacht (die Fähigkeit ausdauernd, kreativ und harmonisch zu spielen). Unter den Erzieherinnen gibt es unterschiedliche Meinungen, ob Spielfähigkeit angeboren ist oder erworben werden muss. Sie nehmen Faktoren wahr, die spielhinderlich sind, z.B. in der Persönlichkeit des Kindes (zu jung, schüchtern) oder in der Familie (Spielzeugüberfluss, Fernsehen, formale Freizeit). Außerdem haben die Erzieherinnen unterschiedliche Ansichten, ob ein einseitiges Spielverhalten der Kinder problematisch oder autonomieförderlich ist.

In den Interviews drei Aspekte identifizieren, die eine gut ausgeprägte Spielfähigkeit von Kindern ausmachen. In den Augen der Erzieherinnen spielen Kinder dann „schön“, wenn sie ausdauernd, kreativ und harmonisch mit anderen Kindern spielen: „Und die spielen am Stück und die kommen super in das Spiel und das ist ganz toll. Die Streitereien die hören auf, sie versenken sich richtig rein, es kommen neue Ideen, sie nehmen viel mehr Spielmaterial dazu, die lassen sich Sachen einfallen“ (IP8).

An der Frage, ob alle Kinder spielen können oder ob es Kinder gibt, die nicht fähig zum Spiel sind, scheiden sich allerdings die Geister. Ist die Spielfähigkeit angeboren oder muss sie erst erworben werden? Manche Interviewteilnehmerinnen sind der Meinung, dass alle Kinder spielen können:

„Normalerweise kann jedes Kind spielen“ (IP2).

„Also gar nicht spielen, das gibt es bei keinem Kind“ (IP5).

„Prinzipiell ist ein Spielverhalten da“ (IP6).

Andere Interviewteilnehmerinnen dagegen beobachten, dass es Kinder gibt, die nicht spielen können:

„Es können viele Kinder nicht mehr spielen“ (IP3).

„Es gibt manchmal Kinder, die ganz lange Zeit gar nicht wissen, wo sie spielen sollen“ (IP4).

„Die kommen rein und wissen nicht, was sie machen sollen. Kein Spielverhalten“ (IP7a).

„Also neuerdings können Kinder nicht mehr natürlich spielen. Habe ich festgestellt. Und es ist halt nicht mehr so intuitiv, wie es noch vor ein paar Jahren war, dass es einfach so ist: Kinder spielen halt. Sondern es muss bei manchen wirklich gelernt werden. Und das ist schon ein bisschen traurig“ (IP8).

Auch pädagogische Fachkräfte anderer Studien nehmen Spieldefizite bei manchen Kindern wahr: Es fehle ihnen an Spielideen und –ausdauer. Sie blieben in stereotypen Handlungswiederholungen stecken (vgl. Dockett 2011; Sandberg/Vuorinen 2010).

An welchen Verhalten der Kinder machen die Erzieherinnen fest, dass diese keine Spielfähigkeit besitzen? Es sind ihrer Ansicht nach „Kinder, die rennen einfach nur rum“ (IP3) oder „fangen was an, lassen es liegen, fangen was Neues an, lassen es liegen, fangen was Neues an, lassen es liegen“ (IP7a). Diese Kinder scheinen keine Struktur in ihren Aktivitäten zu finden. Manche Kinder stehen auch nur im Raum und beobachten, ohne selbst zu spielen: „Die stehen mitten im Raum, machen nichts“ (IP8).

Die Ursachen dafür sehen die Erzieherinnen in der Persönlichkeit des Kindes (fantasielos, schüchtern): Also manche Kinder, die sieht man, die sind irgendwie schon von klein auf irgendwie so nüchtern, sachlich, da fehlt dann die Kreativität oder die Fantasie“ (IP1). – „Es gibt halt einfach Kinder, die einfach schüchtern sind und nicht so auf andere zugehen“ (IP6).

Erzieherinnen sehen das Spiel auch bedroht durch die Gestaltung von Kindheit in der Familie. Drei Aspekte nehmen die Erzieherinnen wahr, die sie außerhalb des Kindergartens als spielhinderlich erleben: Spielzeugüberfluss im Kinderzimmer, Fernsehkonsum und eine formale Freizeitgestaltung.

Manche Erzieherinnen sehen eine Gefahr für die Spielfähigkeit der Kinder, wenn diese zuhause zu viel Spielzeug haben:

„Ich hab so das Gefühl in unserer Konsumwelt, dass unsere Kinder generell zu viel Spielzeug haben und so die Fantasie ein bisschen verloren geht. Für neue Kinder oder für Kinder, die es von zuhause auch nicht kennen, mal ohne Material zu spielen, die tun sich am Anfang schon schwer: ‚Höh, wir haben hier nichts zu spielen. Nur ein Förmchen, nur eine Schaufel, nur ein Sieb‘. Die sind oft hilflos“ (IP6).

„Es ist halt so in der heutigen Zeit, dass die Kinder leider es gewohnt sind, von zuhause überschüttet zu werden mit Spielzeug oder sonstigen Sachen, und wirklich ein bisschen verlernt haben zu spielen, weil sie einfach ein Überangebot haben und gar nicht mehr wissen, was sie jetzt eigentlich spielen sollen zuhause“ (IP2).

Beide Interviewausschnitte verdeutlichen, dass die große Auswahl an Spielzeug dafür verantwortlich gemacht wird, dass Kinder „verlernt haben zu spielen“. Die Logik dieser Schlussfolgerung wird allerdings nicht weiter erläutert: Führt das „Überangebot“ zu Orientierungs- und damit zu Handlungslosigkeit? Es wäre doch auch denkbar, dass viele verschiedene Spielsachen die Kinder auf unterschiedliche Weise in ihrer Fantasie und ihren Spielideen anregen.

Der Fernsehkonsum wird als Grund gesehen, wenn Kinder keine Fantasie z.B. für Rollenspiele haben. Allerdings findet auch hier keine genauere Analyse statt, inwiefern Fantasielosigkeit und Fernsehkonsum im Zusammenhang stehen:

„Es ist halt einfach so, dass die Kinder sich auch geändert haben. Früher waren, fand ich, die Kinder ein bisschen fantasievoller. Da waren sie noch nicht so fernsehen-, computergesteuert. Heute sitzen halt viele Kinder

vorm Fernseher und spielen das nach, was sie dort sehen. Und man hat so ein bisschen das Spielen verlernt (...)“ (IP2).

Erzieherinnen nehmen auch wahr, dass Eltern die Freizeit ihrer Kinder organisieren, z.B. mit Musik- oder Sportstunden. Sie äußern sich demgegenüber kritisch, weil sie darin eine Gefahr sehen, dass Kinder nicht genug Zeit zum Spielen haben: „Es gibt Kinder, die müssen zuhause mit vier schon Vorschulübungen machen. Die sitzen halt da und gehen in den Englischkurs am Nachmittag, und in Ballett und in die Musikschule. Die eigentlich überladen sind“ (IP3).

Die Äußerungen über die Gestaltung von Kindheit in der Familie fallen insgesamt höchst skeptisch aus. Ein defizitärer Blick von Elternschaft scheint unter pädagogischen Fachkräften üblich zu sein, weil auch andere Studien zu diesem Ergebnis kommen (vgl. Dockett 2011; Sandberg/Vuorinen 2010).

Inwiefern diese kritische Wahrnehmung von Kindheit eine Projektion der Erzieherinnen ist oder auf Tatsachen beruht, bleibt offen. Es scheint mir unwahrscheinlich, dass die Erzieherinnen so viel Zeit auf Elterngespräche verwenden, um die Lebenslagen der Familien differenziert einschätzen zu können. Dabei gibt es unter Eltern enorme Unterschiede in ihrer Wertung des Spiels für die kindliche Entwicklung, wie Studien zeigen (vgl. Roopnarine et al. 2003). Die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft ist nicht optimal, wenn Misstrauen in elterliche Fähigkeiten und Werte unter pädagogischen Fachkräften verbreitet ist. Studien zeigen aber, dass eine gute Erziehungspartnerschaft von Eltern und pädagogischen Fachkräften eng mit der positiven Entwicklung des Kindes zusammenhängt (vgl. Sylva et al. 2004).

Wenn Erzieherinnen wahrnehmen, dass manche Kinder im Kindergarten nicht spielen, sehen sie die Ursachen dafür hauptsächlich außerhalb der Institution, und zwar in der Persönlichkeit des Kindes oder im Lebensstil der Familie verankert. Nur vereinzelt werden auch institutionelle Einflüsse, z.B. eine unübersichtliche Raum- und Gartengestaltung, reflektiert, die das Spielverhalten von Kindern hemmen können: „So bei Kleineren könnte ich mir vorstellen, dass es sehr groß ist, die Grenzen so weit, dass sie sich vielleicht ein bisschen verloren fühlen (...) Da wissen sie oft nicht, was sie spielen können“ (IP8).

Außerdem berichten einige Erzieherinnen in den Interviews, dass manche Kinder einseitig spielen, d.h. über einen längeren Zeitraum der gleichen Beschäftigung nachgehen:

„Können die sich ausspielen. Müssen jetzt nicht, weil sie sechs Wochen Puppenecke, ‚jetzt ist aber mal Schluss, jetzt geht mal hinter in die Bücherei und spielt jetzt‘. Nein, das können die Kinder frei machen. Auch im Bauraum. Es gibt Kinder, die sind nur im Bauraum. Und spielen nur mit den gleichen Sachen. Einer hat zwei Jahre lang nur Zug gespielt“ (IP3).

Interessant ist, dass manche Erzieherinnen ein einseitiges Spielverhalten von Kindern als problematisch erleben, andere dagegen als natürlich. Erste- re sehen dann auch ihr pädagogisches Ziel darin, den Kindern zum Spielen zu verhelfen:

„Konkretes Beispiel, dass wir einen Jungen haben, der sich sehr schwer tut, Kontakt zu finden, dass der natürlich nicht nur da sitzt und Puzzle macht. Dass der auch mit in die Bauecke geht, dass wir merken, wo sind die Interessen, dass wir ihn da mit hinschicken und eben dieses Spiel auch anbahnen mit anderen zusammen“ (IP6).

Andere Erzieherinnen dagegen, die ein einseitiges Spielverhalten von Kindern unproblematisch sehen, verlassen sich auf die Fähigkeit der Kinder, im Laufe der Zeit von allein zum Spiel zu finden:

„Das kommt von alleine. Also z.B. wir haben diese kleinen Steckerlfiguren, das waren drei Monate, uns ging es total auf die Nerven nach einer Weile, Steckperlen. Die wollten immer nur Steckperlen spielen, Steckperlen, Steckperlen, Steckperlen. Was uns fasziniert hat, ist, dass sie total konzentriert dabei waren. Und die tolle Sachen gemacht haben. Die machen tolle Sachen, aber es ist halt immer das gleiche, immer das gleiche, immer das gleiche. Und da mussten wir, das müssen wir uns dann auch zurücknehmen. Und reflektieren und sagen, was ist verwerflich dran?“ (IP7a)

Im Sinne einer ko-konstruktivistischen Pädagogik ist einseitiges Spiel das Verpassen von Lern- und Entwicklungschancen. Der Erwachsene würde hier in seiner Aufgabe gesehen, die Spielsituation des Kindes zu für lehrreiche entwickelnde Dialoge und Interaktionen zu nutzen, um das Kind in seiner Entwicklung herauszufordern. Die Ergebnisse meiner Studie weisen darauf hin, dass die Erzieherinnen keine intensiven Interaktionen mit den Kindern im Sinne des „sustained shared thinking“ eingehen. Dieser Befund reiht sich in Erkenntnisse anderer Studien ein (vgl. König 2009; Remsperger 2011).

#### **7.1.4 Spielen und Lernen**

Studien zeigen, dass Erzieherinnen das Spiel stark unter dem Aspekt des Lernens wahrnehmen (vgl. Dockett 2011; Goouch 2010; König 2009; Rogers/Evans 2008). Kinder werden dabei als Akteure ihrer Entwicklung gesehen, die sich selbst Lernherausforderungen suchen (vgl. Dockett 2011; König 2009). Auch die Erzieherinnen in meiner Interviewstudie betonen übereinstimmend den wichtigen Zusammenhang von Spielen und Lernen: Vor allem der Erwerb von Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen wird dabei herausgehoben. Doch auch domänenspezifische Lernbereiche wie Mathematik und Sprachkompetenz kommen in den Interviews zur Sprache. Die Interviews zeigen aber auch, dass das Wissen der Erzieherinnen über die Lernprozesse und Lernprodukte des Spiels wenig strukturiert oder differenziert ist. Es handelt sich in allen Fällen um eine mehr oder weniger diffuse Vorstellung über den Zusammenhang von Spielen und Lernen. Außerdem wird deutlich, dass der Bildungsaspekt des Spiels häufig herangezogen wird, um das Spielen gegenüber expliziten Bildungseinheiten vor Kritikern (meist aus den Reihen von Eltern) zu legitimieren.

Alle neun Interviewteilnehmerinnen betonen, dass Kinder beim Spielen etwas lernen: „Also es gibt ja kein Spiel, wo die Kinder nichts lernen“ (IP6). Die Erzieherinnen sehen vor allem den Erwerb von Sozialkompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung als zentralen Lernprozess beim Spielen:

„Also ich finde, ein Kind würde da nicht viel lernen, wenn es nicht die Möglichkeit hätte zum Spielen und sich seiner Rolle bewusst zu werden. Also das ist für mich das Wichtigste, dass ein Kind sich selber erfährt, wie komme ich mit anderen klar, wie funktioniert das, wie komme ich weiter, wie kann ich jemanden zum Spielen auffordern, wie finde ich Freunde. Bei Kindern passiert das so unbewusst und das passiert einfach im Spiel mit anderen. Also wenn ich jetzt die ganze Zeit da alleine sitzen würde, würde das nicht passieren. Auch wenn wir den ganzen Tag da Förderung machen würden, dann hätte es vielleicht die Fertigkeiten, aber keine Sozialkompetenz, also das ist halt wichtig“ (IP2).

