



# **Bachelorarbeit**

**Svenja Neumann**

**Spielmaterialien in der pädagogischen Arbeit der  
Kindertagesstätte – Fachwissenschaftliche  
Begründung zur Auswahl der Materialien**

**BA Studiengang  
Kindheitspädagogik**

Sommersemester 2016

# Inhaltsverzeichnis

---

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Spiel</b> .....	<b>8</b>
2.1 Historische Einordnung des Spiels.....	8
2.2 Pädagogische Einordnung des Spiels.....	9
2.3 Spieltheoretische Einordnung.....	12
2.4 Einordnung der Begriffe „Spiel und Spielen“ .....	16
<b>3. Bedeutung von Spiel in der frühen Kindheit</b> .....	<b>17</b>
3.1 Funktionsspiele .....	17
3.2 Bewegungsspiele .....	20
3.3 Symbolspiele (Als-ob-Spiele) .....	21
3.4 Konstruktionsspiele .....	22
3.5 Rollenspiele.....	24
3.6 Regelspiele und Wettspiele .....	25
<b>4. Spielmaterial</b> .....	<b>28</b>
4.1 Definition .....	28
4.2 Materiale Erfahrung.....	29
4.3 Aufforderungscharakter von Material .....	33
4.4 Neugier als Auswahlkriterium für Spielmaterial .....	35
<b>5. Spielmaterialien in der pädagogischen Arbeit der Kindertagesstätte – Orientierung an den pädagogischen Ansätzen</b> .....	<b>36</b>
5.1 Waldorfpädagogik .....	37
5.2 Montessori-Pädagogik.....	42
5.3 Reggio-Pädagogik.....	48
5.4 Freinet-Pädagogik .....	51
5.5 Situationsansatz .....	54

5.6 Situationsorientierter Ansatz.....	57
5.7 Offener Ansatz .....	60
<b>6. Spiel und Spielmaterial im pädagogischen Alltag .....</b>	<b>62</b>
6.1 Auswahl und Einsatz geeigneter Materialien.....	62
6.2 Rolle der pädagogischen Fachkraft.....	65
6.3 Thematisierung im Team.....	67
6.4 Einbindung in die Konzeption .....	69
<b>7. Fazit und Ausblick .....</b>	<b>71</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>73</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>78</b>
<b>Darstellungsverzeichnis.....</b>	<b>78</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung.....</b>	<b>80</b>

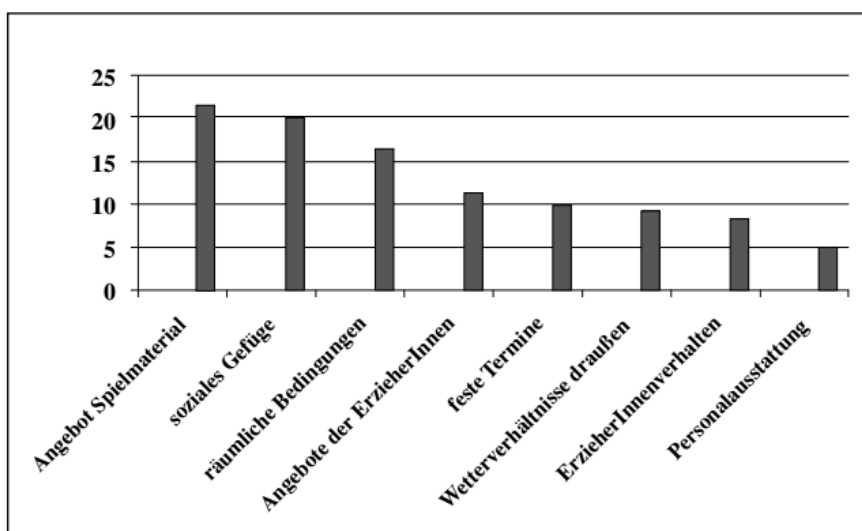
# 1. Einleitung

Oftmals habe ich in der pädagogischen Praxis den Satz „die spielen ja nur...“ von Eltern, aber ebenfalls von pädagogischen Fachkräften gehört. Der Stellenwert des Spiels für die kindliche Entwicklung ist im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte demzufolge noch nicht flächendeckend präsent. Jedoch ist das Spiel ein Recht des Kindes, welchem in der Praxis bestmöglich nachgegangen werden soll.

*„Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ (Artikel 31 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention).*

Eng mit der Spieltätigkeit des Kindes verknüpft ist, dass die Kinder geeignetes Spielmaterial zur Verfügung haben, welches ihre Selbstbildungs- und Weltaneignungsprozesse unterstützt.

Einen Hinweis über die Wichtigkeit des Spielmaterials in der pädagogischen Arbeit der Kindertagesstätte liefert auch eine Studie zum Spiel in Regel- und Waldkindergärten (Späker, Ulrich 2015, 129). Ein Ergebnis der Studie ist, dass das Angebot von Spielmaterial von den pädagogischen Fachkräften in Regeleinrichtungen (N=37) als bedeutsamster Parameter für das Spielverhalten der Kinder betrachtet wird (vgl. Dar. 1).



Darstellung 1 Einfluss auf das Spielverhalten im Regelkindergarten (Späker, Ulrich 2015, 132)

Mein Interesse am Spielmaterial in der pädagogischen Praxis hat sich besonders durch meine Ausbildung zur Psychomotorikerin<sup>dakp</sup> entwickelt. In der Ausbildung lag ein großer Fokus darauf, welches Spielmaterial Kindern angeboten werden kann. Beeindruckt haben mich vor allem die Einsatzmöglichkeiten von funktionsoffenen Materialien, wie etwa Alltags- oder Naturmaterialien. In den Fortbildungseinheiten habe ich selbst erfahren, wie viele Spielideen ich zu diesen Materialien entwickeln konnte. Diese Erfahrung hat sich durch meine einjährige Tätigkeit als Psychomotorikerin<sup>dakp</sup> in einer Kindertagesstätte bestätigt. Es war faszinierend zu beobachten, wie sich die Kinder in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Materialien weiterentwickelt haben.

Die meiner Arbeit zugrundeliegende Fragestellung lautet: Wie kann die kindzentrierte Auswahl von Spielmaterial im Rahmen des jeweiligen pädagogischen Ansatzes fachwissenschaftlich fundiert begründet werden?

Ziel dieser Arbeit ist es, eine Hilfestellung für die kindzentrierte Auswahl von Spielmaterial in der Kindertagesstätte auf Basis wissenschaftlicher Kriterien im Rahmen des jeweiligen pädagogischen Ansatzes zu entwickeln.

Die folgende Arbeit fundiert auf der Analyse von relevanter Fachliteratur, die die Bedingungen von entwicklungsförderlichem Spiel von Kindern im Alter von null bis sechs und die Bedeutung des Spielmaterials in diesem Zusammenhang untersucht.

Hierfür wird im ersten Kapitel einführend der Begriff des Spiels mehrperspektivisch betrachtet. Zuerst wird eine historische Einordnung des Spielbegriffs vorgenommen, um verschiedene Blickwinkel auf das Spiel darzustellen. Anschließend sollen die pädagogischen Dimensionen von Spiel anhand pädagogischer Klassiker beleuchtet werden, um dann Definitionen anerkannter Spieltheoretiker darauf aufzubauen. Dabei soll es nicht darum gehen, eine vollständige spieltheoretische Darstellung zu liefern, sondern die Vielschichtigkeit der Definitionen herauszuarbeiten. Zum Schluss des Kapitels werde ich die Begriffe „Spiel“ und „spielen“ in Beziehung zueinander setzen, um eine begriffliche Klarheit für meine Arbeit zu schaffen.

Im nächsten Kapitel soll die Entwicklung des Spiels von Kindern zwischen null und sechs Jahren anhand von Spielformen beschrieben werden, was grundlegend für die Auswahl des Spielmaterials von Bedeutung ist.

Das nächste Kapitel befasst sich dann mit den Spielmaterialien. Einleitend wird erst der Begriff des Spielmaterials definiert, um dann wichtige Einflussgrößen, die die Auswahl des Spielmaterials bedingen, zu beschreiben.

Den größten Umfang hat das fünfte Kapitel. Hier soll das Verständnis von Spiel und spezifisches Spielmaterial der pädagogischen Ansätze dargestellt werden und mit den Theorien der vorangegangenen Kapitel verglichen werden. Ich habe für meine Analyse die pädagogischen Ansätze ausgewählt, welche in der Praxis am häufigsten vertreten sind.

Im sechsten Kapitel werden Kriterien zur Auswahl von Spielmaterialien genannt. Darüber hinaus wird beschrieben, welche Rolle die pädagogische Fachkraft bei der Auswahl von Spielmaterial hat und wie die Bedeutsamkeit von Spielmaterialien für die kindliche Entwicklung im Team thematisiert werden kann. Zuletzt soll beschrieben werden, warum eine konzeptionelle Verankerung des Spiels essentiell ist.