Eine Erzieherin beschreibt dazu ihre Beobachtungen in einer spielzeugfreien Phase:

„Und die Kinder haben miteinander mehr zu tun, also das ist automatisch ganz tolle Sprachförderung, ist automatisch ganz toll Konfliktlösung, soziales Auskommen miteinander, Regeln aushandeln, streiten können, Einfühlungsvermögen, sich kennen lernen, den anderen kennen lernen. Und es macht den Kindern auch total Spaß eigentlich, miteinander zu spielen“ (IP8).

Hier wird deutlich, dass in den Augen der Erzieherinnen das Spielen vor allem wichtig für soziale Kompetenzen für den Umgang der Kinder untereinander ist.

Einige der Interviewteilnehmerinnen beschreiben neben dem Erwerb von Sozialkompetenzen auch andere Bildungsaspekte des Spiels, wie der Erwerb von Sprachkompetenzen oder Mathematikverständnis:

„Die haben jetzt irgendeine neue Kasse mit Taschenrechner auch integriert. Also allein wenn die Verkaufen spielen, die lernen Zählen, die sehen die Zahlen dazu, die lernen, dass man eine Torte halbieren kann, dass man sie vierteln kann, achteln. (...) Dass eben Mathematik mit drinsteckt“ (IP6).

Die Assoziation von Spielen und Lernen wird von allen Interviewteilnehmerinnen stark betont. Konstruktivistische Ideen sind bereits in den Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zu finden, wie auch andere Studien zeigen (vgl. König 2009). Allerdings sind die Beschreibungen der Lernprozesse und Lernprodukte meist unstrukturiert. Das weist auf ein diffuses, wenig strukturiertes Wissen über den Zusammenhang von Spielen und Lernen hin. In keinem der Interviews wird als Fundierung der pädagogischen Erkenntnisse auf eine wissenschaftliche Theorie zurückgegriffen. Die Beobachtungen speisen sich deshalb womöglich rein aus der eigenen Praxiserfahrung der Erzieherinnen.

Ein systematisches Fachwissen zum Thema würde die Erzieherinnen in der Praxis unterstützen, dass Spielen als wichtige Entwicklungsressource für die Kinder auch gegenüber kritischen Stimmen zu legitimieren. Dies zeigt eine Interviewteilnehmerin beispielhaft:

„Einfach den Eltern das auch erklären, was es alles lernen kann, lernen, so nebenbei im Spiel. Ja, mit vielen Beispielen. Wenn man dann z.B. die Puppenecke, wenn man dann z.B. die Tischspiele mal her nimmt. Und dann den Eltern erklärt, was passiert jetzt da eigentlich. Wenn ich ein Tischspiel habe, muss ich Regeln kennen lernen. Ich muss mich ganz fest, ich muss verlieren können. Ich kann mich über Gewinne freuen. Ich muss nicht aus-

flippen, wenn ich schon wieder der letzte bin. Ich muss auf andere warten können, bis die fertig sind, mit ihrem Würfeln, mit ihrer Tätigkeit. Schon allein beim Tischspiel“ (IP1).

Dieser Interviewauszug macht deutlich, dass die Erzieherin versucht, ihre Erfahrungen an kritische Eltern zu vermitteln. Als sie nach einem Spielbeispiel sucht, wählt sie zuerst die Puppenecke, weicht dann aber auf die Tischspiele auf, um die Bildungsaspekte von Spielen zu verdeutlichen. Das lässt vermuten, dass es im Rollenspielbereich schwieriger ist, intuitiv Lerneffekte auszumachen. In Wygotskis Theorie ist jedoch gerade das kooperative Rollenspiel der zentrale Ort für kindliche Entwicklung. In den Interviews wird deutlich, dass den Erzieherinnen dazu systematisches Wissen fehlt. Eine theoretische Fundierung ist Voraussetzung, damit die Erzieherinnen gezielt beobachten können, welche Entwicklung die Kinder im Rollenspiel vollziehen.

### **7.1.5 Fazit: Spiel und kindliche Entwicklung**

Erzieherinnen haben bestimmte Vorstellungen, was eine gut entwickelte Spielfähigkeit ausmacht (die Fähigkeit ausdauernd, kreativ und harmonisch zu spielen). Unter den Erzieherinnen gibt es unterschiedliche Meinungen, ob Spielfähigkeit angeboren ist oder erworben werden muss. Sie nehmen Faktoren wahr, die spielhinderlich sind, z.B. in der Persönlichkeit des Kindes (zu jung, schüchtern) oder in der Familie (Spielzeugüberfluss, Fernsehen, formale Freizeit). Außerdem haben die Erzieherinnen unterschiedliche Ansichten, ob ein einseitiges Spielverhalten der Kinder problematisch oder autonomieförderlich ist.

Die Erzieherinnen in den Interviews gehen davon aus, dass die Kinder in ihrer Einrichtung in den sogenannten Freispielzeiten ein großes Maß an Handlungs- und Entscheidungsfreiheit gewährt bekommen. In der Schilderung des Kindergartenalltags wird aber auch deutlich, wie viele Begrenzungen und Einschränkungen die Kinder in ihrem Spiel erfahren, die ihnen von pädagogischer und institutioneller Seite auferlegt werden. Der Kindergartenalltag ist mittels eines bestimmten Tagesablaufs strukturiert, der sich aus Mahlzeiten, Freispielzeiten, Förderzeiten und Projekten (z.B. Turnen) zusammensetzt. Außerdem gelten in jeder Einrichtung bestimmte Regeln, um das tägliche Zusammenleben zu organisieren. Diese Faktoren können mit dem Erziehungsziel der Autonomie der Kinder im Freispiel kollidieren, etwa wenn ein Spiel durch den nächsten Punkt im Tagesablauf (Mahlzeit, Bildungseinheit) unterbrochen wird. Aber auch auf Ebene der Kinder gibt es Faktoren, die in der Institution Kindergarten spielhindernd wirken können: Jüngere Kinder beispielsweise können mit dem offenen Konzept in einer großen Einrichtung überfordert sein. Auch der soziale Status eines Kindes innerhalb seiner Kindergruppe kann seinen Zugang zu Spiel moderieren.

Die Erzieherinnen sind sich ausnahmslos des Lernaspekts des Spielens bewusst. Sie haben allerdings ein nur oberflächliches Konzept davon. Sie illustrieren in den Interviews mit konkreten Beispielen, was die Kinder beim Spielen lernen (z.B. Sozialkompetenzen). Die Frage nach dem Wie, nach den Lernprozessen selbst, nach den Bedingungen von Spiel, das Bildung



und Entwicklung ermöglicht, ist diffus. Das weist darauf hin, dass die Erzieherinnen nicht auf explizites, theoretisch und wissenschaftlich fundiertes Wissen zum Zusammenhang von Spielen und Lernen zurückgreifen können, sondern sich auf ihre eigenen Beobachtungen aus der Praxis verlassen. Diese Befunde verweisen auf erhebliche Defizite in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass die pädagogische Qualität von Fachkräften eng mit ihrem Qualifikationsniveau zusammenhängt (vgl. Sylva et al. 2004; Trawick-Smit/Dziurgot 2010). Ko-konstruktivistisches Handlungswissen in Spielkontexten kommt als Ausbildungsinhalte so gut wie nicht vor (vgl. Howard/McInnes 2010; Rogers/Evans 2008). „Sustained shared thinking“ wird auch häufiger von pädagogischen Fachkräften eingesetzt, die ein höheres Ausbildungsniveau haben (vgl. Montie et al. 2006).

Die eigene pädagogische Rolle beim Spielen

Welche pädagogische Rolle schreiben sich pädagogische Fachkräfte selbst beim Spielen der Kinder zu? Die verschiedenen Aspekte der Rolle der Erzieherinnen, die sie für sich selbst im Freispiel sehen, werden anhand der Interviewbeispiele in diesem Kapitel dargestellt.

### **7.1.6 Verteidigung des Spiels vor Kritik**

In den Interviews erzählen die Erzieherinnen immer wieder von kritischen Stimmen vonseiten der Eltern gegenüber dem Spielen im Kindergarten. Sie nehmen von den Eltern einen expliziten Bildungsdruck wahr. Die Erzieherinnen sehen eine wichtige Aufgabe ihres Berufes darin, das Spiel zugunsten der kindlichen Entwicklung gegenüber der Kritik der Eltern zu verteidigen. Auf Elternabenden oder in Einzelgesprächen versuchen sie den Bildungsaspekt des Spielens für die Eltern transparent zu machen, um das Spiel als wichtigen Bestandteil heutiger Elementarpädagogik zu legitimieren.

In ihrem beruflichen Alltag erleben die Erzieherinnen kritische Anfragen der Eltern gegenüber einem zu großen Anteil an Spiel im Kindergarten: „Ja, es ist halt so, dass dem Spiel nicht so viel Wert beigemessen wird, da wird immer gesagt, ‚die spielen ja nur‘“ (IP2). In den Augen der Erzieherinnen erwarten die Eltern vom Kindergarten, dass ihre Kinder dort explizit mit Bildungsangeboten gefördert werden: „Also so der Trend, dass diese Förderung. Wo wir dann in Elterngesprächen sagen müssen: ‚Ihr Kind wird sofort gefördert mit dem Schritt, wo es reinkommt in das Haus‘. Das erkennen oft die Eltern nicht. Die meinen oft, dieses Gezielte ist nur die Förderung“ (IP4). Teilweise wird der Bildungsdruck, den die Erzieherinnen vonseiten der Eltern empfinden, auch als Bedrohung für das Spiel erlebt: „Aber ich habe so das Gefühl, die Eltern sind durch PISA-Studie und hier Förderung, da Förderung und noch mal Förderung völlig weg von dem Spielen. Das merkt man auch. (...) Das Spielen kommt für unsere Kinder hier kommt zu kurz“ (IP6).

Die Erzieherinnen übernehmen auch die Rolle von pädagogischen Wissensvermittlerinnen. Sie wollen aufzeigen, welche Aspekte das Spielen für die kindliche Entwicklung beinhaltet. Das Sprechen von den Eltern ist dabei sehr konfrontativ: Eltern werden als sehr widerständig oder gar beh-

rungsresistent geschildert. Die Wortwahl weist auf eine große Frustration gegenüber den Eltern hin:

„Man versucht immer, dagegen zu arbeiten, dass die Meinung sich ein bisschen ändert, aber es ist schwer“ (IP2).

„eine Überzeugungsarbeit gegenüber den Eltern“ (IP4)

„Da hatten wir ungefähr fünfzehn Eltern dagegen“ (IP5 über die spielzeugfreie Versuchsphase).

„Aber wir haben schon Eltern überzeugen müssen“ (IP7a).

Manche Interviewteilnehmerinnen haben den Eindruck, den Bildungsaspekt des Spiels heranziehen zu müssen, um das Spiel im Kindergarten nach außen zu legitimieren: „Man muss manchen Eltern wirklich vor Augen halten, was Spiel eigentlich ist. Wie viel da ein Kind eigentlich lernen kann“ (IP1). – „Ich hab oft das Gefühl, ich muss mich rechtfertigen, indem ich das Spiel unter (...) förderlichen Aspekten verkaufe, also was alles in diesen Bereichen gefördert wird“ (IP6). Das Spiel wird als entwicklungsförderlicher Maßnahme, als „Entwicklungskatalysator“ legitimiert (Wood 2010, S. 13).

Die Interviewteilnehmerinnen schildern verschiedene Möglichkeiten, den Stellenwert des Spiels an die Eltern zu vermitteln: z.B. durch Elternabende und Einzelgespräche, Hospitationen und Spielenachmittage in der Einrichtung: „Wir haben mal Spielenachmittage gemacht. Wir haben schon Elternabende auch, wo so Feste sind (...) In Einzelgesprächen, finde ich, kann ich sehr gut was weiter geben (...) Unsere Eltern können rein in den Kindergarten, können hospitieren“ (IP3). – „Ich habe von Anfang an immer die Eltern eingeladen in die Gruppe (...). Am besten erfahren sie es, wenn sie selber in Aktion treten. Und dafür waren diese Aktionstage eine wunderbare Arbeit (...) Und die Eltern natürlich zu Elternabenden einladen, so oft wie möglich“ (IP5).

Eine Interviewteilnehmerin reflektiert, dass gewisse fachliche Kompetenzen Voraussetzung sind, um die Rolle der pädagogischen Wissensvermittlerin mit den Eltern als Adressaten adäquat wahrnehmen zu können. Strukturiertes und explizites Wissen um den Bildungsaspekt des Spiels und Gesprächskompetenz sind nötig, um die gewünschte Einsicht bei den Eltern zu erzielen:

„Dann sehe es als Interesse der Eltern und als Möglichkeit, denen zu sagen, was ist hier gut dran. Und was können Sie auch zuhause dann machen. Und das vielleicht mit vier Jahren Lego noch nicht so gut ist, sondern eher Holzbausteine, weil es anspruchsvoller ist und mehr Möglichkeiten bietet. Und dann nicht so geistig fördert. (...) Und wenn ich das begründen kann, was ich mache, warum ich es mache oder warum ich auch etwas nicht mache, dann kommt das total gut an bei den Eltern. Also die Wertschätzung steigt dann auch. Man wird auch öfters angesprochen. Sie sehen dann auch das Kind und ihr Spiel mit anderen Augen.“ (IP8).

Als besonders wirksam schildern zwei Erzieherinnen das Vorgehen, an ihrer pädagogischen Überzeugung festzuhalten und dies in ihrem täglichen pädagogischen Handeln umzusetzen. Dies bewirkte auch eine Einstellungsänderung bei den Eltern zugunsten des Stellenwerts des Spiels.

„Wir sind eigentlich nur nicht abgewichen von unserem Verständnis vom Spiel und vom Entwicklungsaufbau eines Kindes, von seiner eigenen Kraft, wie es sich entwickeln möchte. Was wir bemerken ist, dass die Kinder halt glücklich sind. Und die gehen glücklich nach Hause. Und so, denke ich mir, lernen die Eltern, ‚das, was die da machen, ist schon richtig.‘ (...) Also wir hatten da eine Mutter, die hatte ganz hohe Ansprüche (...), ‚und könnt ihr nicht Musikschule machen und das‘. Also da wurde der Anspruch hochgeschraubt von der Mutter. Und die hat nach und nach gelernt über diese drei Jahre, wo sie jetzt hier ist, dass sie ihren Anspruch zurück schraubt und sieht, wie das Kind sich wunderbar entwickelt, mit eigenen Ideen, mit eigener Neugier, mit eigener Initiative“ (IP7a).

Eine Erzieherin beschreibt ihre Erfahrungen mit einer spielzeugfreien Phase. Sie erklärt anschaulich, wie der Wert des Freispiels gegenüber Widerständen vonseiten der Eltern verteidigt wurde. Als Grundlage für ein gegenseitiges Verständnis sieht sie den intensiven Austausch im Gespräch miteinander:

„Nach zweieinhalb Wochen waren wir mit den Nerven so fertig. Weil die Eltern auch immer massiver wurden. (...) Und da waren wir wirklich so: Brechen wir das Ganze ab oder reden wir, führen wir Diskussionen noch und nöcher, mit den Eltern, mit den Kindern, mit Kolleginnen? (...) Bis zum Schluss hatten wir zwar immer noch vier Eltern dagegen, aber die Kinder waren happy, die Eltern waren happy, die Kolleginnen hatten so viel dazu gelernt. Und das hat für unser Haus sehr, sehr viel Neues gebracht. Und wirklich diese Erkenntnis, (...) dass wir wirklich auf das Kind schauen und dass das unsere Orientierung ist“ (IP5).

Solche Selbstwirksamkeitserfahrungen können sehr beglückend sein, weil das eigene professionelle Handeln als kongruent mit den eigenen Erziehungsidealen erlebt wird. Den Erfolg sieht sie sowohl in der positiven Persönlichkeitsentwicklung des Kindes als auch bei der Einstellungsänderung der Mutter. Sicherlich tragen solche Erfahrungen im pädagogischen Alltag zum Selbstwirksamkeitserleben und zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit von pädagogischen Fachkräften bei.

Einige Erzieherinnen dagegen scheinen eine Diskrepanz zu erleben zwischen Erziehungsideal und Kindergartenalltag. Auf der einen Seite halten sie das Spiel und die Freispielzeiten für hochbedeutsam für die kindliche Entwicklung, auf der anderen Seite gestalten sie den Kindergartenalltag mit zahlreichen erwachsenengeleiteten Bildungsangeboten. Folgendes Beispiel zeigt, dass die Verantwortung für diese Diskrepanz den Eltern zugeschrieben wird: „Ich denke, es ist ein sehr hoher Anspruch von den Eltern an die Kindertagesstätte. Wir sind hier ein sehr aktives Haus (...) Und es ist ja auch schön, aber es ist manchmal, wird uns bewusst, wie wenig Zeit zum Spielen bleibt“ (IP6). Der Umgang mit der Diskrepanz zwischen eigenem pädagogischen Ideal und der Alltagsgestaltung im Kindergarten wird nicht durch eine kritische Selbstreflexion angegangen, sondern bleibt unauflösbar bestehen, indem den Eltern die Gestaltungsmacht für den Kindergarten übertragen wird. Doch nehmen sich Erzieherinnen tatsächlich als Dienstleisterinnen der Eltern dar? Das ist vor dem Hintergrund einer suboptimalen Erziehungspartnerschaft schwer zu glauben. Vielmehr scheinen sich die

Erzieherinnen selbst unklar über ihre eigene pädagogische Position innerhalb der Bildungsdebatte um den Kindergarten zu sein. Einerseits verteidigen sie das Spiel als Ort der freien Entfaltung für das Kind, auf der anderen Seite streben sie danach, das Image des Kindergartens als Bildungsinstitution in der Gesellschaft aufzuwerten.

Die Interviewteilnehmerinnen werden in ihrem Berufsalltag auch mit Skepsis gegenüber dem Spiel als förderlich für die kindliche Entwicklung konfrontiert, vor allem aus dem Kreis der Eltern. Als wichtiger Bestandteil ihrer Profession schreiben sie sich die Verteidigung des Spiels zugunsten der Kinder zu, wie dies auch andere Studien zeigen (vgl. McInnes et al. 2011). Einige Erfahrungsberichte zeugen davon, wie viel Sinngehalt in der eigenen Arbeit erlebt werden kann, wenn die Erzieherinnen ihr eigenes pädagogisches Handeln selbstbewusst gegen kritische Stimmen von außen verteidigen und in Kongruenz mit ihren pädagogischen Überzeugungen setzen.

### **7.1.7 Ko-Konstruktivismus: Lernpartnerschaft**

Der ko-konstruktivistische Ansatz des Lernens geht davon aus, dass Erwachsene und Kinder Interaktionspartner sein können, die gemeinsam über Themen, die die Kinder gerade interessieren, im Dialog nachdenken. In den Interviews wird deutlich, dass keine theoretische Verortung dieses Ansatzes vorhanden ist, weil kein Bezug zwischen pädagogischer Praxis und Theorie hergestellt wird. Einige Interviewpassagen verdeutlichen allerdings, dass ko-konstruktivistisches Denken vereinzelt bei den Erzieherinnen zu finden ist. Als Grundvoraussetzung dafür gilt die Orientierung am Kind und seinen aktuellen Interessen. Die Erzieherinnen nehmen diese Situationen als Lernchancen wahr und treten in den geschilderten Prozessen in die Interaktion mit den Kindern. Ihre Rolle ist dabei, die Kinder in ihrem Lernen zu begleiten und ihre Wissensgrenzen anknüpfend an ihrem intrinsischen Interesse zu erweitern.

„Man kann viel interessant gestalten, wenn die Kinder jetzt z.B. wahn-sinnig im Garten sind und mit Schnecken und so weiter, wenn sie Schnecken entdecken, dann kann man, wenn möglich, vielleicht dann auch mal ein Schneckenprojekt machen. Und das, was man aus dem Spiel sieht, darauf aufbauen. Ein Projekt rausziehen. (...) Dann schauen wir die Schnecken gemeinsam an, dann schauen wir ein Bilderbuch an. Dann schauen wir an, was hat die Schnecke, was macht die, wo kriegt die da ihren Nachwuchs her, was mag die dann fressen, was die anderen dann weniger gern haben, oder so“ (IP1).

Dieser Ausschnitt verdeutlicht, wie eine Erzieherin an den Interessen der Kinder anknüpft, um einen Bildungsprozess zu starten. Allerdings zeigt die Wortwahl auch die Unsicherheit der Interviewteilnehmerin in ihrem Vorgehen: „wenn möglich“ und „vielleicht dann auch mal“.

„Dass man auch sieht, was ist gerade aktuell, was beschäftigt gerade so die Kinder, dass man es dann vielleicht auch mit aufgreift für die Gruppe. Dass die Kinder es dann für die Gruppe erzählen können oder anregen können. Dass, wenn sie gerade umgezogen sind, dass man dann über Wohnung, über Kinderzimmer redet. Oder was haben die Kinder bei sich so.

Oder wenn (...) ein Geschwisterkind gekommen ist, dass man das mit aufgreift. Dass die Kinder die Möglichkeit haben, das Foto vom Baby zu zeigen, oder das Baby mal eingeladen wird“ (IP8).

Auch dieses Interview zeugt von ko-konstruktivistischen Ansätzen und gleichzeitig von einer fehlenden theoretischen Fundierung. Die Erzieherin kann ihr Handeln nur auf ihre pädagogische Überzeugung, aber nicht auf pädagogisches Wissen setzen: „Ich glaube, da lernen die Kinder mehr.“

Wichtig für eine dialogische Pädagogik ist aber auch, die Interessen der Kinder nicht einfach nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern in den Dialog mit den Kindern zu treten. Dass Ansätze von „sustained shared thinking“ vorhanden sind, zeigen folgende Interviewbeispiele:

„Wir sind dann gefragt zu hören, was interessiert die Kinder, was wollen sie. Und dann ihnen ein bisschen auf die Sprünge helfen. Mit ihnen diskutieren, wie könnte man das erreichen, wie möchtest du das, wie kannst du das machen“ (IP5).

„Also nicht einfach alles die Antwort schon geben, sondern eher, „was meint ihr? Wir haben das und das Problem? Was glaubt ihr?“ Ich glaube, da lernen die Kinder mehr, als wenn wir „so und so und so“. Sondern die überlegen selber. Und dann sind wir oft erstaunt, was da kommt“ (IP7b).

Grundvoraussetzung für eine ko-konstruktivistische Pädagogik ist die Wertschätzung der Erwachsenen für das Tun der Kinder. Eine dialogische Pädagogik ist vereinzelt in den Interviews zu finden. Auch andere Studien weisen darauf hin, dass die ko-konstruktivistische Praxis noch kaum in Kindergärten zu finden ist (vgl. König 2009). Es wird deutlich, dass diese dem Menschenbild der Erzieherin überlassen wird und wahrscheinlich nur auf bestimmte Teilbereiche im Kindergartenalltag angewandt wird (z.B. das Freispiel). Durch eine engere Verknüpfung von Theorie und Praxis würde das Selbstbewusstsein und die Handlungskompetenz der Erzieherinnen in ihren pädagogischen Ansätzen gestärkt werden. Die Reflexion über den Gewinn einer ko-konstruktivistischen Pädagogik könnte die Erzieherinnen in ihrem Handeln bestärken.

### **7.1.8 Ko-Konstruktivismus: Mitspielen**

In einer Pädagogik unter ko-konstruktivistischer Perspektive stehen zwischenmenschliche Beziehungen im Zentrum von Prozessen des Lernens und der Weltaneignung. Das Spiel ist dafür der ideale Ausgangspunkt, um an den Interessen der Kinder anzuschließen und in der geteilten Interaktion die Kinder in ihrer Entwicklung herauszufordern. Dem entgegen steht die traditionelle pädagogische Schule der „freien Entfaltung“, die das Kind möglichst ohne direkte Einflüsse vom Erwachsenen wachsen und gedeihen lässt. Meine Studie geht der Frage nach, inwiefern sich Erzieherinnen als Spielpartnerinnen erleben und inwiefern sie diese Rolle wahrnehmen: Spielen Erzieherinnen mit Kindern und wenn ja, wie und wozu?

Wenn die Interviewteilnehmerinnen über das Freispiel im Kindergarten sprechen, wird ganz deutlich, dass sie das Spiel übereinstimmend als Revier der Kinder sehen. Sich nicht in das Spiel der Kinder einzumischen ist für sie eine bewusste pädagogische Leitlinie:

Interviewerin: „Spielen Sie da mal mit?“ – „Eigentlich habe ich da lieber die Beobachterrolle“ (IP1).

„Und ich fand auch immer, dass Freispiel, dass ich mich nicht einmische.“ – „Im Freispiel versuche ich mich rauszuhalten“ (IP5).

„Im Rollenspiel eben läuft ganz viel, wenn der Erzieher nicht dabei ist“ (IP8).

Interviewerin: „Die Kinder kommen und laden Sie ein oder fragen. Zu Rollenspielen auch?“ – „Weniger. (...) Da brauchen sie uns nicht“ (IP4).

„Wir versuchen uns schon als beobachtende Person zu sehen und wenig mitzuspielen. Oder sehen, wo braucht ein Kind Hilfe, wo schafft's es nicht allein. Dass wir da eben versuchen, mit einzugreifen und uns dann aber wieder rausnehmen“ (IP6).

„Rollenspiel ist eher die Kinder unter sich“ (IP7b).

Von den verschiedenen Spielarten gilt unter den Erzieherinnen vor allem das Rollenspiel als unantastbare Aktivität der Kinder. Doch gerade das kooperative Rollenspiel ist in Wygotskis Theorie und im konstruktivistischen Ansatz das „voll entwickelte Spiel“<sup>10</sup> (Bodrova/Leong 2011, S. 64), der ideale Ort, um mit Kindern „sustained shared thinking“ in einer dialogischen Interaktion einzusetzen. Die Interviews zeigen, dass die Erzieherinnen nur eine geringe Bereitschaft haben, sich aktiv im Rollenspiel mit den Kindern zu engagieren.

Dennoch übernehmen die Erzieherinnen punktuell die Rolle der Mitspielerin. Dann allerdings nur aus bestimmten Anlässen und nicht, weil sie das Rollenspiel als Bildungsgrundlage sehen: Sie initiieren Spiele, z.B. bei Unruhe, Langeweile, Konflikten oder um neuen Kindern die Eingewöhnung zu erleichtern: „Ich muss jetzt nicht mehr mit den Neuen spielen. Weil sie schon Freunde gefunden haben und untereinander spielen“ (IP5). In diesem Beispiel schlüpft die Erzieherin sozusagen in eine Stellvertreterfunktion für ein gleichaltriges Kind, denn das Ziel ihrer spielbezogenen Pädagogik ist das Spiel der Kinder mit ihren peers.

Die Erzieherinnen spielen allerdings vor allem dann, wenn sie von den Kindern dazu aufgefordert werden. Vereinzelt übernehmen sie passive Rollen beim Rollenspiel (z.B. im Restaurant bedient werden) oder regen ein Bewegungsspiel an: „Die lieben das z.B. auch, wenn man beim Rollenspiel mitmacht und sie einen bekochen können (lacht) oder sonst irgendwie, also das ist immer ganz beliebt, wenn ein Erwachsener drin sitzt und man halt isst und trinkt und mitfeiert“ (IP2). Hauptsächlich aber interagieren die Erzieherinnen im Spiel mit den Kindern, wenn es um sogenannte Tisch- oder Regelspiele geht: „Wir spielen teilweise mit. Also wenn es Gesellschaftsspiele oder Tischspiele sind“ (IP7b).

Diese bieten jedoch viel weniger Dialogmöglichkeiten im Sinne einer konstruktivistischen Pädagogik als beispielsweise kooperative Rollenspiele, in denen Erwachsene eine „Zone der nächsten Entwicklung“ für das Kind gestalten können und es in seiner sozialen, kognitiven, sprachlichen und moralischen Entwicklung herausgefordert können.