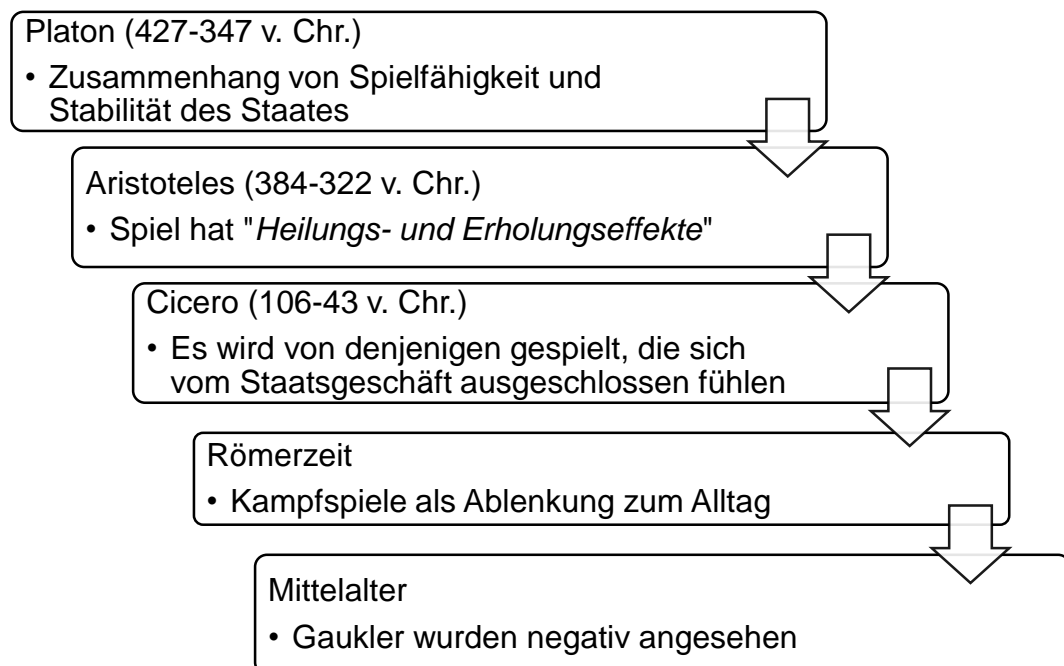
Ein abschließendes Fazit und ein Ausblick bilden den Schluss der Arbeit.

## 2. Spiel

---

### 2.1 Historische Einordnung des Spiels

Spielen ist für die Menschheit schon seit langem ein bedeutsames Thema. Deshalb finden sich in der Literatur vielfältige Definitionen und Bewertungen des Spielens. Gesellschaftlich betrachtet lässt sich ein Paradigmenwechsel erkennen (vgl. Dar. 2). Das Spielen bei Platon und Aristoteles hatte einen positiven Charakter und wurde als Ausgleich zur Arbeit betrachtet (vgl. Renner 2008, 15f.). Platon beschrieb einen korrelativen Zusammenhang zwischen den Spielformen des Kindes und der Gesellschaft (vgl. ebd., 15). Zudem sei das kindliche Spiel als Übung für gesellschaftliche Regeln und Normen anzusehen (vgl. ebd., 15). Aristoteles sprach dem Spiel „*Erholungs- und Heilungseffekte*“ zu, während Cicero das Spielen als eine Kompensation zur mangelnden gesellschaftlichen Teilhabe sieht (vgl. ebd., 16). Zur Zeit der Römer stand die Schaulust und die Ablenkung zum unzufrieden stellenden Alltag im Vordergrund. Bei Gladiatorenkämpfen konnten die Herrschenden das missmutige Volk bei Laune halten (vgl. ebd., 16). Im Mittelalter wurde das Spielen in der Öffentlichkeit verboten (vgl. Weltzien, Prinz, Fischer 2013, 5), da es von der Arbeit ablenke und eine niedrigere Produktivität impliziere (vgl. Renner 2008, 17).



*Darstellung 2 Historische Einordnung des Spiels (eigene Erstellung auf Grundlage von Renner 2008, 17; Weltzien, Prinz, Fischer 2013, 5)*

## 2.2 Pädagogische Einordnung des Spiels

Eine pädagogische Bedeutung wurde dem Spielen erstmals von John Locke (1632-1704) zugeschrieben. Locke erkannte, dass das kindliche Spiel die Interessen, Neigungen und das Temperament eines Kindes widerspiegeln (vgl. Renner 2008, 17). Durch pädagogische Anleitung sollte „*der Spieltrieb des Kindes erzieherisch in nützlichem Tun [umgewandelt werden]*“ (Renner 2008, 17). Als wichtigstes Merkmal des Spiels beschreibt Locke in seinen „*Gedanken über Erziehung*“, dass das Spiel frei von äußeren Zwängen sein muss, damit sich das Kind diesem hingeben kann (vgl. Locke 1966, 51f.). Locke betrachtet das kindliche Spiel im Zusammenhang mit Lernen. So sollen Lernarrangements spielerisch gestaltet werden, da das Kind besser lernt, wenn das Lernen nicht als Pflicht empfunden wird (vgl. ebd., 120). Auch das Spielzeug verfügt über eine erzieherische Intention. Das Kind soll Achtsamkeit und einen rücksichtsvollen Umgang mit Spielmaterial erlernen. Es darf sich immer nur mit einem Spielzeug beschäftigen und bekommt erst dann ein neues, wenn das alte zurückgegeben wurde (vgl. ebd. 104). Zudem sollen die angebotenen Spielmaterialien dem Kind nicht voll funktionsfähig überreicht werden, sondern so, dass es dies selbst weiterentwickeln muss, damit es funktioniert (vgl. ebd., 105). Als Beispiel nennt Locke einen Kreisel, für welchen das Kind eigenaktiv einen Peitschenstiel und einen Lederriemen herstellen soll, damit es den Kreisel benutzen kann (vgl. ebd., 105). Als Lerneffekte, die daraus resultieren, beschreibt Locke:

*„sie lernen dadurch Mäßigung in ihren Ansprüchen, Fleiß, Regsamkeit, Nachdenken, Geschicklichkeit und Sparsamkeit: Eigenschaften, die ihnen nützlich sein werden, wenn sie zum Mann geworden sind, und die daher nicht früh genug gelenkt und tief genug verwurzelt werden können“ (Locke 1966, 105).*

Eine andere Perspektive des Spielens beleuchtete Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Er fokussierte die Eigenaktivität des Kindes und seine Fähigkeit, sich selbst Wissen und Fertigkeiten anzueignen (vgl. Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, 106). Demnach soll das Spiel nicht als Erziehungsmittel der pädagogischen Fachkräfte verwendet werden,



sondern die Kinder sollen „*frei von Zwängen aufwachsen, unbeeinflusst in [ihrem] Spiel, um die Welt und das Leben spielend zu erfassen*“ (Renner 2008, 17). Hinzukommend stellt Rousseau heraus, dass Spiel und Lernen nicht in einem ambivalenten Verhältnis stehen, sondern einander bedingen (vgl. ebd.).

Friedrich Fröbel (1782-1852) schrieb der Kindheit als eigenständige Lebensphase einen besonderen Wert zu (vgl. Renner 2008, 19). Das Kind agiert als selbsttätiges Subjekt, welches sich eigenaktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt (vgl. Neumann 2013, 111). Explizit dem Spiel maß Fröbel „*als wichtigste Lebensäußerung des Kindes*“ eine sehr große Wichtigkeit bei (Renner 2008, 19). Das Spiel gilt als Motor der Entwicklung (vgl. Neumann 2013, 112). Im Spiel kann das Kind seine Erfahrungen verarbeiten und sich seine Umwelt erschließen und ordnen (vgl. Ebert 2008, 12). Das Kind stellt demnach im Spiel sein Inneres dar (vgl. vom Wege, Wessel 2008, 98). Des Weiteren sieht Fröbel als Auslöser für das kindliche Spiel dessen intrinsische Motivation (vgl. ebd., 99). Ein Fokus der Pädagogik Friedrich Fröbels liegt auf den von ihm entwickelten „*Spielgaben*“ (vgl. Neumann 2013, 111f.). „*Die Spielgaben sind: ein Kasten mit sechs farbigen Bällen, Kugeln, Würfel, Walze [und] sechs Baukästen*“ (Aden-Grossmann 2011, 32). Durch die Spielgaben sollen eigenaktive Bildungsprozesse des Kindes unterstützt werden (vgl. Ebert 2008, 10). Da Fröbel Mathematiker war, regten die „*Spielgaben*“ zu ersten mathematischen Erfahrungen an (vgl. Aden-Grossmann 2011, 32f.). Diese mathematische Grundbildung war aber dem Spielgedanken untergeordnet (vgl. ebd., 33). Ziel der Fröbelschen Pädagogik ist es somit „*die Entwicklung des Kindes durch Spieltätigkeit und Spielmaterialien anzuregen und zu fördern*“ (Ebert 2008, 9).

Auch Jean Piaget (1896-1980) und Lew Wygotzki (1896-1934) schrieben dem kindlichen Spiel eine besondere Bedeutung zu. Piaget legte bei seiner Forschung den Fokus auf die kognitive, Wygotzki auf die soziale Entwicklung (vgl. Hauser 2013, 19).

Piaget vertrat ein konstruktivistisches Lernverständnis, das heißt, dass das Kind sich durch Erkenntnisgewinn sein individuelles Bild von der Welt macht (vgl. Mischo, Peucker 2011, 85). Dem Spiel wird somit die Funktion der

Weltaneignung zugeschrieben (vgl. Franz 2016, 61). Diese geschieht nach Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung in Assimilations- und Akkommodationsprozessen (vgl. Fischer 2015, 124). Unter Assimilation versteht Piaget die Anpassung neuer Umweltreize an bereits vorhandene Schemata (vgl. Piaget 2014, 54). Akkommodationsprozesse beschreiben eine Anpassung der kognitiven Schemata an die Umwelt (vgl. ebd., 56). Deutlich wird dies anhand eines Beispiels:

Frida sitzt auf dem Boden. Vor ihr liegen verschiedene Holzwürfel in verschiedenen Farben sowie eine Holzkiste mit Löchern in verschiedenen Formen. Frida exploriert mit den Gegenständen. Sie versucht einen blauen Würfel in eines der Löcher zu stecken. Nach mehreren Versuchen findet Frida das quadratische Loch. Sie erwirbt das kognitive Schema, dass sie den blauen Holzwürfel in die Kiste stecken kann. Frida wiederholt diesen Vorgang mit den anderen Holzklötzen. Sie greift sich einen gelben Holzklötz und steckt diesen ebenso in das Loch. Es findet somit ein Assimilationsprozess statt. Frida erweitert ihr kognitives Schema „blaue Holzwürfel passen in das quadratische Loch“ durch weitere farbige Holzwürfel. Nun findet Frida eine Holzkugel und möchte auch diese in das Loch stecken. Die Kugel passt nicht in das quadratische Loch. Frida muss ihr kognitives Schema erweitern, indem sie die Kugel durch das runde Loch steckt. Es findet folglich ein Akkommodationsprozess statt.