10 "fully developed"

Die Erzieherinnen in den Interviews betonen stark, dass sie bewusst nicht mit den Kindern spielen. Vor allem das Rollenspiel wird als Raum für Kinder betrachtet, der von Erwachsenen unberührt bleiben soll. Wenn sie mit den Kindern spielen, verfolgen sie meist bestimmte situationsbezogene Absichten (Eingewöhnung, Regeln beibringen). Das Spiel als Ausgangspunkt für „sustained shared thinking“ wird nicht reflektiert. Das gemeinsame Spielen mit den Kindern beschränkt sich weitgehend auf sogenannte Tischspiele (Gesellschaftsspiele, Kartenspiele). Als besonders effektive Elementarpädagogik hat sich in der Forschung jedoch herausgestellt, wenn pädagogische Fachkräfte sich je nach Situation zwischen Mitspielen, kleinen Hilfestellungen oder Beobachtung entscheiden (vgl. McInnes et al. 2011; Siraj-Blatchford et al. 2002; Trawick-Smith/Dziurgot 2011).

### 7.1.9 Beobachtung der Kinder

Obwohl in den Interviews vereinzelt ko-konstruktivistische Ansätze im pädagogischen Handeln erkennbar sind, überwiegt die traditionelle Annahme, dass erwachsene Einflüsse gerade im Freispiel für die kindliche Entwicklung hinderlich sind. Für alle Interviewpartnerinnen ist die Beobachtung zweifellos die zentrale pädagogische Aufgabe, wenn die Kinder spielen: „Eigentlich habe ich da lieber die Beobachtungsrolle, weil man wirklich viel raus sehen kann“ (IP1). Gleichzeitig wird eine gewisse Diffusität deutlich. Häufig erläutern die Erzieherinnen nicht, was genau sie beobachten, wozu sie beobachten und wie sie dabei vorgehen. Für andere ist die Beobachtung auch Pflicht durch gesetzliche Vorgaben: Zu verschiedenen Anlässen sind die Erzieherinnen angehalten, bestimmte Beobachtungsbögen (z.B. zur Sprachkompetenz eines Kindes) auszufüllen: „Wir haben jetzt drei verschiedene Beobachtungsbögenvorgaben vom Träger, das ist der Perik-Bogen<sup>11</sup> und zwei Sprachbögen“ (IP4). Einige Erzieherinnen sind sich bewusst, dass sie den Entwicklungsstand des Kindes durch Beobachtungen erfassen wollen: „Prinzipiell kann ich da den Entwicklungsstand der Kinder sehen. Wo sind die Stärken, wo sind die Schwächen“ (IP6). Nur vereinzelt wird die Beobachtung als Grundlage zum Abwägen über pädagogische Interventionen verstanden:

„Und ich beobachte die Kinder und wenn es sein muss, greife ich auch mal ein und nehme auch mal zwei raus, wenn es überhandnimmt, zu wild wird, was oft passieren kann. Oder einer weiß nicht, was er anfangen soll, dann nehme ich mir den auch und sage, ‚komm, wir könnten doch mal oder möchtest du nicht mal mit dem oder sollen wir mal das Spiel holen?‘“ (IP3).

Die zurückhaltende Rolle der Beobachterin gilt als wichtigste pädagogische Rolle beim Spielen der Kinder. In den Interviews wird allerdings nicht klar, in welches pädagogische Konzept die Beobachtung eingebettet ist: Dient sie dem Kompetenzassessment? Der Identifikation eines Förderbedarfs? Beobachten die Erzieherinnen den sozialen Status eines Kindes in der Sozialstruktur der Kindergruppe? Welche pädagogischen Maßnahmen

11 Mayr, Toni/Ulich, Michaela (2006): Perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Beobachtungsbogen und Begleitheft) Freiburg: Herder.

leiten sie aus welchen Beobachtungen ab? Auch findet keine Reflexion der hohen Subjektivität von Beobachtungen statt, v.a. wenn sie nicht in den kollegialen Austausch eingebettet sind. Eine besonders effektive Elementarpädagogik zeichnet sich dagegen durch hohe metakognitive Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte aus: Sie können ihr pädagogisches Handeln kritisch in Bezug zu ihrem Fachwissen reflektieren (vgl. Gooouch 2010).

### **7.1.10 Spielcoaching: Förderung der Spielfähigkeit**

Nicht alle Kinder spielen spontan und selbstständig im Kindergarten. Die Interviewteilnehmerinnen übernehmen die pädagogische Rolle, die Kinder in ihrer Spielfähigkeit zu unterstützen: Sie regen Spielmöglichkeiten an, fördern das soziale Miteinander der Kinder untereinander und greifen zur Konfliktlösung ein.

Wenn Erzieherinnen sehen, dass ein Kind nicht spielt, fordern sie zum Spielen auf und schlagen Ideen vor. Sie pflegen eine Spielkultur, indem sie den Kindern Spiele beibringen. Häufig fällt der Begriff von der „Anleitung zum Spiel“:

„Natürlich kann man ihnen auch Sachen zeigen, z.B. draußen, dass man wieder mal ein Hinkelkästchen aufmalt oder mal wieder Gummitwist rausholt, so alte Sachen halt auch einfach. Oder Ballspiele zeigt, was man spielen kann. Nicht nur Fußball, sondern dass es auch andere Sachen gibt, dass man die auch so anleitet, was man spielen kann“ (IP2).

Gerade auch schüchterne oder neue Kinder brauchen oft diese „Anleitung zum Spielen“ durch die Erzieherin:

„Dann haben wir mal gesagt, gut, jetzt hängen wir einfach mal ein Kasperltheater hin. Und dieses Kind ging dann raus. Wir waren sehr erstaunt, weil er dann den Kasperl hatte und er laut, deutlich, temperamentvoll hinter dem Kasperl stand. Also auch mal Kinder ermutigen, die etwas ruhiger sind und etwas schüchterner“ (IP1).

Die Erzieherinnen haben zum Ziel, dass die Kinder miteinander spielen. Deshalb fördern sie die Kinder auch darin, Kontakte zu anderen Kindern anzubahnen oder miteinander zu spielen: „Dass man dann halt sagt: ‚Na, komm, ich setz mich mit dir dazu. Wir können bestimmt einen Teil von dieser Burg oder mit was auch immer mit dazu bauen.‘ Und fragen dann auch die anderen Kinder und dann ist es ja eh ok. Und wenn sich da dann was angebahnt hat, dann zieht man sich halt zurück“ (IP6). Eine Erzieherin reflektiert hierarchische Strukturen innerhalb von Kindergruppen und nimmt ihre Verantwortung wahr, Kindern mit einem geringen sozialen Status den Zugang zum Spielen mit anderen zu verschaffen: „Wo ich auch einem nicht so starken Kind beistehe und ein bisschen mithilfe, wo ich mit dem Spielleiter verhandle. Also ich kann das ja alles übernehmen für die Schwächeren“ (IP5).

Ein weiterer Aspekt, der einen Spielprozess stört, ist ein Konflikt unter den spielenden Kindern. Die Erzieherinnen sehen dann ihre Pflicht, einzugreifen, dem Konflikt zur Lösung zur verhelfen und damit den Fortgang des Spiels zu ermöglichen. Manche Erzieherinnen sehen sich in der Rolle der Mediatorin: „Sagen wir mal, wir haben zehn Kinder in der Bauecke und die spielen frei und einer will da mit rein und der zerstört das dann, dann



holen wir alle zehn plus ihn mit raus in einen Kreis und besprechen, wie wir miteinander spielen“ (IP7a). Andere wiederum lösen die Konflikte für die Kinder: „Oder wenn sich zwei immer streiten, (...) dann muss ich auch mal sagen, „so, jetzt spielt ihr halt nicht mehr zusammen, jetzt geht halt mal ein paar Meter auseinander und beruhigt euch ein bisschen““ (IP8). Wieder andere vertrauen auf eine eigenständige Konfliktlösung der Kinder und greifen nur „im Notfall“ (IP2, IP3) ein: „Die sollen schon die Möglichkeit, die Chance haben, sich selbst zu einigen“ (IP1).

Die Erzieherinnen beschreiben ihre eigene Rolle beim Spielen der Kinder auch als Spielcoach: Sie sorgen dafür, dass die Kinder reibungslos spielen können. Sie regen Kinder zu bestimmten Spielen an, organisieren soziale Kontakte unter den Kindern und lösen Konflikte unter den Kindern. Diese Befunde reihen sich in die Erkenntnisse anderer Studien ein (vgl. McInnes et al. 2011; Rogers/Evans 2008).

### **7.1.11 Spielmanagement: Raummanagement**

Ein Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Kindergarten ist die Organisation von Räumlichkeiten und deren Nutzung: „Meine Aufgabe ist eigentlich auch dann, das Zimmer oder die Zimmer so zu gestalten, dass sie frei spielen können. Dass anregende Materialien da sind, dass Platz da ist“ (IP8). Die Kindergärten, die an der Studie teilgenommen haben, sind mit zahlreichen verschiedenen Funktionsräumen ausgestattet. Die Erzieherinnen verknüpfen in der Tagesgestaltung verschiedene Raumnutzungsmöglichkeiten mit bestimmten pädagogischen Zeitfenstern, z.B. gibt es in der Regel eine tägliche feste Gartenzeit. Erzieherinnen beobachten, dass der Raum Auswirkungen auf das Spielverhalten der Kinder hat: In ihrer Erfahrung spielen Kinder im Freien anders als drinnen.

Die Ausstattung eines Kindergartens mit verschiedenen sogenannten Funktionsräumen scheint für die Erzieherinnen völlig selbstverständlich zu sein. Verschiedene Ecken und Zimmer haben im Kindergarten eine ganz bestimmte Spielfunktion, worauf die Tatsache hinweist, dass sie bestimmte Namen haben:

„Also es ist aufgeteilt: Hier im gelben Haus ist der Rollenspielbereich und eine Lernwerkstatt haben wir noch im Haus. Und wir haben auch einen Nebenraum, wo noch spezielle Angebote gemacht werden können für die Kinder. Gegenüber im grünen Haus ist der Bauraum, wo es alle möglichen Sachen gibt, von Legobausteinen, Eisenbahn usw., was man bauen kann. Und ein Spiel- und Leseraum, wo es Tischspiele gibt und Bücher. Und im blauen Haus ist dann der Kreativbereich, wo man basteln, malen, schneiden und alles machen kann. Und da haben wir auch die Werkbank und der Sinnenraum, wo man mit den Sinnen die Erfahrungen machen kann“ (IP2).

Bauecke, Puppenecke, Kreativraum. Diese Begriffe gehören zum selbstverständlichen Chargon im Kindergarten. Diese starke Zuschreibung von Tätigkeiten zu bestimmten Räumlichkeiten birgt verschiedene Gefahren: Zum einen beschreiben einige Erzieherinnen das Problem, dass manche Kinder nicht alle verschiedenen Funktionsbereiche für ihr Spiel nutzen, z.B. weil sie Sicherheit in bekannten Zimmern suchen oder sich an ihren Freunden orientieren. Außerdem könnte es sein, dass die Kinder durch die tägli-

che Verwendung dieser Begriffe gar nicht auf die Idee kommen, verschiedene Tätigkeiten miteinander zu verknüpfen, die die Ecken in ihrer ursprünglichen pädagogischen Funktion gar nicht vorsehen: z.B. mit den Bausteinen ein Puppenhaus bauen oder Bastelmaterial für ihr Rollenspiel verwenden. Die eindeutige Zuschreibung von Tätigkeiten auf Räume fördert auch genderstereotypes und einseitiges Spiel. Ein Kind, das nur in der Bauecke spielt, hat eine größere Hürde, Puppen in sein Spiel mit einzubeziehen, wenn es dazu erst bewusst den Raum wechseln muss. Wenn dagegen die Bauklötze neben den Puppen stehen, ist der Zugang zu ungewohnten Spielsachen und Spieltätigkeiten niedriger.

Förderlich für die Kreativität der Kinder in ihren Spielhandlungen erscheint mir auch eine flexible Raumgestaltung. So berichtet eine Erzieherin, wie die Umgestaltung eines Zimmers verschiedene Tätigkeiten anregen kann:

„Im Nebenraum waren immer Matten und Tücher und Decken. Und aus dem wurde dann immer irgendein Spiel. Und teilweise hatte ich dann auch so einen kleine Wurfkorb mit kleinen Bällen, weichen Bällen, wo sie dann auch sportliches Spiel machen können. Dieser Zwischenraum wurde immer wieder umgestaltet. Einmal hatten wir einen Märchenraum dort. Das war dann dort mit einer schönen Märchendecke, ein Zelt mit Sternen hatten wir oben aufgehängt. Und dann haben wir da regelmäßig Märchen erzählt, und Märchen gestaltet. Und dann die Kinder durften das auch selber dann, Märchen erzählen und diese ruhige Seite dann auch ausleben“ (IP5).

Ein fester Bestandteil im Kindergarten ist die tägliche Zeit im Garten. In der Regel gehen zu diesem Zeitpunkt alle Kinder der Einrichtung nach draußen: „Wir wissen, es tut ihnen gut draußen. Deswegen sagen wir, jetzt gehen wir alle raus“ (IP8). Eine Ausnahme bilden zwei an der Studie teilnehmende Kindergärten. Dort haben die Kinder innerhalb eines bestimmten Zeitfensters die Möglichkeit zu wählen, ob sie drin oder draußen spielen möchten (IP4; IP5).

Ähnlich wie die Zimmer werden den verschiedenen Ecken im Garten verschiedene Funktionen zugeschrieben:

„Das fängt hier an mit Zauberwald, das Spielschiff, (...). Dann eine kleine Wiese für Fußballspielen und so weiter. Dann eine Sandlandschaft mit Matschwanne. Dann haben wir erst mal an der Mauer, für Naturerfahrungen, haben wir Pflanzen, wir haben zwei Bäume, einen Apfel-, einen Zwetschgenbaum, da können die Kinder hochklettern. Dann haben wir Sträucher an der Mauer und Blumen, die wir auch pflegen mit den Kindern. Dann ist eine Boulderwand an der Mauer hinten (...). Und dann geht es weiter: Basketballkorb, noch ein Naturgarten hinten in der Ecke, also es ist jede Ecke ausgenutzt, mit zwei Buchennaturhäuschen. Und dann kommt die Terrasse noch. Die Terrasse nutzen wir auch gleich am Morgen in der freien Freispielzeit“ (IP4).