Das kindliche Spiel ist nach Piaget überwiegend durch Assimilations-schemata gekennzeichnet (vgl. Fischer 2015, 124). Das heißt, dass Kinder im Spiel die mit Anstrengung neu erworbenen Handlungsschemata spielerisch immer und immer wieder wiederholen wollen (vgl. ebd., 125).

Wygotzki vertrat einen systemischen Ansatz und sah das Kind anders als Piaget in seinem sozialen Kontext (vgl. Mischo, Peucker 2011,104). Die Spielentwicklung erfolgt daher in ko-konstruktiver Auseinandersetzung mit anderen. Wygotzki prägte den Ansatz der *„Zone der proximalen Entwicklung“*. Damit ist gemeint, dass das Kind *„über ein aktuelles Entwicklungsniveau [verfügt] und über Lernfähigkeiten, die sich unter der Anleitung von anderen weiterentwickeln“* (Mischo, Peucker 2011, 104).

Das Modelllernen ist demnach ein wichtiger Faktor im kindlichen Spiel (vgl. Hauser 2013, 18). Außerdem spielt auch die Symbolfunktion in Wygotzkis Verständnis von Spiel eine wichtige Rolle. Denn im Spiel kann das Kind Affekte nachspielen, die ihm in der Realität nicht möglich wären (vgl. Wygotzki 1980, 444). Spiel galt also als Grundlage des „*ästhetischen Ausdrucks*“ (Hauser 2013, 19). Unter dem „*ästhetischen Ausdruck*“ werden Fähigkeiten wie zum Beispiel das Aufstellen von Hypothesen oder das kreative Umsetzen von Ideen verstanden (vgl. ebd., 19). Dazu gehört ebenfalls das symbolische Verwenden eines Gegenstandes für einen anderen Zweck (vgl. ebd., 18). So kann etwa eine Rührschüssel als Ritterhelm im Symbolspiel verwendet werden. Jedoch sieht Wygotzki das kindliche Spielverhalten nicht als überwiegende Tätigkeitsform des Kindes, sondern als entgegengesetztes Verhaltensmuster zur Realität (vgl. Wygotzki 1980, 461).

### **2.3 Spieltheoretische Einordnung**

In der spezifischen Spielforschung wurden verschiedene Definitionen und verschiedene Merkmale von Spiel beschrieben. Nachfolgend werden nun ausgewählte Spieldefinitionen dargestellt.

Johan Huizinga definiert Spiel in seinem Werk „*Homo Ludens*“ anhand von fünf Merkmalen. Als ein Charakteristikum des Spiels wird das „*freie Handeln*“ genannt. Demnach dürfen Spielhandlungen nicht erzwungen werden und Spiel kann nur dann als solches benannt werden, wenn sich das Individuum aus intrinsischer Motivation dazu entscheidet (vgl. Huizinga 1972, 15). Zudem ist Spiel nach Huizinga keine „*physische Notwendigkeit*“ (Huizinga 1972, 15). Ein weiteres Merkmal ist das Bewusstsein darüber, dass das Spiel anders als das eigentliche Leben ist. Spiel grenzt sich dementsprechend klar von der Realität ab und „*schon das kleine Kind weiß genau, daß es „bloß so tut“, daß alles „bloß zum Spaß“ ist*“ (Huizinga 1972, 15). Es handelt sich daher nach Huizinga um ein „*Heraustreten aus [dem realen Leben] in eine zeitweilige Sphäre*“ (Huizinga 1972, 15). Als drittes Merkmal wird die „*Abgeschlossenheit und Begrenztheit*“ benannt. Demnach findet Spiel zeitlich und räumlich begrenzt statt. Es beginnt und endet zu einem bestimmten Zeitpunkt (vgl. ebd., 17). Die „*Wiederholbarkeit*“ ist ein

weiteres Merkmal. Wenn gespielt wurde, bleibt dies im Gedächtnis verankert und kann jederzeit wiederholt werden (vgl. ebd., 17). Darüber hinaus finden sich in vielen Spielen ebenfalls Elemente der Wiederholung (vgl. ebd., 17). Zuletzt ist auch ein Gefühl der Spannung charakteristisch für Huizingas Spieltheorie. Das Spiel muss dem Spielenden eine gewisse Herausforderung bieten, damit es interessant bleibt.

„In dieser Spannung werden die Fähigkeiten des Spielers auf die Probe gestellt: seine Körperkraft, seine Ausdauer, seine Findigkeit, sein Mut, sein Durchhaltevermögen und zugleich auch seine geistigen Kräfte“ (Huizinga 1972, 18).

Eine neuere Spieldefinition liefert Hans Mogel. Es werden drei Hauptmerkmale benannt, die das „echte“ Spiel charakterisieren. Spielen erfüllt nach Mogel einen Selbstzweck. Das heißt, dass die Spieltätigkeit selbst bedeutsam ist (vgl. Mogel 2008, 5). Äußere Zwecke sind nicht Bestandteil des Spiels (vgl. ebd., 5). Des Weiteren wird im Spiel eine Wirklichkeit erzeugt, welche genauso wichtig ist, wie die echte Realität (vgl. ebd., 5). Jede Spielrealität erweitert den Erfahrungsschatz des Kindes (vgl. ebd., 5). Als drittes Merkmal wird die Individualität der Spielhandlungen beschrieben. Das Kind drückt im Spiel sein „*psychisches Geschehen*“ aus und gestaltet den Spielprozess und das Spielergebnis kindzentriert (vgl. ebd.).

Monika Keppner entwickelte aufbauend auf der Spieldefinition Huizingas eine weitere Spieldefinition. Zwar betrachtet Keppner die Allgemeingültigkeit der Kriterien für Spiel nach Huizinga kritisch, jedoch sieht sie eine Möglichkeit, diese als Grundgerüst ihrer Spieltheorie zu verwenden.

Ein wichtiger Aspekt ihrer Definition des Spiels ist das Dilemma zwischen dem Spiel als freiwilliger Handlung und dem natürlichen Drang zum Spiel (vgl. Keppner 2015, 38). Es wird herausgestellt, dass Spiel zwar intrinsisch motiviert geschieht, jedoch diese Freiheit durch die kindlichen Sozialisationsbedingungen und den fundamentalen, für die Entwicklung notwendigen Drang zum Spielen beschränkt wird (vgl. ebd., 38ff.).

Weiterhin dient Spiel „*als Entwicklung von Denken, Handeln und Gefühl*“ (Keppner 2015, 41). Damit wird der Fokus in dieser Spieldefinition darauf

gelegt, welche Entwicklungspotentiale kindliches Spiel beinhaltet (vgl. ebd., 41). Spiel dient folglich als Medium für eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes. Das Denken wird aus psychomotorischer Sicht beleuchtet, denn *„Bewegung beziehungsweise Motorik und Erlernen des Denkens oder von Denkprozessen sind [...] untrennbar miteinander verknüpft“* (Keppner 2015, 43). Somit be-greift das Kind im Spiel sowohl den Kontakt und Umgang mit anderen Personen oder Gegenständen, es lernt sich aber ebenfalls selbst kennen und macht wichtige Selbsterfahrungen (vgl. ebd., 44ff.). Explizit nennt Keppler Spielmaterial als Medium für die motorische und somit simultan die kognitive Entwicklung. Auch das Handeln wird durch die spielerische Aktivität gefördert. Im Spiel bildet das Kind seine ersten Handlungsentwürfe und kann diese erproben, da sie keinen Ernstcharakter besitzen (vgl. ebd., 53f.). Ferner kann das Kind im Spiel seine Emotionalität ausdrücken und Erfahrungen des Alltags für sich verarbeiten (vgl. ebd., 54f.). Spiel ist demzufolge eine *„Gefühlsbildende Komponente der kindlichen Entwicklung“* (ebd., 55).

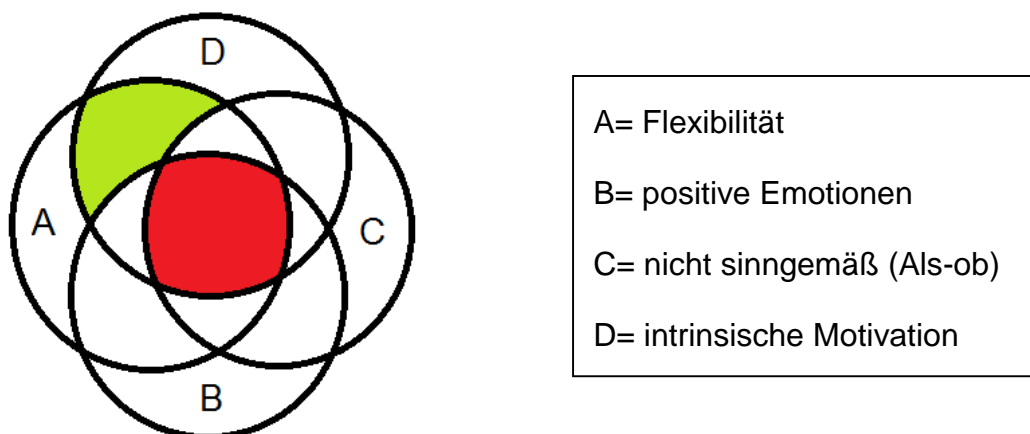
Ferner thematisiert Keppner die in Spieldefinitionen auftretenden Unklarheiten, ob Spiel zu Reaktion, Verhalten oder Handlung zugeordnet werden kann. In der vorliegenden Definition ist es *„Sowohl-als-Auch“*. Die drei Schemata Reaktion, Verhalten und Handlung können in einer Art Chronologie verstanden werden: Als Säugling reagiert das Kind auf verschiedene Reize (vgl. Keppner 2015, 58f.). Später verhält es sich spielerisch, indem es sich selbst als Verursacher von Ereignissen wahrnimmt (vgl. ebd., 60). Eine Handlung ist es dann, wenn das Spiel zielgerichtet stattfindet (vgl. ebd., 60).

Ein weiterer Bestandteil der Definition ist die Einordnung von Spielraum, Spielzeit und Spielwelt. Der Spielraum hat einen enormen Einfluss auf kindliche Spielmöglichkeiten; er kann *„je nach Ausgestaltung als ein spiel-förderndes oder spielbehinderndes Element begriffen werden“* (Keppner 2015, 63). Es muss eine Balance zwischen Vorstrukturierung und freien Entfaltungsmöglichkeiten geschaffen werden, damit kindliches Spiel und somit gleichermaßen das Lernen bestmöglich gefördert werden kann (vgl. ebd., 63). Auch die Spielzeit ist bedeutsam für das Spiel, da Kinder die

Möglichkeit bekommen sollen, sich in ihr Spiel intensiv zu vertiefen und ihr Zeitmanagement dadurch selbst gestalten zu können (vgl. ebd., 65). Ein weiteres Merkmal des kindlichen Spielens ist auch die Spielwelt, in welcher sich eine Eigendynamik entwickelt, in der Materialien entfremdet werden und Dinge ausprobiert werden können, die im realen Leben nicht möglich wären (vgl. ebd., 66f.). Zudem kann die Spielwelt dabei unterstützen, die Realität zu verarbeiten (vgl. ebd., 67).

Als letztes nimmt Keppner Bezug auf das Thema Regeln im Spiel. Sie geht davon aus, dass Regeln auf verschiedenen Ebenen bestehen können: Sie können sich auf Spielgegenstände beziehen, welche aufgrund ihrer Eigenschaften Regeln bedürfen, um damit zu spielen, Regeln sind aber ebenso in sozialen Spielen häufig präsent. So werden Regeln in der Gruppe aufgestellt und situativ neu verhandelt (vgl. ebd., 71). Aber auch kulturbedingt können Regeln durch die Umwelt aufgestellt werden (vgl. ebd., 71). Zuletzt gibt es aber auch kindbezogene Regeln. So ist das Kind beispielsweise durch sein Alter in seinem Tun beschränkt (vgl. ebd., 72).

Linda Rose Krasnor und Debra J. Pepler haben eine Spieldefinition entwickelt, welche sich von den bisher dargestellten Definitionen unterscheidet. Während bei den zuvor beschriebenen Definitionen alle Merkmale des Spiels erfüllt werden müssen, damit es sich um „echtes Spiel“ handelt, kann bei Krasnor und Pepler nur ein Teil der Spielkomponenten erfüllt werden (vgl. Krasnor, Pepler 1980, 86). Dies wird anhand eines Modells besonders deutlich (vgl. Dar. 3).



Darstellung 3 Reines Spiel (eigene Erstellung auf Grundlage von Krasnor, Pepler 1980, 86)

Reines Spiel ergibt sich aus der Mischung aller vier Merkmale (roter Bereich). Jedoch müssen nicht alle Bereiche erfüllt sein. Der grüne Bereich verdeutlicht ein Spiel, welches nicht ganz so rein ist, trotzdem handelt es sich um Spiel:

*„Play is not considered an "all or none" phenomenon; a behavior may be "more or less" play“ (Krasnor, Pepler 1980, 86).*

Die vorliegende Arbeit lege die Definition von Keppner zugrunde, da sie den Entwicklungspotentialen von Spiel eine große Bedeutung für die kindliche Entwicklung und explizit der Entwicklung kognitiver Strukturen im Spiel beizumisst, welches in der vorliegenden Arbeit einen Schwerpunkt bildet. Außerdem wird das Spielmaterial als bedeutsames Medium zur kindlichen Entwicklung festgeschrieben.

## **2.4 Einordnung der Begriffe „Spiel und Spielen“**

Im Folgenden sollen nun die Begriffe „Spiel“ und „Spielen“ zueinander in Beziehung gesetzt werden. In der Fachliteratur werden die beiden Begriffe häufig synonym verwendet. Kreuzer nimmt eine Differenzierung der Begriffe vor, indem er das Spiel als stärker reglementiert als das Spielen beschreibt (vgl. Kreuzer 1983, 230). Im alltäglichen Gebrauch zeigt sich dieser mit Regeln behaftete Charakter des Spiels. So sind beispielsweise die Olympischen Spiele oder auch Bundesjugendspiele stark reglementiert und es kann kritisch betrachtet werden, ob es sich bei diesen Aktivitäten überhaupt um Spiel, wie es eingangs definiert wurde, handelt. Dem Spielen wird eher eine untergeordnete Rolle zugeordnet, es stehe *„zwischen „Zeit-Vertreib“ und „Zeit-Verderb““* (Kreuzer 1983, 241). Außerdem wird eine zeitliche Einordnung vorgenommen. Spielen entwickle sich im Verlauf, während das Spiel zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfindet (vgl. ebd., 241).

In meiner Arbeit möchte ich mich von dieser Hierarchisierung des Spielens und des Spiels distanzieren, da für die kindliche Entwicklung sowohl reglementierte als auch frei gestaltete Spielmöglichkeiten bedeutsam sind. Ich betrachte die gesellschaftliche häufig negative Sicht auf das Spielen als kritisch, da es viele Entwicklungspotentiale nimmt.

### 3. Bedeutung von Spiel in der frühen Kindheit

Die Spielentwicklung in der frühen Kindheit (0-6 Jahre) lässt sich anhand der dafür typischen Spielformen näher beschreiben. In den folgenden Unterkapiteln wird nun die Entwicklung der verschiedenen Spielformen erläutert. Zu berücksichtigen ist, dass die zeitliche Einordnung der Spielformen keine verbindliche Kategorisierung darstellt, sondern nur eine grobe Orientierung. Das Auftreten der Spielformen kann individuell stark abweichen. Außerdem ist zu betonen, dass die Spielformen nicht mit einem bestimmten Alter beendet sind, sondern in anderen Spielformen oder in Handlungen weiter präsent sind (vgl. Franz 2016, 24). Die Darstellung bietet eine grafische Übersicht über die verschiedenen Spielformen (vgl. Dar. 4).

0-0,5 Jahre	0,5-1 Jahr	1-1,5 Jahre	1,5-2 Jahre	2-2,5 Jahre	2,5-3 Jahre	3-3,5 Jahre	3,5-4 Jahre	4,5-5 Jahre	5-5,5 Jahre	5,5-6 Jahre	Ab 6 Jahre
Funktionsspiele											
Bewegungsspiele											
Symbolspiele											
Konstruktionsspiele											
Rollenspiele											
Regelspiele											
Wettspiele											

Darstellung 4 Auftreten der Spielformen nach Jahr (eigene Erstellung auf Grundlage von Franz 2016, 25)

#### 3.1 Funktionsspiele

Das Kind kommt als aktives Lebewesen zur Welt (vgl. Mogel 2008, 104). Es eignet sich seine Umwelt primär durch seinen Körper an (vgl. Hauser 2013, 84). Piaget bezeichnet diese Phase als sensumotorische Phase, welche bis etwa zum 18. Lebensmonat reicht (vgl. ebd., 84). So werden durch motorische Aktivitäten, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, kognitive Schemata ausgebildet (vgl. Franz 2016, 61). Das kindliche Erkunden beginnt mit dem eigenen Körper: die primären Kreisreaktionen (vgl. Piaget 1975, 120f.). Unter anderem beschäftigt sich der Säugling in den ersten Monaten intensiv mit seinen Händen (vgl. Largo 2014, 299). Bereits vor der Geburt erkundet der Fötus seine Hände mit dem Mund (vgl. ebd., 299), welcher das erste Wahrnehmungsorgan des Säuglings ist (vgl.

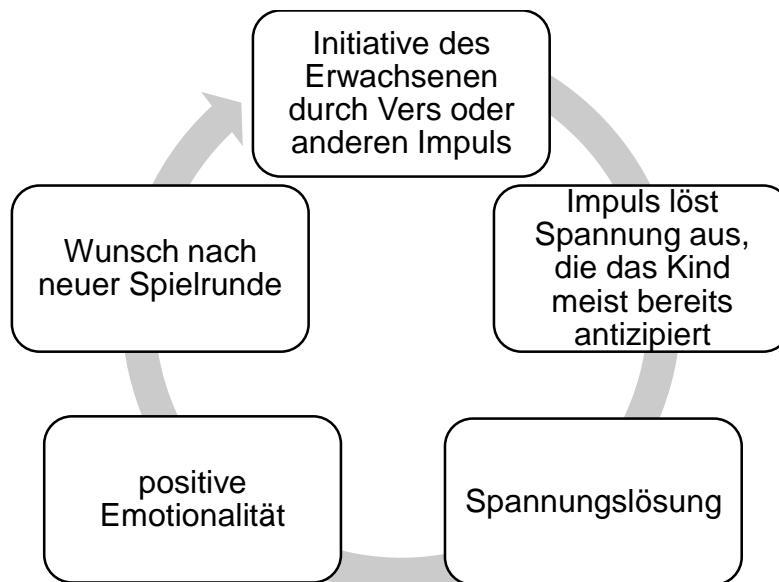


ebd., 300). Alle Erkundungsaktivitäten des Körpers oder auch von Gegenständen (den sekundären Kreisreaktionen) beginnt das Kleinkind mit dem Mund (vgl. ebd., 311f.). Durch das orale Erkunden erlangt das Kind erste Informationen über Größe, Konsistenz, Form oder Oberflächenstruktur des Gegenstandes (vgl. ebd., 311).