Im Garten bekommen die Kinder von den Erzieherinnen andere Spielsachen als drin. Es gibt bestimmte Spielsachen für den Garten und bestimmte Spielsachen für drin. Somit sind die verschiedenen Spielräume nicht nur an bestimmte Zeitfenster (Gartenzeit) gekoppelt, sondern auch an verschiedene Spielsachen. Die Erzieherinnen nehmen in den Kindergärten eine starke

Kopplung von Spielraum, Spielzeit und Spielmaterial vor, ohne dass darüber eine Reflexion stattfindet.

Als besonders gewinnbringende Spielanregung erleben die Erzieherinnen Ausflüge, z.B. in den Wald. Der Umgang mit Naturmaterialien in einer nicht-alltäglichen Umgebung beschreiben sie als spielförderlich. Die Kinder entwickelten kreative Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten und bekämen neue Anreize durch das Material, das sie im Wald finden: „Die bauen mit Stecken, die tragen zu fünft einen Baumstamm, der da rumliegt, die balancieren, die gehen raus und sofort erkennen die Kinder, dass man auf dem Baumstamm balancieren kann, das Spielen auf dem Moos“ (IP4).

Die Erzieherinnen sehen sich verantwortlich, einen spielförderlichen Rahmen zu gestalten: Spielmaterial zu organisieren, Zeit zum Spielen zur Verfügung zu stellen und Räumlichkeiten auszustatten. Diese Interviewergebnisse sind konform mit anderen Studien (vgl. Dockett 2011).

### **7.1.12 Spielmanager: Materialmanagement**

Neben der Rolle als Beobachtern und Spielcoach sehen die Erzieherinnen eine ganz wichtige spielpädagogische Aufgabe darin, Spielmöglichkeiten in Form von Material zu organisieren, zu gestalten und für die Kinder zur Verfügung zu stellen. Sie übernehmen neben dem Spielraummanagement auch das Spielmaterialmanagement.

Die Erzieherinnen stellen Spielmaterial für die Kinder zur Verfügung, das sie zum Spielen herausfordert: „Anreize bieten, mal wieder was Neues in die Bauecke, oder wieder neue Bücher austauschen. Einfach Anreize bieten, hinführen, ohne dass sie es merken“ (IP1). „Anreize“ zu geben ist in diesem Zusammenhang ein häufig genanntes Signalwort (IP1, IP3, IP5). Der pädagogische Gedanke dahinter ist, dass die Erzieherinnen sich dafür verantwortlich sehen, eine anregende Erfahrungsumwelt zu gestalten, dann aber möglichst den Kindern die Initiative zu überlassen: „Wir bieten das Material an und die Kinder machen was Eigenes draus“ (IP6). Das Material fungiert als Mittel für die Erzieherin, die Kinder zum Spiel zu motivieren. Es ist ein indirektes Werkzeug, das einen direkten Einfluss der Erwachsenen so weit wie möglich einschränkt. Diese Sicht auf Spielmaterial und die eigene pädagogische Rolle fügt sich ein in die Maxime der möglichst ungestörten „freien Entfaltung“ der Kinder ohne störende Einflüsse der Erwachsenen.

Doch selbstverständlich ist auch das Management des Materials durch einen Erwachsenen ein Einfluss auf das Kind, was allerdings nur eine Erzieherin im Interview reflektiert: „Natürlich sind das eigentlich Eingriffe von mir, wenn ich etwas auf den Tisch stelle oder in die Puppenecke etwas neues bringe, ein neues Geschirr oder eine neue Torte, die man mit dem Messer schneiden kann“ (IP5). Weil die Erzieherinnen die Verfügungsmacht über das Material haben, haben sie somit auch Macht über den Zugang zu Spielmöglichkeiten. Die Sicht auf pädagogisch wertvolles Material oder einen pädagogisch wertvollen Umgang mit Material erfolgt aus Erwachsenenperspektive: „Ich denke, man setzt bewusster die Materialien ein, die Spielmaterialien. Ich glaube, ich wäre früher nicht so auf die Idee gekommen, was für eine Waage stelle ich in den Kaufladen, dass ich auch ver-

schiedene Messbecher anbiete. Dass das Spiel bei mir schon auch immer irgendwo ein Ziel verfolgt“ (IP6).

Die Erzieherinnen betrachten den Überfluss von Spielzeug und Konsum skeptisch (s. Kap. 6.2). Den Überfluss sehen sie nicht nur im Elternhaus, sondern sie wägen auch den Kindergarten in Gefahr mit Spielsachen überhäuft zu sein: „Wir haben öfter mal das Gefühl, dass das Angebot einfach zu hoch ist, dass zu viele Sachen da sind, dass zu viele Spielsachen da sind, was verwirrt“ (IP7a). Die Mehrheit der Interviewteilernehmerinnen befürwortet demnach auch das Konzept des „spielzeugfreien Kindergartens“<sup>12</sup>: Dieses Konzept wurde ursprünglich zur Suchtprävention in verschiedenen Modellversuchen in Kindergärten durchgeführt wurde. Die Erfahrungen mit dem spielzeugfreien Konzept werden überschwänglich beschrieben, worauf folgende Signalwörter hinweisen: „spannend“ (IP5), „lehrreich“ (IP5), „super“ (IP2), „überrascht“ (IP2), „interessant“ (IP2, IP4, IP7). Die Erzieherinnen bemerkten einen großen Unterschied in der Spielqualität der Kinder. Der spielzeugfreien Zeit werden gewinnbringende Effekte in der Fantasie und Kreativität, in der Bewegungsentwicklung und in den Sozialkompetenzen zugeschrieben:

„Es regt die Fantasie total an, man muss lernen aus wenig was zu machen, aus einem Pappkarton, aus einer Decke, aus ein paar Stühlen, Tischen kann man unwahrscheinlich viel machen. (...) Und die Kinder haben miteinander mehr zu tun, also das ist automatisch ganz tolle Sprachförderung, ist automatisch ganz toll Konfliktlösung, soziales Auskommen miteinander, Regeln aushandeln, streiten können, Einfühlungsvermögen, sich kennen lernen, den anderen kennen lernen. Und es macht den Kindern auch total Spaß eigentlich, miteinander zu spielen. Sie bewegen sich ja auch mehr dann“ (IP8).

Die Erfahrung mit einer spielzeugfreien Phase beschreibt IP5 enthusiastisch und ausführlich als größte Lernerfahrung in ihrer Berufsbiografie:

„Weil wir hatten hier im Haus, ziemlich am Anfang, spielzeugfreie Zeit. Und die war so lehrreich für uns! (...) Wir haben da so viel gelernt. Also ich glaube, in meinen ganzen Arbeitsjahren habe ich nie so viel gelernt (lacht) wie in diesen drei Monaten. (...) Dann war es wirklich sehr spannend zu beobachten, wie sie damit umgehen“ (IP5).

Die positiven Effekte der spielzeugfreien Zeit regten die Erzieherinnen an, die Materialreduktion punktuell auch in den Kindergartenalltag nach Beendigung des Projekts zu übernehmen: „Wir haben es dann wieder beendet und haben aber beschlossen, dass man nicht mehr so viel rausholt, sondern lieber die Sachen wieder auswechselt“ (IP2). Die Materialreduktion ist ein bewusster pädagogischer Baustein gegen die wahrgenommene Konsumkindheit: „Es ist ein guter Kontrapunkt gegen diese Überhäufig, gegen diese

12 Das Wort „Angebot“, das im Fachjargon der pädagogischen Fachkräfte der geläufigste Begriff ist, setze ich hier in Anführungszeichen. Das Wort Angebot ist in meinem Verständnis mit der Option zur freien Wahl konnotiert. Die Interviews ließen allerdings vermuten, dass die sogenannten pädagogischen Angebote durchaus mitunter Pflichtveranstaltungen für die Kinder sind (z.B. Geschenke für den Muttertag basteln, an Vorschule oder Sprachförderung teilnehmen).

Vielfalt und gegen die ganze Werbung und Kommerzangebot und alles“ (IP8).

Nur zwei Erzieherinnen begegnen dem Konzept des spielzeugfreien Kindergartens mit großer Skepsis: „Aber so ganz ohne, finde ich jetzt zu wenig Anreiz. (...) Irgendwann stelle ich mir das sehr fad und langweilig vor“ (IP1). Bezeichnend ist, dass gerade diese beiden noch keine eigene Erfahrung mit dem Konzept in ihrer Berufsbiografie gemacht haben. Generell ist also eine große Offenheit gegenüber dem Konzept aus den Interviews zu lesen. Allerdings ist auch ein krasser Widerspruch ersichtlich: Obwohl die Interviewteilnehmerinnen sich überschwänglich zum Konzept des spielzeugfreien Kindergartens und ihren Erfahrungen damit äußern, wird das Konzept nur punktuell in den Kindergartenalltag übertragen. Eine dauerhafte Implementierung des Konzepts in den Kindergarten wird nicht in Betracht gezogen: „Kann ich mir eigentlich nicht vorstellen. Weiß ich auch nicht, ob das bei den Eltern so ankommen würde, wenn gar nichts vorhanden ist. (...) Und das ist schon so ein Projekt, was man durchboxen müsste, denke ich mal, wenn man jetzt sagen würde, immer spielzeugfrei“ (IP2). Spielzeugfrei hat also nur einen einmaligen Projektcharakter, der aus bestimmten Gründen nicht als alltagsfähig eingeschätzt wird.

Die Erzieherinnen können ihre Einstellung zum spielzeugfreien Kindergarten nicht theoretisch einordnen. Wissenschaftlich ist der Ansatz umstritten oder zumindest hinsichtlich seiner pädagogischen Wirkung ungesichert. Studien zeigen beispielsweise, dass je vielfältiger das Material, desto höher die kognitive Kompetenzen (z.B. Problemlösefähigkeiten) von Kindern (vgl. Montie et al. 2006).

## **8 Exkurs: Spiel, Pädagogik und Gender**

Die Frage nach Genderunterschieden im Spielverhalten war explizit nicht Teil meines ursprünglichen Interviewleitfadens. Drei Erzieherinnen allerdings machten Genderunterschiede im Spielverhalten selbst zum Thema in den Interviews. Deshalb stelle ich in diesem Exkurs theoretische Annahmen, die Forschungslage und die Ergebnisse aus meiner eigenen Studie zum Zusammenhang von Spiel, Pädagogik und Gender dar.

### **8.1 Theorie und Empirie**

Spiel ist eingebettet in den soziokulturellen Kontext. Jedes Kind ist Kind seiner Umwelt, was sich auch in seinem Spielverhalten zeigt. Spielvorbilder, Spielressourcen und Spielmöglichkeiten sind dabei von großem Einfluss.

Unsere Gesellschaft ist stark geprägt von einem bipolaren Geschlechterdenken. Das biologische Geschlecht ist eng verknüpft mit dem kulturellen Geschlecht. Es gibt wirkungsvolle Erwartungen an Kinder, wie Mädchen sind, wie Jungen sind, wie Mädchen spielen, wie Jungen spielen. Gerade im

Kindergartenalter ist die Bedeutung von Geschlecht und der Entwicklung einer sozialen Geschlechtsidentität von großer Bedeutung und Interesse für viele Kinder. Kinder zwischen drei und sechs Jahren erwerben in rasantem Tempo Wissen darüber, welche Konzepte mit welchem Geschlecht in der Gesellschaft, in der sie aufwachsen, verknüpft werden (vgl. Rohrman 2009). Empirische Studien zeigen, dass bereits Kindergartenkinder genaue Vorstellungen davon haben, wie sich Mädchen und Jungen unterschiedlich verhalten (vgl. Rogers/Evans 2008).

In der neueren Genderdebatte spricht man vom Konzept des „doing gender“, demzufolge kulturelles Geschlecht (Gender) täglich neu von den Interakteuren konstruiert wird. Dabei geht man davon aus, „dass Gender nicht einfach zugeschrieben oder erlernt, sondern von Individuen in Interaktionen aktiv hergestellt wird“ (Rohrman 2009, S. 12). Erwachsene Bezugspersonen, zu denen die Kinder eine emotionale Beziehung haben, das heißt, die für sie von subjektiver Bedeutsamkeit sind, spielen beim „doing gender“ eine zentrale Rolle: „Die pädagogischen Bezugspersonen und die von ihnen gestalteten Umwelten haben einen Einfluss darauf, wie Kinder sich selbst als Mädchen oder Jungen wahrnehmen lernen“ (Rohrman 2009, S. 12).

Auch der Kindergarten, wo beinahe alle Kinder in Deutschland einen beträchtlichen Anteil ihres Tages verbringen, spielt bei den täglichen Konstruktionsprozessen von Geschlecht eine große Rolle (vgl. Rohrman 2009). Gerade am Spielverhalten lassen sich Genderunterschiede festmachen. Die Beobachtung, dass Mädchen und Jungen anders spielen, z.B. in der Puppen- vs. in der Bauecke, erzwingt von pädagogischen Fachkräften eine Interpretation. Sie nehmen wahr, dass Jungen bewegungsintensiver und lauter spielen und in den Gruppenräumen mehr Raum einnehmen (vgl. Rogers/Evans 2008). Studien zeigen aber auch, dass Erwachsene Jungen und Mädchen unterschiedliche Verhaltensweisen zuschreiben, auch wenn diese objektiv nicht vorhanden sind: Obwohl es keine Unterschiede in den Krabbelfähigkeiten gab, schätzten Mütter Jungen als bewegungsfreudiger als Mädchen ein vgl. (Mondschein/Adolph/Tamis-LeMonda 2000). Offensichtliche Genderunterschiede im Verhalten werden von pädagogischen Fachkräften in der Regel biologisiert und normalisiert (vgl. Rogers/Evans 2008): Geschlechterunterschiede im Verhalten seien normal, weil sie von Geburt an so angelegt seien. Pädagogische Fachkräfte transportieren auf diese Weise Rollenstereotype an die Kinder. Studien haben untersucht, dass sich die Einstellungen von Erzieherinnen gegenüber Mädchen und Jungen unterscheiden. Typische Aussagen zur Unterschiedlichkeit der Geschlechter sind dabei zum Beispiel:

- Spielinteressen: Mädchen spielen Gummitwist, Jungen spielen Fußball
- Spielverhalten: Jungen spielen wilder, Mädchen im Sitzen
- Sozialverhalten: Jungen bilden Hierarchien, Mädchen kreieren Harmonie
- Konfliktverhalten: Jungen zeigen direkte Aggression (prügeln), Mädchen indirekte Aggression (ausgrenzen) (vgl. Rohrman 2009).

Unklar ist dabei, inwiefern diese Aussagen auf empirischen Beobachtungen beruhen oder Klischees sind (vgl. Rohrman 2009).

Pädagogische Fachkräfte bemühen sich jedoch, Genderunterschiede zu überwinden. Das vorherrschende genderpädagogische Ziel in Kindergärten ist das der Geschlechterneutralität (vgl. Rager, 2005; Rohrman 2009). In ihren pädagogischen Interventionen richten sie sich häufig darauf, Kinder in „genderuntypische“ Spielbereiche zu bringen, z.B. Mädchen in die Bauecke. Rogers/Evans (2008) konnten aber zeigen, dass diese pädagogischen Bemühungen den Kindern nicht automatisch die Gelegenheit geben, sich von geschlechterstereotypen Rollen zu befreien: Die untersuchten Einrichtungen beabsichtigten, geschlechterneutrale, für alle Kinder attraktive Rollenspielszenarien zu gestalten. Im „Raumschiff“ spielten die Jungen allerdings Krieg und die Mädchen Geburtstagsfeier.

Pädagogische Fachkräfte folgen in ihrem Erziehungsideal der Orientierung an den individuellen Interessen des Kindes (vgl. König 2009). Dies zeugt zunächst von großem Respekt und Wertschätzung gegenüber den Kindern. Allerdings ist problematisch, wenn dabei kulturelle Einflüsse, wie sie dies im Bereich Gender sehr mächtig sind, außer Acht gelassen werden. Das erzieherische Ideal der freien Entfaltung hindert pädagogische Fachkräfte oft daran, geschlechterstereotypes Verhalten von Kindern einzuschränken und auch nur zu thematisieren. Eine Studie konnte zeigen, dass in einer kindzentrierten Pädagogik das sogenannte Freispiel ein Freiraum für sexistisches Verhalten von Kindern sein kann: So wird z.B. das dominante Raumverhalten der Jungen zuungunsten der Mädchen nicht eingeschränkt unter der Annahme, der „natürliche“ Bewegungsdrang des männlichen Geschlechts müsste pädagogisch unterstützt werden (vgl. MacNaughton 2000).

Studien zeigen auch, dass pädagogische Fachkräfte sich selbst keinen Einfluss auf die Entwicklung der Geschlechteridentität von Kindern zuschreiben. Sie bemühen zur Erklärung offensichtlicher Geschlechterunterschiede das Elternhaus als prägendsten Einfluss, sowie die individuellen Interessen des einzelnen Kindes. Wenn ein Mädchen im Kindergarten also am liebsten am Maltisch sitzt, schreiben pädagogische Fachkräfte die Vorliebe für künstlerisches Gestalten seinem individuellen Interesse zu:

„Des kommt von den Kindern aus, des wird von uns net beeinflusst“ (Rager 2005, S. 61). Wenn ein Junge am liebsten Superheld spielt, ist der Medienkonsum und das Spielzeug im Elternhaus verantwortlich. In Gruppendiskussionen mit Erzieherinnen im Kindergarten zeigte sich, „dass der Gesellschaft bzw. dem Vorbild der Eltern bzw. Großeltern eine bedeutende Rolle bei der Ausgestaltung von Geschlecht zugewiesen wird“ (Rager 2005, S. 62).

## 8.2 Spiel und Gender: Eigene Ergebnisse

Einige Erzieherinnen thematisierten von sich aus die Genderthematik in Bezug auf das Spiel im Kindergarten. Sie beobachteten Unterschiede im Spiel von Mädchen und Jungen, z.B. in der Wahl von verschiedenen Funktions-

räumen im Kindergarten: Jungen werden häufiger in der Bauecke oder im Bewegungsraum, Mädchen häufiger im Rollenspielbereich gesehen. Vor allem die Beobachtung, dass das Spiel von Jungen bewegungsintensiv ist, wird als entscheidender Genderunterschied gesehen: „Das ist halt der Bewegungsdrang, den schon vermehrt die Jungen haben“ (IP4). Die Erzieherinnen beschreiben das Spielverhalten von Jungen eher als problematisch und verwenden eine missbilligende Wortwahl: Sie beobachten kämpferische Spiele („Bandenkämpfe“, IP3), Konflikte oder destruktives Spielverhalten: „Dieses Jahr habe ich gerade ein paar Jungen drin, die (...) viel einfach rausgeschmissen haben. Einfach die Puppenecke, oder Bauecke entleert haben“ (IP4). Das Spiel von Mädchen dagegen wird eher mit Eigenschaften wie Ausdauer und Ästhetik assoziiert: „Und inzwischen spielen mehr Mädchen in der Bauecke. Und die bleiben sehr lange an was dran und da kommen echt tolle Sachen raus“ (IP6).

Wie erklären sich die Erzieherinnen das unterschiedliche beobachtete Spielverhalten von Jungen und Mädchen? Zum einen sehen sie die Unterschiede in den individuellen Interessen der Kinder verankert, vereinzelt auch biologistisch. Die Kinder wählten sich ihre Spielräume, ihre Aktivitäten und auch ihr Spielzeug nach ihren Interessen frei, „ohne dass man da jetzt irgendwas vorgibt“ (IP3). – „Im Rollenspielzimmer hat sich dieses Jahr einfach so eine Mädchengruppe geformt, die sind da eigentlich immer drin“ (IP3). – „Also zum Beispiel, das sind zwei, drei Jungen zur Zeit in der Gruppe, das liebste Spielzeug ist die Bauecke und Playmobil. Oder Turnhalle. Das ist eben der Unterschied Mädchen und Jungen. Das Spiel der Jungen ist mit mehr Bewegung untermauert“ (IP4).

Eine Erzieherin sieht die Unterschiede im Verhalten in der „Natur“ verankert:

„Das merkt man schon, den Unterschied, wer jetzt was gebaut hat. Also es sind eben auch die Erbanlagen. Also das sieht man schon, Mädchen und Jungen, das ist nicht alles anerzogen, es sind schon bestimmte Sachen, die Mädchen einfach anders haben als die Jungen“ (IP4).

Prinzipiell beabsichtigen die Erzieherinnen in ihrer Pädagogik aber den Aufbruch genderstereotypen Spielverhaltens der Kinder. Sie berichten von verschiedenen pädagogischen Interventionen:

Sie greifen in die kämpferischen Spiele der Jungen ein: „Auf der anderen Seite gibt es halt auch Bandenkämpfe, aber das ist normal, sage ich immer. Die Jungen bekämpfen sich einfach. Und da muss man halt eingreifen“ (IP3).

Sie stellen Verkleidungsmaterial für beide Geschlechter zu Verfügung: „Unsere Märchenecke, verkleiden, das ist auch beliebt bei den Kindern, Jungs wie Mädchen, also wir haben eigentlich für alle was da, wo sie sich verkleiden können“ (IP2).

Sie locken Mädchen in „jungentypische“ Funktionsräume: „Wir haben versucht am Anfang, das ausgeglichen zu machen, dass viele Mädels auch reinkommen. Und inzwischen spielen mehr Mädchen in der Bauecke. Und die bleiben sehr lange an was dran und da kommen echt tolle Sachen raus“ (IP6).



Die Interviewaussagen der Erzieherinnen zum Thema „Spiel und Gender“ geben meines Erachtens Ausschluss über folgende pädagogische Konzepte:

Prinzipiell haben die Erzieherinnen die Geschlechterneutralität als Erziehungsziel. Darauf weisen die berichteten Interventionen hin, wenn sie gendereinseitiges Spielverhalten beobachten.

Die Erzieherinnen haben eine bipolare Sicht auf Geschlecht, die das biologische „Sex“ und das kulturelle „Gender“ vermischen. Das Spielverhalten von Jungen wird von den Befragten als problematisch geschildert, das Mädchenverhalten dient als „Kontrastfolie“ (Rager 2005, S. 94). Diese bipolare Sicht führt zu genderpädagogischen Interventionen, die sich darauf beschränken „untypische“ Spielbereiche für das andere Geschlecht zu erschließen: Die Bauecke für Mädchen attraktiv zu machen. Durch die sogenannte Dramatisierung von Geschlecht (z.B. „Mädchentage“) werden allerdings die Geschlechterunterschiede erneut betont, d.h. Kinder vorrangig zu einer der beiden Geschlechtergruppen zugeordnet wahrgenommen, was unbewusst zu einer Reproduktion und Verfestigung von Geschlechterrollenerwartungen führen kann.

Als genderpädagogischen Erfolg werten die Befragten die Erschließung traditioneller „typischer Spielbereiche“ für das andere Geschlecht (Mädchen in die Bauecke, Jungen in die Verkleidungsecke). Allerdings bezieht sich die Erschließung von Jugenddomänen für Mädchen nicht auf die Aneignung traditioneller „Jungeneigenschaften“ (wie Kampfgeist, Bewegungsfreude, Konfliktbereitschaft). Stattdessen wird es als Erfolg gewertet, wenn überhaupt „untypische“ Funktionsbereiche vom anderen Geschlecht genutzt werden („mehr Mädchen in der Bauecke“).

Die Befragten normalisieren die beobachteten Unterschiede im Spielverhalten der Kinder: Sozial konstruierte Geschlechterunterschiede sind kaum Reflexionsgegenstand im Kindergarten. Diese Haltung birgt die Gefahr, den eigenen pädagogischen Handlungsspielraum als gering wahrzunehmen und auf den von der Natur gesteckten Spielraum beschränkt (Rager 2005). In der Folge wird der institutionelle Einfluss des Kindergartens sowie die eigene Rolle als Erzieherin auf das alltägliche „doing gender“ übersehen.

Die Erzieherinnen verfolgen als wichtiges Erziehungsziel die individuelle Förderung der Kinder nach deren individuellen Interessen nach der Maxime der freien Entfaltung. Die Annahme, dass die Kinder sich unabhängig von gesellschaftlichen Erwartungen für bestimmte Spielaktivitäten entscheiden (oder Spielsettings) birgt die Gefahr, Gendererwartungseffekte zu unterschätzen und in der Folge als pädagogisch nicht veränderbar zu akzeptieren. Pädagogische Fachkräfte unternehmen also häufig bewusst nichts gegen genderstereotypes Verhalten von Kindern, aus Sorge, deren freie Entfaltung zu beschneiden (vgl. Rager 2005).

### 8.3 Fazit: Spiel, Pädagogik und Gender

Der Einfluss von Gendererwartungseffekten auf das Spielverhalten von Kindern ist enorm. Gerade im Kindergartenalter ist das Genderthema ein

zentraler Entwicklungsinhalt für die Kinder (vgl. Rohrmann 2009). Die in meiner Studie befragten Erzieherinnen machen deutlich, dass ihnen eine geschlechterneutrale Erziehung wichtig ist. Die Interviews zeigen allerdings, dass genderpädagogisches Wissen und vor allem Reflexionen von kindlichem Verhalten und eigenem pädagogischem Verhalten wichtig sind, um nachhaltig handlungsfähig zu werden und kulturelle Genderunterschiede nicht unbewusst und entgegen der eigenen pädagogischen Ziele zu reproduzieren. Die Studie von Rager (2005) zeigt, dass eine genderpädagogische Reflexion von pädagogischen Fachkräften nicht explizit stattfindet, sondern eher dem Motto folgt: „man redet schon mal drüber“ (S. 85). Die Ergebnisse meiner Interviews bestätigen Befunde anderer Autoren, dass heutige Kindergartenkinder „im Ordnungssystem einer bipolaren Geschlechtertypisierung auf[wachsen], das ihnen durch das umgebende Milieu und die Bezugspersonen vermittelt wird“ (Rager 2005, S. 98).

Der Kindergarten birgt die gewaltige Chance, durch geschlechtergerechte Pädagogik ein Alternativmodell für die Kinder anzubieten. Denn der Kindergarten erreicht in Deutschland beinahe alle Kinder. Doch was ist geschlechtergerechte Pädagogik konkret?

Rogers/Evans (2008) fanden heraus, dass Kinder im Freien qualitativ anders spielen, nämlich genderunabhängiger. Mädchen spielen körperlich aktiver und Jungen spielen weniger destruktiv als in den Gruppenräumen. Eine Erklärung dafür ist, dass die Kinder draußen weniger räumliche Einschränkungen erfahren und die Umgebung zu mehr Offenheit im Verhalten anregt.

Zentral ist auch der Erwachsenen-Kind-Dialog im Sinne eines gemeinsamen Verstehensprozesses (Stichwort Ko-Konstruktion). Das gemeinsame Rollenspiel ist ein guter Ausgangspunkt um mit Kindern in den Dialog über Genderrollen zu kommen. Pädagogische Fachkräfte können in das (genderstereotype) Spiel der Kinder einsteigen und so alternative Spielvorbilder anbieten (vgl. Rogers/Evans 2008). Ko-Konstruktion und „sustained shared thinking“ sind am vielversprechendsten, um genderstereotypes Denken und Verhalten von Kindern aufzubrechen. Wenn Erwachsene an Rollenspielen der Kinder teilnehmen, können sie beispielsweise alternative Genderrollen einnehmen und so mit den Kindern darüber ins Gespräch kommen. Über die Auswirkungen einer bewussten Veränderung in der Pädagogik beschreibt eine pädagogische Fachkraft:

„Wenn man mich letztes Jahr gefragt hätte, hätte ich gesagt, ja, die Jungen übernehmen meistens Jungenrollen, stereotype Rollen. Und dieses Jahr haben wir festgestellt, dass sie das nicht tun. Die Jungen haben auch Königin oder Rotkäppchen gespielt, weil wir zu ihnen gesagt haben: ‚Oh, hallo Rotkäppchen!‘ und es uns egal war, ob es männlich oder weiblich war. Vielleicht fühlen sie sich jetzt sicherer“<sup>13</sup> (Rogers/Evans 2008, S. 70).