Bis etwa zum achten Lebensmonat ist der Mund das dominierende Sinnesorgan für Erkundungsaktivitäten (vgl. ebd., 311). Um weitere Informationen über den Gegenstand oder den eigenen Körper zu erlangen, beginnt das Kind einige Wochen nach dem oralen Erkunden, mit dem manuellen Erkunden des Gegenstandes (vgl. ebd., 312). So erlebt das Kind durch seine Hände, welche Berührungen sich positiv anfühlen und es kann beispielsweise mehr über die Oberflächenstruktur oder das Gewicht von Gegenständen erfahren. Ab etwa acht Monaten erkundet das Kind seine Umwelt nun intensiv mit seinen Blicken. Gegenstände werden gedreht und gewendet und von allen Perspektiven konzentriert betrachtet (vgl. ebd., 313). Piaget bezeichnet diese Erkundungsaktivitäten als erste Spielform des Kindes (vgl. Piaget 1975, 120). Diese Aktivitäten wiederholt das Kind immer und immer wieder, was ihm besondere Freude bereitet. Diese Freude an der Funktion des Körpers wird später durch die Funktion von Objekten ergänzt (vgl. Franz 2016, 31). Hierbei handelt es sich um die bereits oben genannten sekundären Kreisreaktionen. Die tertiären Kreisreaktionen beschreiben eine Mittel-Zweck Verwendung (vgl. Hauser 2013, 84). Ein Löffel wird beispielsweise verwendet, um den Ball zu sich zu rollen. Dadurch erlebt sich das Kind als selbstwirksam und beginnt zu verstehen, dass es mit seinen Handlungen etwas bewirken kann, es versteht somit kausale Zusammenhänge (vgl. Largo 2014, 316f.). Diese vorher beschriebenen Kreisreaktionen werden auch als Funktionsspiele bezeichnet. In ihnen erlangt das Kind einen „*Erfahrungsschatz über die Beschaffenheit der Dinge und die eigene Körperlichkeit*“ (Fischer 2015, 126). Durch die ständige Aktivität empfindet sich das Kind als selbstwirksam, was als Katalysator für weitere Bewegungshandlungen gilt (vgl. Franz 2016, 31). Auch die Objektpermanenz entwickelt sich im Funktionsspiel weiter. Das

Kind erfährt im Spiel, dass Gegenstände weiterhin existieren, wenn sie sich außerhalb des Blickfeldes befinden (vgl. Berk 2011, 203).

Außerdem geschieht eine erste dyadische Interaktion mit der Bezugsperson in den Funktionsspielen (vgl. Oerter 2011, 93). Durch Zuwendung des Erwachsenen zum Kind mit Mimik, Gestik und verbalen Äußerungen bekommt das Kind Anregungen und reagiert mit Veränderung der Mimik, durch Bewegungen oder erste Laute (vgl. Largo 2014, 293). Diese reziproke emotionale Beziehung wird „*Compliance*“ genannt (vgl. Einsiedler 1999, 66). Die meisten dieser Sozials Spiele haben einen ähnlichen kreisförmigen Ablauf (vgl. ebd., 65)(vgl. Dar. 5):



*Darstellung 5 Ablauf von Sozialspielen (eigene Erstellung auf Grundlage von Einsiedler 1999,65)*

Ein typisches Beispiel hierfür sind die sogenannten Guck-Guck-Spiele, bei welchen sich die Bezugsperson versteckt und dann plötzlich wieder auftaucht. Es findet also eine „*regelmäßige Wiederholung [eines] Zyklus*“ (Oerter 2011, 93) statt, welche die kindliche Erregung ansteigen lässt.

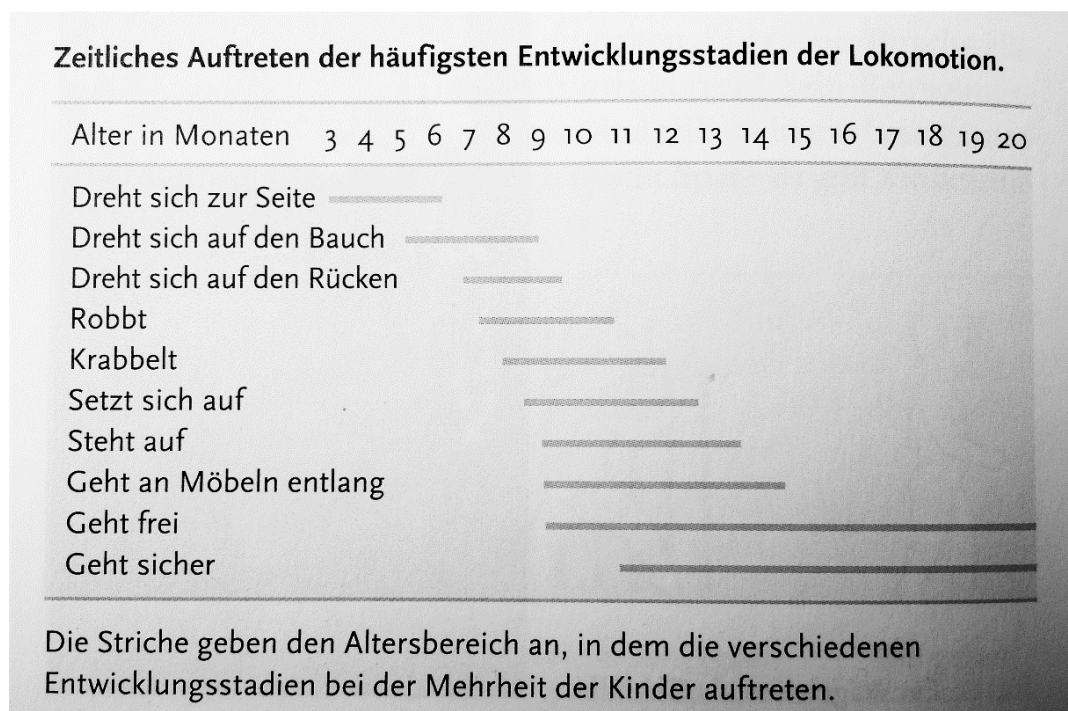
*„Nach Auffassung vieler Entwicklungspsychologen ist das Guck-Guck-Spiel als beträchtliche kognitive Leistung anzusehen: die Kinder erfassen räumliche und zeitliche Struktur der Umweltgegebenheiten; sie konsolidieren das Konzept der*

*Objektpermanenz; sie bauen Handlungs-Ergebnis-Erwartungen sowie Handlungs-Folge-Erwartungen auf“ (Einsiedler 1999, 67).*

Funktionsspiele lassen sich demzufolge in „partnerzentrierte“ oder in „gegenstandszentrierte“ Spiele einteilen (vgl. Oerter 2011, 93).

### 3.2 Bewegungsspiele

Aus diesen Funktionsspielen entwickeln sich durch die zunehmende Mobilität, zunächst durch das Krabbeln und später auch durch das Laufen, die Bewegungsspiele. Sie lassen sich in grobmotorische und feinmotorische Bewegungsspiele untergliedern (vgl. Hauser 2013, 86). Unter grobmotorischen Aktivitäten wird beispielsweise das Laufen, Klettern, Purzeln und Rutschen verstanden. Feinmotorische Aktivitäten können das Puzzeln oder ähnliche Aktivitäten sein. Die nachfolgende Grafik verdeutlicht die Zunahme der verschiedenen Fortbewegungsformen im Alter. Deutlich wird, dass Bewegungsspiele zeitlich sehr variierend eintreten, da ein breites Kontinuum an Entwicklungsverläufen besteht (vgl. Dar. 6).



*Darstellung 6 Zeitliches Auftreten der häufigsten Entwicklungsstadien der Lokomotion (Largo 2014, 172)*

Bewegung kann als Motor des Lernens gesehen werden, denn die Bewegungsentwicklung ist nicht nur förderlich für die motorische Entwicklung, sondern für eine ganzheitliche Entwicklung (vgl. Franz 2016, 34). Dadurch, dass das Kind seinen Körper immer bewusster einsetzen kann, erweitert es seinen Aktionsradius.

„Spiel und Bewegung gehören zu den grundlegenden Betätigungsformen, durch sie begreift das Kind seine Umwelt und jede neue Bewegungserfahrung wird zur Welterfahrung“  
(Fischer 2015, 129).

### **3.3 Symbolspiele (Als-ob-Spiele)**

Ab einem Alter von etwa zwei Jahren ist die zentrale Spielthematik nicht mehr das Erforschen von Gegenständen oder den eigenen Körperfunktionen, sondern es geht um Nachahmung von Personen (vgl. Franz 2016, 36). Ab einem Alter von 18 Monaten entwickelt sich das Symbolverständnis, also die Fähigkeit, Gegenstände so zu abstrahieren, dass sie im Kontext des Spiels für andere Zwecke genutzt werden können (vgl. ebd., 23). Themen des Symbolspiels sind Alltagshandlungen, die in sogenannten „*social scripts*“ nachgespielt werden (vgl. Wüstenberg, Schneider 2015, 31). Damit ist gemeint, dass das Kind alltägliche Tagesabläufe wie etwa das Zubettgehen oder das Zähneputzen in seinen Spielen nachahmt (vgl. ebd., 31). Mehrere Handlungsschritte wie beim Beispiel des Zubettgehens (das Ausziehen, Schlafanzug anziehen, Waschen, Zähneputzen, Buch anschauen und das Gute-Nacht-Lied) werden in der Spielhandlung zu einer Handlungssequenz verknüpft (vgl. Hauser 2013, 101).

Kernmerkmal des Symbolspiels ist die Objektsubstitution (vgl. Hauser 2013, 97). Das bedeutet, dass Objekte für das Spiel zweckentfremdet werden können. So dient beispielsweise ein Löffel als Stift oder ähnliches. Voraussetzung dafür ist die Objektpermanenz (vgl. ebd., 96). Sie prägt sich in den Symbolspielen weiter aus (vgl. ebd., 96). Das Kind benötigt demnach ein Wissen darüber, wie verschiedene Dinge benutzt werden, um etwa ein Spielzeugauto als Telefonhörer zu verwenden (vgl. Schneider, Lindenberger 2012, 179).

Auch das im Funktionsspiel erworbene Wissen über Ursache- und Wirkungszusammenhänge ist notwendig, um fiktive Alltagshandlungen im Spiel nachzuspielen (vgl. Schneider, Lindenberger 2012, 179). Ferner wird auch die Perspektivübernahme im Symbolspiel erworben (vgl. ebd., 179). Das Kind beginnt sich in die Sichtweisen anderer hineinzusetzen. So versteht es zum Beispiel, dass eine andere Person ein Objekt nicht sehen kann, wenn ein Hindernis davor steht (vgl. Hauser 2013, 98). Ein weiteres Merkmal des Symbolspiels stellt die Dekontextualisierung, also „*das Herauslösen eines Verhaltens aus seinem Kontext*“ (Hauser 2013, 100) dar. Das bedeutet, dass eine Verhaltensweise nachgespielt wird, ohne die dafür vorhandenen Requisiten zur Verfügung zu haben (vgl. ebd., 100).