Unabdingbar dafür ist viel Reflexion und Dialog der pädagogischen Fachkräfte über dieses Thema. Wenn Kinder nicht auf genderstereotype Identitäten angewiesen sind, sind sie freier in ihrer Entwicklung, flexibler in ihrem Denken und offener in ihrem Handeln mit anderen Menschen und

Lebensweisen. Deswegen ist meines Erachtens eine geschlechtergerechte Pädagogik so wichtig.

## 9 Zusammenfassung und Fazit

Nichts verbinden so viele Menschen spontan mit Spaß, innerer Freude und Freiwilligkeit wie das Spiel. Im Spiel lernen Kinder quasi wie von selbst.

In konstruktivistischer Perspektive ist Spiel Weltaneignung durch Interaktion. Wenn Erwachsene und Kinder über eine Sache sprechen, lernen beide: Der Erwachsene lernt die Weltsicht des Kindes kennen und das Kind lernt die Weltsicht des Erwachsenen kennen.

Studien aus den letzten zehn Jahren konnten alle eine bestimmte pädagogische Praxis identifizieren, die sich besonders förderlich auf die gesamte Entwicklung von Kindern auswirkt – und das, obwohl sie in verschiedenen Betreuungssystemen in verschiedenen Ländern angesiedelt sind: Kinder lernen am effektivsten durch eine dialogische Pädagogik, die die gemeinsame Interaktion in den Mittelpunkt stellt und Wirklichkeit ko-konstruiert. Erwachsene können die Entwicklung der Kinder am besten begleiten, wenn sie eine dialogische Pädagogik verfolgen: Im Gespräch auf Augenhöhe über die Welt lernen die Kinder Denkweisen der Erwachsenen kennen und umgekehrt. Kinder und Erwachsene erschließen sich gemeinsam ihre gegenseitigen Welten und lernen so dabei. Als effektivste Methode im Kindergarten hat sich das „sustained shared thinking“ (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2002) herausgestellt, das gemeinsam-entwickelnde Denken im Dialog über Themen, die das Kind aktuell interessieren.

Im aktuellen Nachdenken in den Spuren Wygotskis steht die zwischenmenschliche Interaktion im Mittelpunkt der Pädagogik (vgl. König 2009; Siraj-Blatchford et al. 2002). Damit wird der pädagogischen Fachkraft eine außerordentlich aktive Rolle zugeschrieben, die den Austausch mit den Kindern über sich und die Welt sucht. Es wird eine dialogische Pädagogik gedacht, in der Kinder und Erwachsene im Gespräch miteinander etwas über die jeweilige Weltsicht lernen. So eignen sich beide ein Stück Realität aus der anderen Perspektive an. Das nennt man Ko-Konstruktion. Das gemeinsame Rollenspiel ist der ideale Ort um spielerisch in Kontakt miteinander zu treten, um gemeinsam etwas zu tun, eine Szenerie zu erschaffen und sich über die Welt Gedanken zu machen. Das Kind äußert seine eigene Sicht und erfährt die des Erwachsenen, der mehr Lebenserfahrung hat. So kann sich das Kind eine weitere Facette auf die Welt aneignen.

Die dialogische Pädagogik ist per se von Respekt gegenüber dem Kind als gegenwärtigen Menschen geprägt, weil Erwachsene echtes Interesse an seiner Weltsicht haben. Das Kind wird nicht nur als unfertiger Erwachsener gesehen, sondern bereits als vollkommener Mensch, der es ist, und der, wie Erwachsene auch, stets etwas Neues lernen will, etwas Neues über die Welt erfahren will.

Die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen, und damit auch die Praxis des Spiels, wird unmittelbar von den pädagogischen Fachkräften als zentrale Sozialisationsagenten beeinflusst. Dieses wiederum steht in Zusammenhang mit den pädagogischen Einstellungen gegenüber der kindlichen Entwicklung und der eigenen pädagogischen Rolle. Ko-konstruktivistische Einstellungen sind in der Praxis von deutschen Kindertageseinrichtungen noch kaum zu finden. Gerade das sogenannte Freispiel ist in der deutschen Tradition des Kindergartens ein erwachsenenfreier Ort. Ob Erzieherinnen das enorme Potenzial des Spiels für geteilte Denkprozesse wahrnehmen, sollte in dieser Studie geklärt werden.

Insgesamt zeigen sich die Erzieherinnen sehr engagiert für ihren Beruf. Darauf weist die hohe Teilnahmebereitschaft an dieser Studie und zur Auseinandersetzung mit ihrer pädagogischen Praxis in den Interviews hin. Die Gespräche zeugen von großem Respekt vor der Autonomie der Kinder. Ihre pädagogischen Überzeugungen stehen unter dem Stern der Selbstständigkeitsförderung.

Obwohl die Interviewteilnehmerinnen teils unterschiedliche pädagogische Praktiken berichten (z.B. Umgang mit einseitigem Spielverhalten) weisen sie erstaunlich große Übereinstimmungen hinsichtlich ihrer pädagogischen Grundorientierungen auf. Dabei wird auch ersichtlich, dass die pädagogische Praxis erschwert wird aufgrund mangelnder Verknüpfung von Theorie und Praxis. Das Wissen um Spiel und Pädagogik ist unsystematisch und nicht theoriebasiert. Pädagogische Fachkräfte im Kindergarten müssen pädagogische Entscheidungen hauptsächlich auf der Basis von eigenen Erfahrungen gründen.

Sie verfolgen übereinstimmend das Erziehungsideal der freien Entfaltung und verteidigen die kindliche Autonomie im Freispiel. Die Erzieherinnen sehen sich selbst dabei in einer zurückhaltenden Rolle beim Spielen der Kinder. Dies zeugt einerseits von großem Respekt gegenüber der kindlichen Selbstbestimmung. Andererseits begünstigt ein solches Erziehungsideal, dass hoch bedeutsame Lernchancen im Sinne einer dialogischen Pädagogik unter ko-konstruktivistischer Annahmen nicht wahrgenommen werden.

Der Begriff des Freispiels hat in der Kindergartenpraxis zwei Konnotationen, die im Sprachgebrauch vermischt werden: Freispiel als selbstbestimmte Tätigkeit des Kindes und Freispiel als pädagogisch festgelegter Zeitrahmen im Tagesablauf des Kindergartens. Für die pädagogische Praxis ist sicherlich eine Begriffsunterscheidung zwischen dem Freispiel als Tätigkeit und dem Freispiel als Zeitrahmen wichtig, v.a. um im Team Klarheit zu erlangen: Was z.B. ist unser pädagogisches Ziel des Freispiels?

Wenn pädagogische Fachkräfte über Spiel sprechen und nachdenken, tun sie dies aus der Erwachsenenperspektive heraus. Spiel wird dabei als Kontrast zu Bildungseinheiten („pädagogische Angebote“) im Kindergartenalltag gedacht. Die Spielkonzepte der Erzieherinnen sind nicht systematisch, sondern basieren auf individueller Berufserfahrung und pädagogischen Überzeugungen.

Pädagogische Fachkräfte bringen der Handlungsautonomie und den individuellen Interessen eines Kindes eine hohe Wertschätzung entgegen. Gleichzeitig gibt es im Kindergarten viele Beschränkungen, die die Kinder

in ihrer Autonomie einschränken können. Maßnahmen, die beabsichtigen, die Autonomie der Kinder zu fördern, können diese auch überfordern und sie so in ihrer individuellen Entwicklung hemmen. Institutionelle Beschränkungen führen dazu, dass manche Kinder im Kindergarten nicht fähig sind, spontan und selbstbestimmt zu spielen. Pädagogische Fachkräfte schreiben die mangelnde Spielfähigkeit allerdings nicht dem Kindergarten zu, sondern der familialen Lebenswelt oder der Persönlichkeit des Kindes.

Pädagogische Fachkräfte nehmen Eltern als spielhinderlich wahr. Problematisch ist die Tatsache, dass pädagogische Fachkräfte ein defizitäres Bild von Eltern in Bezug auf das Spielen von Kindern zeichnen. Dies steht einer wertschätzenden Erziehungspartnerschaft im Wege. Wenn pädagogische Fachkräfte an der optimalen Entwicklungsförderung der Kinder interessiert sind, empfiehlt es sich, die Ressource Erziehungspartnerschaft für ihre eigene Arbeit zu nutzen.

Dass die Erzieherinnen nur einen geringen Einfluss ihrer eigenen Person auf die kindliche Entwicklung wahrnehmen, zeigt sich auch in ihrer Genderpädagogik: Zwar verfolgen sie das Ideal einer geschlechterneutralen Pädagogik, schreiben aber Genderunterschiede im Spielverhalten der Kinder ausschließlich der „Natur“ und dem Elternhaus zu.

In der Kindergartenpraxis ist ein hohes Bewusstsein vom Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen zu verzeichnen. Dieses Bewusstsein verbleibt aber auf einer intuitiv-diffusen Ebene, und basiert nicht auf systematischen Bezügen zu Erkenntnissen aus Theorie und Wissenschaft.

Die Erzieherinnen schreiben sich selbst verschiedene pädagogische Rollen beim Spielen der Kinder zu. Überwiegend sind dies aber Rollen, die die Interaktion mit den Kindern bewusst vermeiden, um die kindliche Entwicklung durch die Einflüsse Erwachsener nicht zu stören. Als Managerin von Räumen, Material oder peer-Interaktionen fördern sie das Spiel der Kinder auf indirekte Weise. Sie greifen nur punktuell in das Spiel ein, um Kinder zum Spiel anzuregen oder Konflikte zu lösen. Die direkte Interaktion mit den Kindern im Spiel (Mitspielen) sehen sie nur als vorübergehende Interaktion, um Kinder zu peer-Kontakten zu verhelfen. Sie verstehen sich nicht im Sinne einer ko-konstruktivistischen Pädagogik als wertvoll für die kindliche Entwicklung in Form von direkten Interaktionen.

Insgesamt kann in Übereinstimmung mit anderen Studien zur kindergartenpädagogischen Praxis festgestellt werden, dass eine dialogische, ko-konstruktivistische Pädagogik, die die Interaktion von Erwachsenen und Kindern in den Mittelpunkt von Bildungsprozessen stellt, nur ansatzweise und unsystematisch zu finden ist. Es überwiegt eindeutig das Ideal der „freien Entfaltung“ und der Orientierung an der Individualität des Kindes. Gleichzeitig sind pädagogische Fachkräfte täglich mit Problemen und Widersprüchen konfrontiert, die sich mit einem ko-konstruktivistischen Zugang leichter auflösen lassen. Dies wird im folgenden Kapitel dargestellt.

## 10 Konsequenzen für die Praxis

Erzieherinnen stellen den Respekt vor der Autonomie des Kindes im Freispiel in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Orientierung. Diese Grundhaltung ist der ideale Ausgangspunkt, um die Elementarpädagogik unter konstruktivistischen Leitlinien weiterzuentwickeln.

Eine dialogische Pädagogik kann den Kindergartenalltag für Kinder und Erwachsene entscheidend bereichern:

Zwischenmenschliche Beziehungen sind zentral für nachhaltige Lernerfahrungen und somit wirkliche Bildungsprozesse. In der Interaktion mit anderen Menschen kann ich in andere Perspektiven schlüpfen und so meine Sicht auf die Welt und ihren Sinn erweitern.

Beziehung statt Erziehung: Kinder brauchen Menschen, die sich für sie wirklich interessieren. Es macht ihnen Spaß, eine Sache im Dialog zu beleuchten und andere Sichtweisen dazu kennenzulernen. Kinder freuen sich über alles, was sie lernen und dürsten danach sich weiterzuentwickeln. Kinder müssen nicht zur Bildung verpflichtet werden, sie tun es aus eigenem Antrieb. Aber sie brauchen dafür die Unterstützung von Menschen mit einem größeren Erfahrungsschatz.

Das Spiel ist die ideale Plattform für Erwachsenen-Kind-Interaktionen. Kinder lieben es, wenn Erwachsene Interesse an ihren Interessen haben und sie mit ihnen teilen. Warum spielen Kinder? Kinder wollen im Spiel vor allem Zeit mit Menschen verbringen, die sie mögen und die sich für sie interessieren. Kinder spielen, um zwischenmenschliche Beziehungen zu pflegen und Freude mit anderen Menschen zu teilen, und zwar mit anderen Kindern und mit Erwachsenen. Das zentrale Ergebnis für die Pädagogik ist also: Die zwischenmenschlichen Beziehungen stehen für Kinder im Vordergrund ihres Spielens. Spielinhalte, Spielumgebungen und Spielmaterial sind zweitrangig, wenn eine wertschätzende und demokratische Atmosphäre herrscht und Kinder wie Erwachsene im Kindergarten erfüllende Beziehungen leben können.

Wie viel Erwachsene verträgt das Kinderspiel? Nicht die Erwachsenen als Person stören das Kinderspiel, sondern ein Verhalten, das über die Kinder und ihre momentanen Interessen und Bedürfnisse hinweg agiert. Wenn Kinder erleben, dass Erwachsene an einer Beziehung mit ihnen interessiert sind und dass Erwachsene Spaß am gemeinsamen Spielen haben, empfinden sie Erwachsene als Bereicherung für ihr Spielen und Lernen.