### 3.4 Konstruktionsspiele

Nachdem ein Gegenstand in den Funktionsspielen aus Lust an der Funktion und an erzeugten Effekten in den ersten Lebensmonaten vielfältig exploriert wurde, zeichnen sich die Konstruktionsspiele durch eine Zielgerichtetheit aus (vgl. Mogel 2008, 108). Sie entwickeln sich etwa ab dem zweiten Lebensjahr (vgl. Franz 2016, 25). Bei dem Konstruktionsspiel handelt es sich also um ein zweckorientiertes Spiel, welches ein Produkt entstehen lässt (vgl. ebd., 37), das heißt, dass sich aus der anfänglichen Kombination von Gegenständen, wie zum Beispiel dem Zusammenstecken zweier Teile nach und nach ein „werkschaffendes Spiel“ entwickelt (vgl. Renner 2008, 135). Konstruktionsspiele werden durch drei Merkmale gekennzeichnet (vgl. Hauser 2013, 116):

- **Übertreibung:** Das entstandene Objekt ist nicht in allen Aspekten realitätsgetreu (z.B. kleinerer Maßstab)
- **Wiederholung:** Der Konstruktionsvorgang wird häufig wiederholt
- **Variation:** Der Konstruktionsvorgang verändert sich durch unterschiedliche Materialien oder Modelle

Das entstehende Spielprodukt wird im Laufe des Konstruktionsspiels immer differenzierter (vgl. ebd., 135). Das Kind möchte seinen innerlichen Bauplan in den Konstruktionsspielen so wirklichkeitsgetreu wie möglich reproduzieren (vgl. ebd., 135). Die Konstruktionsspiele werden in zwei

Bereiche aufgeteilt. Zum einen das Bauen und Konstruieren, zum anderen das Malen, Zeichnen, Werken und Formen (vgl. Franz 2016, 37). Zudem kann zwischen zweidimensionalen Konstruktionsspielen, wie beispielsweise dem Malen oder Muster legen, und dem dreidimensionalen Konstruktionsspiel, also dem Bauen eines Turmes oder ähnlichem unterschieden werden (vgl. Hauser 2013, 118). Im Konstruktionsspiel erweitert das Kind seine Raumkompetenz. Durch die zweidimensionale und dreidimensionale Konstruktion mit verschiedenen Materialien ergibt sich „*ein ausgezeichnetes Lernfeld, um vielfältige Erfahrungen mit räumlichen Anordnungen zu machen*“ (Hauser 2013, 118); das Kind macht nicht nur erste wichtige Erfahrungen zur räumlichen Zuordnung, sondern auch zur Statik (vgl. Heller 2013, 20f.).

Da sich das Kind in den Konstruktionsspielen seine Ziele selbst setzt, wird es mit ersten Gelingens- und Misslingenserfahrungen konfrontiert (vgl. Mogel 2008, 108). Schafft das Kind nicht, sein selbstgesetztes Ziel, zum Beispiel das Bauen eines Turms mit fünf Etagen, zu erreichen, so ist es frustriert und wütend. Diese emotionalen Erfahrungen konnte das Kind in den vorherigen Spielen in dieser Form noch nicht machen (vgl. ebd., 108). Sie sind jedoch aus entwicklungspsychologischer Sicht von enormer Bedeutung, da es dem Kind diverse Bewältigungsstrategien (Coping-Strategien) abverlangt (vgl. ebd., 108). Konstruktionsspiel unterstützt demzufolge die kindliche Problemlösekompetenz und Frustrationstoleranz.

Darüber hinaus kann das Kind in Konstruktionsspielen seine Realität und seine Themen zum Ausdruck bringen und erlebt sich als wirksam, da es der Urheber eines Werkes ist (vgl. Renner 2008, 140).

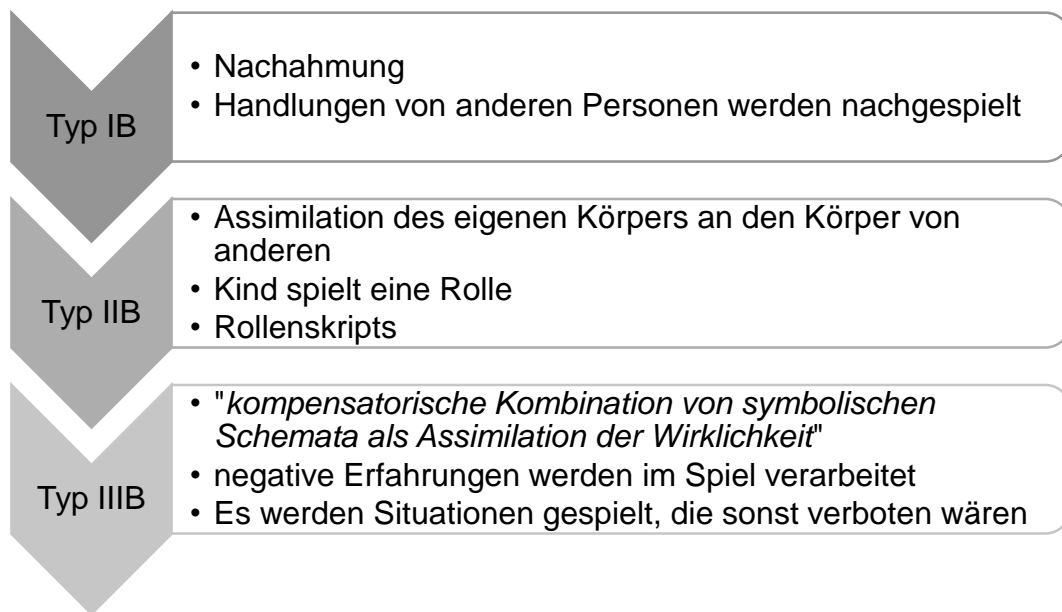
Piaget ordnet die Konstruktionsspiele den Symbolspielen unter, da das gebaute Objekt nicht die Realität darstellt, sondern eine Repräsentation der Realität (vgl. Piaget 1975, 176f.). So handelt es sich bei einem mit Legosteinen gebautem Haus nicht um ein echtes Haus, sondern um die Repräsentation eines Hauses.

### 3.5 Rollenspiele

Ab einem Alter von etwa zwei bis drei Jahren entwickeln sich aus den Symbolspielen allmählich die Rollenspiele. Es handelt sich hierbei nicht mehr um das bloße Nachahmen von Personen, sondern um die Identifikation mit einem Charakter (vgl. Franz 2016, 40). „*Die eigene Person [wird] als Akteur uminterpretiert*“ (Oerter 2011, 46f.). Das Kind begibt sich somit in eine andere Rolle, welche über andere Eigenschaften und Fähigkeiten verfügt als das Kind selbst (vgl. ebd., 47). Durch Modulation der Stimme, Requisiten und Kostüme versetzt sich das Kind in eine andere Rolle und kann Situationen erproben, die ihm im realen Leben nicht gefahrlos möglich sind (vgl. Franz 2016, 40). Wie bereits in Kapitel 3.3 erläutert, werden Gegenstände für den Zweck des Spiels transformiert. So dienen beispielsweise Stöcke im Rollenspiel als Ritterschwerter.

Voraussetzung für diese Spielform ist die Ausbildung der „*Theory of Mind*“ (Theorie des Geistes). Sie beschreibt die Fähigkeit sich in die Gedanken und Empfindungen anderer hineinzusetzen und sie von den eigenen zu differenzieren (vgl. Berk 2011, 318). Die Entwicklung der Theory of Mind erfolgt in mehreren Stufen: Mit einem Alter von etwa einem Jahr erlebt das Kind seine soziale Umwelt als absichtsvolle Wesen, die auf es einwirkt und sich von ihm beeinflussen lässt (vgl. ebd., 318). Ein zweijähriges Kind entwickelt ein Verständnis für Emotionen und Wünsche und kann erste Äußerungen zum Denken und Erinnern machen (vgl. ebd., 318). Mit drei Jahren versteht das Kind allmählich, dass „*das Denken in seinem Kopf stattfindet und dass ein anderer Mensch an eine Sache denken kann, ohne sie zu sehen, anzufassen oder darüber zu sprechen*“ (Berk 2011, 318). Ab einem Alter von vier Jahren nimmt das Kind immer häufiger Bezug auf seine eigenen Überzeugungen und Wünsche und auf die anderer und begreift diese als Handlungsmotivator (vgl. ebd., 318).

Piaget ordnet die Rollenspiele den Symbolspielen zu (vgl. Oerter 2011, 47). Er nimmt eine Untergliederung des Symbolspiels in drei Phasen vor (vgl. Dar. 7):



Darstellung 7 Typen des Symbolspiels (eigene Erstellung auf Grundlage von Oerter 2011, 47)

Typ IB bezeichnet die bereits in Kapitel 3.3 erläuterten Symbolspiele, während Typ IIB und IIIB das Rollenspiel beschreiben.

Gleichzeitig mit dem Rollenspiel entwickelt sich auch die soziale und sprachliche Kompetenz weiter (vgl. Fischer 2015, 126). Während zuvor eher im Einzelspiel oder im Parallelspiel, also dem Spiel nebeneinander und ohne Interaktion, agiert wurde, handelt es sich nun um eine kooperative Spielform, welche durch gemeinsame Zielverfolgung, Absprachen und gegenseitige Unterstützung gekennzeichnet ist (vgl. Schneider, Lindenberger 2012, 206). Hierfür ist es notwendig, dass das Kind seine egozentrische Sichtweise ablegt und sich auf gemeinsame Interaktion einlässt (vgl. ebd., 207). Durch diese gemeinsame Interaktion entwickelt sich simultan auch ein enormer Zuwachs des Wortschatzes. Es müssen zum Beispiel viele Absprachen getätigt werden. Die Rollenzuweisungen, aber ebenso das Handlungsskript müssen im Dialog untereinander besprochen und ausdiskutiert werden.

### 3.6 Regelspiele und Wettspiele

Eine weitere Spielform in der Kindheit sind die Regelspiele. Sie entwickeln sich etwa ab einem Alter von fünf Jahren. Eine Besonderheit zu den bisherigen Spielformen ist, dass die Regeln schon im Vorhinein festgelegt



sind (vgl. Hauser 2013, 123). Das bedeutet für das Regelspiel, dass „*die Regel [...] hier zum dominierenden Moment [wird] und [...] die Struktur des Spiels [bestimmt]*“ (Heller 2013, 24). Eine Nichtbeachtung dieser führt Sanktionen oder einen Spelausschluss mit sich (vgl. Franz 2016, 44). Neben den Regeln ist diese Spielform durch ein vorgegebenes Ziel und einen ritualisierten, exakten Spielablauf gekennzeichnet (vgl. Heller 2013, 24). Deutlich wird diese Unterscheidung zu den anderen Spielformen auch, wenn man die englischsprachige Bezeichnung für Regelspiele anschaut: Regelspiele werden im Englischen als „*game*“ benannt, während die anderen Spielformen „*play*“ genannt werden (vgl. Hauser 2013, 123).

Die Regelspiele umfassen mehrere Facetten: Sie beinhalten soziale Regelspiele wie Fangen- oder Versteckspiele, Kartenspiele wie beispielweise Quartett, aber ebenso Brettspiele wie Mensch-ärgere-dich-nicht (vgl. Einsiedler 1999, 125). Des Weiteren fallen unter die Kategorie der Regelspiele Geschicklichkeitsspiele wie Mikado oder Denkspiele wie Domino und Glücksspiele wie zum Beispiel Knobeln (vgl. ebd., 125). Bewegungs- und Mannschaftsspiele wie Seilspringen oder Sackhüpfen werden ebenfalls zur Kategorie der Regelspiele angeführt (vgl. ebd., 126). Auch Computer- und Konsolenspiele werden in der heutigen Zeit als bedeutsame Regelspiele klassifiziert (vgl. Fischer 2015, 125).

Regelspiele sind besonders bedeutsam für die soziale Entwicklung. Sie erfordern genauso wie die Rollenspiele die Fähigkeit der Perspektivübernahme (vgl. Hauser 2013, 126). Damit das Kind in den Regelspielen erfolgreich ist, muss es sich daher in seine Spielgegner hineinversetzen, um ihre Spielzüge vorhersagen zu können. Auch gesellschaftliche Schlüsselkompetenzen werden im Regelspiel geübt; so lernen sie zum Beispiel den Bedürfnisaufschub, also das Zurückstellen der eigenen Bedürfnisse in Interaktion mit anderen (vgl. Franz 2016, 45). Hinzu kommt erlangen sie die Fähigkeit, abzuwarten, bis sie an der Reihe sind, Konflikte gemeinsam zu lösen und Kompromisse einzugehen (vgl. ebd., 45). Diese Impulskontrolle erweist sich als unabdingbare Kompetenz für das erfolgreiche Spielen von Regelspielen.

In den Regelspielen werden Kinder damit konfrontiert mit Niederlagen umzugehen (vgl. ebd., 45). In den Konstruktionsspielen haben Kinder erste Misslingenserfahrungen gemacht, welche auch ein Bestandteil in Regelspielen sind. Die Kinder müssen Strategien erlernen, wie sie mit Niederlagen umgehen. Das Gewinnen in Regelspielen ist ebenfalls von besonderer Bedeutung, denn *„die Verknüpfung von Anstrengung und erfolgreich sein erhöht die Selbstwirksamkeit und wird dadurch zum Lernmotor“* (Franz 2016, 48).

Das Regelverständnis ist ebenfalls ein zentrales Lernfeld der Regelspiele. Während kleinere Kinder Regeln im Spiel als einengenden Faktor erleben, lernen die Kinder ab einem Alter von fünf bis sechs Jahren, dass Regeln geändert werden können, wenn dies unter den Mitspielern thematisiert wird (vgl. ebd., 45). Durch das Regelspiel üben die Kinder eine Normenbefolgung weiter ein. Kinder entwickeln im fünften Lebensjahr ein zufälliges Verständnis für soziale und moralische Normen (vgl. Hauser 2013, 128). Beides wird im Regelspiel relevant: Kinder lernen, dass die sozialen Regeln des Spiels, wie beispielsweise Regeln bei Fangenspielen gemeinsam entschieden und verändert werden können, aber auch moralische Regeln wie das Verbot zu betrügen (vgl. ebd., 128).

Eine Besonderheit der Regelspiele ist, dass sie kulturübergreifend gespielt werden (vgl. Pohl 2015, 39). So sind klassische Spiele wie Fangenspiele oder Brettspiele in nahezu allen Kulturen verankert.

Eine weitere Form der Regelspiele sind die Wettspiele. Sie werden erst im Grundschulalter relevant (vgl. Franz 2016, 49). Thema der Wettspiele ist es, sich mit Gleichaltrigen zu messen; es geht deshalb darum, eine eigene Stärken- und Schwächenanalyse vorzunehmen (vgl. ebd., 49). Der Ehrgeiz und Wettkampfcharakter steht hierbei im Vordergrund und wird durch ein striktes Regelwerk gerahmt (vgl. ebd., 49).

## 4. Spielmaterial

---

### 4.1 Definition

In der Fachliteratur finden sich viele Wörter, um die Dinge, mit welchen gespielt wird, zu beschreiben. Renner gliedert die „*Spielmittel*“, als Oberbegriff für alle Gegenstände, die Menschen für ihre Spiele verwenden, in drei Unterkategorien: das „*Spielmaterial*“, die „*Spieldinge*“ und das „*Spielzeug*“ (vgl. Renner 2008, 187). Unter „*Spielmaterial*“ versteht er „*Materialien, die im Alltag meist verfügbar sind und nicht für den Zweck des Spiels hergestellt wurden*“ (Renner 2008, 187), wie beispielsweise Naturmaterialien oder auch Reste. „*Spieldinge*“ sind nach Renner zum Beispiel Werkzeuge, Geschirr oder Kleidungsstücke, also solche Dinge, die nicht explizit für das Spiel, sondern für alltägliche Handlungen produziert wurden (vgl. ebd., 187). Als „*Spielzeug*“ werden jene Spielmittel bezeichnet, die speziell für das Spiel hergestellt wurden wie beispielsweise Bauklötze, Puppen oder Brettspiele (vgl. ebd., 187).

Keppner fokussiert sich in ihrem Werk auf die Begriffe „*Spielware*“, „*Spielmittel*“, „*Spielsachen*“ und „*Spielzeug*“. Der Begriff „*Spielware*“ impliziert alle Gegenstände, die industriell für das Kinderspiel hergestellt wurden (vgl. Keppner 2015, 105), wobei sie die Diskrepanz zwischen den kindlichen Bedürfnissen und der Konsumorientierung der Hersteller problematisiert.

Als „*Spielmittel*“ werden jene Dinge bezeichnet, welche individuumszentriert optimal alle Entwicklungsbereiche fördern (vgl. ebd., 160). Es handelt sich somit um ein Ideal, welches nicht für das kindliche Spiel produziert wurde, sondern vom Kind für sein Spiel ausgewählt wird (vgl. ebd. 173f.). Spielmittel können folglich auch Alltags- oder Naturmaterialien sein.

„*Spielsachen*“ bilden einen „*Oberbegriff für all die Dinge [...], mit denen gespielt werden kann*“ (Keppner 2015, 105). Der Begriff „*Sachen*“ soll einen neutralen Blick auf alle Dinge legen, die zum Spiel benutzt werden und keine Wertung vornehmen.

„*Spielzeug*“ impliziert im Gegensatz zu den „*Spielsachen*“ einen eher negativ behafteten Blick auf die Dinge, die zum Spielen verwendet werden

(vgl. ebd., 103), was besonders deutlich wird, wenn man den Ausdruck „Zeug“ im Duden nachschlägt. Dort wird es bezeichnet als:

*„etwas, dem kein besonderer Wert beigemessen wird, was für mehr oder weniger unbrauchbar gehalten und deshalb nicht mit seiner eigentlichen Bezeichnung benannt wird“ (Duden Online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Zeug> letzter Aufruf: 18.05.2016).*

Die vorliegende Arbeit legt den Begriff des Spielmaterials zugrunde, welcher jedoch nicht wie bei Renner lediglich Alltagsmaterialien beinhaltet, sondern angelehnt an Keppners Definition von „*Spielmittel*“, die Materialien bezeichnet, die sich das Kind individuell auswählt und welche eine optimale Entwicklungsförderung ermöglichen. Spielmaterialien sind meinem Verständnis nach, also nicht nur speziell für das kindliche Spiel produzierte Gegenstände, gleichbedeutend sind auch Alltagsgegenstände und Naturmaterialien relevant, welche eine zweckfreie Nutzung ermöglichen.

## **4.2 Materiale Erfahrung**

Eine bedeutsame Grundlage zum Thema Spielmaterial bietet die Arbeit von Karlheinz Scherler „*Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung*“ aus dem Jahr 1979.

Scherler legt seiner Arbeit die sensomotorische Entwicklungstheorie von Piaget zugrunde (vgl. Scherler 1979, 10). Sein Forschungsbereich war das Curriculum des Vorschulbereichs (vgl. ebd., 10). Er kritisierte das vorherrschende Bild von Bewegung, welches Bewegung lediglich zur Förderung der motorischen Entwicklung sah (vgl. ebd., 9).

Materiale Erfahrung beschreibt „*die handelnde Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt*“ (Scherler 1979, 7). Das Kind setzt sich aktiv mit seiner gegenständlichen Umwelt auseinander und erfährt dadurch die Eigenschaften des Materials und die ihnen zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten (vgl. ebd., 7). Basierend auf Piagets Theorie der sensomotorischen Entwicklung geht Scherler davon aus, dass sich das Kind seine Welt durch motorische Handlungen erschließt (vgl. ebd., 20).