Spielerische Grundhaltung statt spielerische Maßnahmen. Howard/McInnes (2010) plädieren für eine spielerische Pädagogik (playfulness), eine Haltung, die das gesamte pädagogische Handeln umfasst. Erwachsene und Kinder konstruieren dabei im Austausch miteinander, was für sie Spiel ist (Ko-Konstruktion). Eine spielerische Grundhaltung befähigt pädagogische Fachkräfte dazu, Spiel in alle Elemente des Kindergartenalltags zu verweben, spielerische Beziehungen zu gestalten. Bildung muss dann auch nicht als „spielerisch“ verpackt werden, sondern spielerische Situationen werden als Bildungschance wahrgenommen.

Der Gegensatz von Freispiel und pädagogischem Angebot kann durch playfulness überwunden werden. Die Erfahrung, dass Lernen eine zutiefst bereichernde Erfahrung ist, wird von den Kindern tief verinnerlicht und legt den Grundstein für eine Biografie im Sinne des lebenslangen Lernens. Kinder erleben, dass Lernen und Spaß zusammengehören, dass jeder Zeitpunkt eines Tages Lernen und Spiel sein kann und nicht unterschiedlichen Zeiten zugeordnet werden müssen. Menschen lernen nur dann, wenn sie wirklich Interesse an dem Thema haben und emotional beteiligt sind. Pädagogische Fachkräfte können Zeit und Energie, die sie bisher für explizite Bildungseinheiten („pädagogische Angebote“) verwenden, effektiver in intensive Interaktionen mit den Kindern investieren. Das Lernen wird somit nachhaltiger ermöglicht als wenn Kinder gegen ihr Interesse zwangsgebildet werden (Einheitsbasteln zum Muttertag).

Playfulness ermöglicht die Selbstbestimmung der Kinder im gesamten Kindergartenalltag. Der Respekt vor der Autonomie der Kinder wird in einer spielerischen Grundhaltung nicht nur auf die Freispielzeiten beschränkt. Die pädagogischen Fachkräfte können erleben, dass ein von Aktivitäten unabhängiger, und somit konsistenter Erziehungsstil Widersprüche im pädagogischen Handeln auflöst.

Systematisches Wissen zum Zusammenhang von Spiel, Pädagogik und Bildung erleichtern das pädagogische Handeln im Kindergarten. Wenn pädagogische Fachkräfte erleben, dass sie ihre pädagogischen Werte und Ziele in Handlungswissen übertragen, empfinden sie ihre Arbeit wahrscheinlich als sinnstiftender. Ein höheres Ausbildungsniveau begünstigt eine dialogische Pädagogik im Kindergarten.

Die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns hilft dabei, Kinder beim Spielen zu unterstützen. Wenn das eigene Handeln in einer Situation reflektiert wird, können pädagogische Fachkräfte ihren eigenen Erziehungszielen auf die Spur kommen und überlegen, wie sie den Kindergartenalltag gestalten wollen. Wenn Kinder nicht spielen, besteht die Gefahr, die Ursache dafür in Faktoren außerhalb des Kindergartens zu suchen (Familie, Persönlichkeit des Kindes). Eine stärkere Reflexion des Einflusses des pädagogischen Settings auf das Spielverhalten und die Spielfähigkeit von Kindern ist an dieser Stelle dringend geboten.

Im Spielen wollen Kinder Sprache lernen, um sich über ein Thema, das sie interessiert, der Welt mitteilen zu können. Im gemeinsamen Spiel können pädagogische Fachkräfte Kinder in ihrer Sprachentwicklung deswegen viel effektiver fördern als im formalen Sprachunterricht. Kinder mit Deutsch als Fremdsprache werden in jüngerer Zeit verstärkt zu Sprachunterricht im Kindergarten verpflichtet. Die Zeit für Deutschkurse geht auf Kosten ihrer Freispielzeiten. Somit werden ihnen wichtige Chancen genommen, sich die Sprache selbstbestimmt in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, damit nachhaltig, anzueignen. Unter konstruktivistischer Perspektive auf Lernen und Entwicklung finden Lernprozesse nur in Situationen statt, die für Kinder subjektiv bedeutsam sind. Spielsituationen zeichnen sich häufig durch einen hohen Grad an intrinsischer Motivation aus. In Spielsituationen könnte eine effektivere Sprachförderung durch die

Interaktion mit peers und pädagogischen Fachkräften stattfinden als in formalen Lernsettings.

Das Rollenspiel birgt die gewaltige Chance, zu einer geschlechtergerechten Sozialisation von Kindern beizutragen. Denn der Kindergarten erreicht in Deutschland beinahe alle Kinder und pädagogische Fachkräfte haben einen enormen Einfluss auf die Entwicklung der kindlichen Geschlechteridentität. Eine ko-konstruktivistische Pädagogik fördert die Perspektivübernahme der Kinder und ihre Freiheit im Denken. Das gemeinsame Rollenspiel ist der ideale Ausgangspunkt um mit Kindern über Genderstereotype zu sprechen. Wenn Erwachsene an Rollenspielen der Kinder teilnehmen, können sie beispielsweise alternative Genderrollen einnehmen und so mit den Kindern darüber in den Dialog kommen. Unabdingbar dafür ist die intensive Reflexion der pädagogischen Fachkräfte. Wenn Kinder nicht auf genderstereotype Identitäten angewiesen sind, sind sie freier in ihrer Entwicklung, flexibler in ihrem Denken und offener in ihrem Handeln mit anderen Menschen und Lebensweisen.

Ko-Konstruktion kann man lernen. Studien zeigen, dass die pädagogische Praxis durch ein kurzes Training beträchtlich verändert werden kann. Die Auseinandersetzung mit ko-konstruktivistischem Ansatz schenkt pädagogischen Fachkräften professionelles Selbstvertrauen, spielerische Handlungskompetenz und Spaß am Spielen (vgl. Howard 2010). Dies könnte als effektive Maßnahme gesehen werden, die Pädagogik in Kindergärten vor allem auch in der Praxis im Sinne von Ko-Konstruktion und dialogischer Pädagogik weiterzuentwickeln.

Der ko-konstruktivistische Ansatz vertraut darauf, dass ein Miteinander von Erwachsenen und Kindern möglich ist, das für alle als Gewinn an Lebensqualität erlebt wird. Die dialogische Pädagogik stellt die Beziehung von Menschen in den Mittelpunkt: Wie können Erwachsene und Kinder im Kindergarten gut miteinander leben und voneinander lernen? Eine spielerische Grundhaltung (playfulness) ermöglicht Erwachsenen wie Kindern, Dinge zu tun, die Spaß machen, interessant sind und dies miteinander zu teilen: „Tue nichts, was du nicht aus spielerischer Freude heraus tust“<sup>14</sup> (Rosenberg 2007, S. 155) als Leitsatz einer demokratischen, gewaltfreien Welt.

14 Original: "Don't do anything that isn't play."



## 11 Danksagung

Ich bedanke mich herzlich bei allen Beteiligten, die mir diese Studie ermöglicht haben: Dem Deutschen Jugendinstitut e.V. für das Forschungsstipendium, Ursula Winklhofer M.A. für die freundschaftliche und fachliche Betreuung, allen Kolleginnen und Kollegen für ihre Beratung und Unterstützung in den verschiedenen Arbeitsphasen. Ganz besonders jedoch danke ich den Leitungen und Erzieherinnen der teilnehmenden Kindergärten. Ohne ihre Bereitschaft, offen aus ihrer Praxis zu berichten, wäre diese Forschungsarbeit nicht möglich gewesen.

## 12 Literatur

- Bodrova, Elena/Leong, Deborah J. (2011): Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. In: Rogers, Sue (Hrsg.): Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures. London, New York, S. 60–72.
- Brooker, Liz/Edwards, Susan (Hrsg.) (2010): Engaging play. Maidenhead, New York
- Dockett, Sue (2011): The challenge of play for early childhood educators. In: Rogers, Sue (Hrsg.): Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures. London, New York, S. 32–47.
- Edmiston, Brian (2011): "We are hunters and gatherers of values". Dramatic play, early childhood pedagogy, and the formation of ethical identities. In: Rogers, Sue (Hrsg.): Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures. London, New York, S. 48–59.
- Faust-Siehl, Gabriele/Götz, Margareta/Hacker, Hartmut/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, Obb.
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel
- Goouch, Kathy (2010): Permission to play. In: Moyles, Janet R. (Hrsg.): The excellence of play. 3. Aufl. Maidenhead, S. 53–66.
- Guldimann, Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.) (2005): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. 1. Aufl. Münster
- Hauser, Bernhard (2006): Spielen und lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder. Das Spiel als Lernmodus. Positionspapier SPIEL: EDK-Ost. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/98482/files/Hauser.pdf>
- Howard, Justine (2010): The developmental and therapeutical potential of play: re-establishing teachers as play professionals. In: Moyles, Janet (Hrsg.): The excellence of play. 3. Aufl. Maidenhead, S. 201–215.
- Howard, Justine/McInnes, Karen (2010): Thinking through the challenge of a play-based curriculum. Increasing playfulness via co-construction. In: Moyles, Janet R. (Hrsg.): Thinking about play. 1. Aufl. Maidenhead, S. 30–44.
- Jooß-Weinbach, Margarete (2012). Erzieherinnen in der Krippe: Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim
- Kitson, Neil (2010): Children's fantasy role play - why adults should join in. In: Moyles, Janet R. (Hrsg.): The excellence of play. 3. Aufl. Maidenhead, S. 108–120.
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. 1. Aufl. Wiesbaden
- Lamnek, Siegfried (2005). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 4. vollst. überarbeitete Auflage. Weinheim
- Leu, Hans Rudolf (2006): Lernen zwischen Anleitung und Selbstbildung. Die Anteile kindorientiert zur Geltung bringen. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (10), S. 4–8.
- Löfdahl, Annica (2010): Who gets to play? Peer groups, power and play in early childhood settings. In: Brooker, Liz/Edwards, Susan (Hrsg.): Engaging play. Maidenhead, New York, S. 122–135.
- MacNaughton, Glenda (2000). Rethinking gender in early childhood education. London
- Mayring, Philipp (2003). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim
- McInnes, Karen/Howard, Justine/Miles, Gareth/Crowley, Kevin (2011): Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. In: *Early Years: An International Journal of Research and Development* 31 (2), S. 121–133.
- Mondschein, Emily R./Adolph, Karen E./Tamis-LeMonda Catherine S. (2000). Gender bias in mothers' expectations about infant crawling. In *Journal of experimental psychology*, 77, 304-316.
- Montie, Jeanne E./Xiang, Zongping/Schweinhart, Lawrence J. (2006): Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. In: *Early Childhood Research Quarterly* 21, S. 313–331.
- Moyles, Janet R. (2010a): Practitioner reflection on play and playful pedagogies. In: Moyles, Janet R. (Hrsg.): Thinking about play. 1. Aufl. Maidenhead, S. 13–29.
- Moyles, Janet R. (Hrsg.) (2010b): The excellence of play. 3. Aufl. Maidenhead
- Moyles, Janet R. (Hrsg.) (2010c): Thinking about play. 1. Aufl. Maidenhead
- Rager, Stefanie (2005): Geschlecht im Kindergarten – eine qualitative Studie zu Geschlechterkonstruktionen von Erzieherinnen. Pädagogische Hochschule Freiburg. Freiburg (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Rempersperger, Regina (2011). Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. 1. Aufl. Wiesbaden
- Rogers, Sue (2011): Play and pedagogy. A conflict of interests? In: Rogers, Sue (Hrsg.): Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures. London, New York, S. 5–18.
- Rogers, Sue (Hrsg.) (2011): Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures. London, New York
- Rogers, Sue/Evans, Julie (2008): Inside role play in early childhood education. Researching young children's perspectives. Abingdon, Oxon, New York
- Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München
- Roopnarine, Jaipaul L./Shin, Meera/Jung, Kwanghee/Hossain, Ziarat (2003): Play and early development and education. The instantiation of parental belief systems. In: Saracho, Olivia N./Spodek, Bernard (Hrsg.): Contemporary perspectives on play in early childhood education. Greenwich, S. 115–132.

- Rosenberg, Marshall B. (2007). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. 7. Aufl. Paderborn
- Sandberg, Anette/Vuorinen, Tuula (2010): Reflecting the child. Play memories and images of the child. In: Brooker, Liz/Edwards, Susan (Hrsg.): *Engaging play*. Maidenhead, New York, S. 54–66.
- Saracho, Olivia N./Spodek, Bernard (Hrsg.) (2003): *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Muttock, Stella/Gilden, Rose/Bell, Danny (2002): *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. London
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda/Elliot, Karen (2004): The effective provision of pre-school education project - Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust-Siehl, Gabriele/Götz, Margareta/Hacker, Hartmut/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn, Obb., S. 154–167.
- Textor, Martin R. (2000): Lew Wygotski - der ko-konstruktive Ansatz. In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim, Basel, S. 71–83.
- Tietze, Wolfgang (2004): Pädagogische Qualität in Familie, Kindergarten und Grundschule und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung. In: Faust-Siehl, Gabriele/Götz, Margareta/Hacker, Hartmut/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn, Obb., S. 139–153.
- Trawick-Smith, Jeffrey/Dziurgot, Traci (2011): "Good-fit" teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. In: *Early Childhood Research Quarterly* 26 (1), S. 110–123.
- Trawick-Smith, Jeffrey/Dziurgot, Tracy (2010): Untangling teacher-child play interactions: do teacher education and experience influence "good-fit" responses to children's play? In: *Journal of Early Childhood Teacher Education* 31 (2), S. 106–128.
- Valkanover, Stefan/Alsaker Françoise D. (2005): Mobbing im Kindergarten. Phänomen und Prävention unter besonderer Berücksichtigung der Psychomotorik betroffener Kinder. In: Guldimann, Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. 1. Aufl. Münster, S. 231–245.
- Vernooij, Monika A. (2005). Die Bedeutung des Spiels. In Guldimann, Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. 1. Aufl. Münster, S.123-142.
- Wood, Elizabeth (2010): Reconceptualizing the play-pedagogy relationship. In: Brooker, Liz/Edwards, Susan (Hrsg.): *Engaging play*. Maidenhead, New York, S. 11–24.

Deutsches Jugendinstitut  
Nockherstr.2  
81541 München  
Telefon +49(0)89 62306-0  
Fax +49(0)89 62306-162  
[www.dji.de](http://www.dji.de)