In experimenteller Erforschung seiner Umwelt lernt das Kind materielle Eigenschaften kennen und konstruiert sich so seine Wirklichkeit (vgl. ebd., 96ff.). Scherler beschreibt materiale Erfahrung als wechselseitige Assimilations- und Akkommodationsprozesse (vgl. ebd., 128ff.). Das heißt, dass das Kind die Erfahrungen, die es mit dem Material sammelt, entweder in bereits vorhandene Schemata einordnet oder sein Schema in Auseinandersetzung mit dem Material erweitert bzw. anpasst (vgl. ebd., 128ff.).

*„Anlaß materialer Erfahrung sind Probleme und Situationen, welche das Kind nur bewältigen kann, indem es seine aktuell verfügbaren Assimilationspläne an die gegebenen situativen Bedingungen akkommodiert“ (Scherler 1979, 131).*

Die kognitive und die motorische Entwicklung des Kindes hängen somit unmittelbar zusammen. Erst in der aktiven Exploration mit einem Gegenstand kann das Kind Erkenntnisse gewinnen (vgl. ebd., 101).

Voraussetzung für materiale Erfahrung ist eine anregungsreich gestaltete Umgebung (vgl. ebd., 136). Sie sollte *„ein passendes Verhältnis von Neuigkeit und Schwierigkeit“* (Scherler 1979, 145) bieten, sodass das Kind selbsttätig und selbstbestimmt agieren kann. Unter Selbsttätigkeit wird die Fähigkeit eines Kindes verstanden, alle Handlungen, die ihm bei seinem aktuellen Entwicklungsstand möglich sind, alleine ausführen zu dürfen (vgl. ebd., 138). Selbstbestimmung meint, dass die Kinder über Spiel, Materialauswahl, Materialumgang, Dauer der Aktivität, Ort der Aktivität, Wahl der Spielpartner und die Suche nach Lösungen selbst entscheiden dürfen (vgl. ebd., 148). So kann beispielsweise ein Ball in verschiedenen Settings eine unterschiedliche Bedeutung haben: im Rollenspielbereich kann der Ball etwa als Kanonenkugel für die Ritterburg genutzt werden, während er im Außenspielbereich verschiedene Ebenen hinuntergerollt wird. Demnach sollen als Spielmaterial, vielfältige Materialien angeboten werden, *„mit denen die Kinder selbständig umgehen können, die zu Aktivität und Eigeninitiative herausfordern und die ein autonomes Lernen im Spiel*

ermöglichen“ (Scherler 1979, 147). Hierbei muss der aktuelle Entwicklungsstand des Kindes und sein Erfahrungshintergrund berücksichtigt werden, um eine optimale Förderung zu ermöglichen (vgl. ebd., 143).

Betrachtet man die im dritten Kapitel dargelegten entwicklungspsychologischen Grundlagen zur Spielentwicklung lassen sich daraus Rückschlüsse für die materiale Erfahrung in der frühen Kindheit ziehen. Eine gute Darstellung über die Stufen der Materialerfahrung liefert Cantzler, welche die Materialerfahrung für Kinder von 0-4 Jahren darlegt (vgl. Dar. 8).

Alter	Stufe der Materialerfahrung
0-1 Monat	Basale Bewegungs- und Sinnesschulung
1-4 Monate	Taktile Erfahrungen durch Berührung mit Materialien
4-8 Monate	Tasten/ Schmecken/ Riechen/Hören der Materialien
8-12 Monate	Gezieltes Greifen und Loslassen, visuelles Erkunden
Ab 18 Monate	Bauen und Konstruieren, Schütten und Umfüllen
Ab 18 Monate	Bewegung und Raumerfahrung mit und durch Materialien
Ab 2 bis etwa 4 Jahren	Symbolhafter Einsatz von Material

*Darstellung 8 Stufen der Materialerfahrung (modifiziert nach Cantzler 2011, 4f.)*

Es wird deutlich, dass, je nach Altersstufe, die Materialerfahrung mit unterschiedlichen Sinnesorganen gemacht wird. Außerdem wird das Material in unterschiedlichem Alter für unterschiedliche Funktionen verwendet. Dies soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden. Bekommt ein Säugling einen Bauklotz, so beginnt er zunächst ihn mit seinem Mund zu erkunden, bevor er ihn später visuell erkundet. Daraus entwickeln sich dann erste Funktionsspiele, wie beispielsweise das Fallenlassen des Bauklotzes. Im Konstruktionsspiel wird der Bauklotz dann zum Bauen eines Turms oder Ähnlichem verwendet, während er im Symbolspiel als Telefon dient. Es stellt sich infolgedessen heraus, dass ein Material in den verschiedenen

Stadien der Spielentwicklung für diverse Funktionen verwendet werden kann.

Scherler betont des Weiteren, dass die Materialien nicht auf eine Funktion beschränkt sein sollen, sondern vielfältige Nutzung ermöglichen und veränderbar sein soll (vgl. Scherler 1979, 148). Das Kind soll sich so als Verursacher von Handlungen erleben können, was sein Empfinden von Selbstwirksamkeit stärkt, seine Kompetenzen erweitert und es dazu motiviert, weiter aktiv zu handeln (vgl. ebd., 133). Die Umwelt sollte demnach so gestaltet sein, dass sie dem Kind entdeckenswerte Impulse anbietet und seine Neugier aufrechterhält (vgl. ebd., 23).

Für die pädagogische Fachkraft bedeuten Scherlers Ausführungen zur materialen Erfahrung, dass sie durch die Auswahl und das Angebot des Spielmaterials einen wesentlichen Einfluss auf die ganzheitliche Entwicklung des Kindes hat. Sie wählt vielfältige Materialien aus, die dem Entwicklungsstand und den Interessen des Kindes entsprechen und ihre Neugier fördern (vgl. Scherler 1979, 23, 143). Daraus resultiert, dass die *„[...] Einwirkungsmöglichkeiten [der pädagogischen Fachkraft] auf das Spiel der Kinder [...] im wesentlichen [sic!] auf dem Arrangement der Spielumwelt durch reichhaltiges Material- und Spielangebot sowie auf Anregungen und Hilfen [beruhen]“* (Scherler 1979, 151). Sie agiert als „*Spielpartner*“ und nicht als „*Spielleiter*“, das heißt sie kann zwar Anregungen zur Materialnutzung geben, vertraut aber grundsätzlich auf die Eigeninitiative des Kindes (vgl. ebd., 150). Weiterhin beschreibt Scherler, dass die kindliche Auseinandersetzung mit Material durch die Übermittlung von Materialnutzung durch Erwachsene eingeschränkt wird (vgl. ebd., 149). Vielmehr sollen *„[offene] Lernsituationen [...] [geschaffen werden, in denen] Kinder eine Vielfalt von angebotenen Spielmaterialien auf die Fülle der in ihnen liegenden Möglichkeiten hin untersuchen, neue Erfahrungen sammeln und neue Sinnbezüge des Materials herstellen“* (Scherler 1979, 149). Dadurch, dass die Lernerfahrungen in der materialen Erfahrung kindzentriert geschieht, ist der pädagogische Alltag nicht planbar und kann an keinen konkreten Lernzielen festgemacht werden (vgl. ebd., 151). Die Fachkraft

kann demnach nur durch Beobachtung, Interaktion und gezielt ausgewählte Materialien auf die kindlichen Lernprozesse Einfluss nehmen.

### 4.3 Aufforderungscharakter von Material

„Jedes Ding, jeder Gegenstand hat einen eigenen Charakter, er sendet – meist auf unbewusster Ebene – eine Aufforderung, mit ihm umzugehen“ (Eisenburger 2015, 26).

Aufgrund seiner materialinhärenten Eigenschaften fordern Gegenstände zu bestimmten Aktivitäten heraus (vgl. ebd., 26). So fordert ein Ball dazu heraus ihn zu werfen oder zu rollen, weniger aber dazu einen Turm daraus zu bauen. Die *„jeweilige Beschaffenheit [des Materials] hat [also] einen Aufforderungscharakter, der zum schöpferischen Impuls werden kann“* (de Vries 2011, 20). Außerdem können Materialien auf unterschiedlichste Art und Weise genutzt werden, je nach Bedürfnissen und Vorerfahrungen des Menschen (vgl. Seewald 2007, 101). Die Nutzung eines Materials ergibt sich demzufolge aus dessen physikalischen Eigenschaften und den individuellen Erfahrungen eines Menschen, was in den folgenden Abschnitten genauer erläutert werden soll.

Jedes (Spiel-) Material besitzt eine äußere und eine innere Struktur. Die äußere Struktur *„bezieh[t] sich auf die Gesetzmäßigkeiten der physikalischen Welt“* (Eisenburger 2015, 27), das heißt, auf Materialeigenschaften, wie etwa Form, Farbe, Konsistenz, Gewicht, Geruch oder Geschmack, welche von Menschen in sehr ähnlicher Art und Weise wahrgenommen werden (vgl. Krus 2015, 59). Diese Informationen über die Materialbeschaffenheit sind elementar notwendig, um sich die Welt zu strukturieren (vgl. Eisenburger 2015, 27). Ein Mensch benötigt vielfältige Sinneserfahrungen, damit die Sinne nicht verkümmern (vgl. ebd., 27f.), denn

*„ein Teil menschlichen Erkenntnisvermögens ist das sensorische Handeln, der konkrete, sinnliche Umgang mit den Gegenständen. Erst wenn man einen Gegenstand anfasst, ihn in die Hand nimmt, kann man fühlen, wie er sich anfasst oder wie*



*schwer er ist und erst wenn man an ihm riecht, hat man eine Vorstellung von seinem Geruch“ (Eisenburger 2015, 26).*

Die innere Struktur von (Spiel-) Materialien bezieht sich auf die individuelle Wahrnehmung des Materials (vgl. Krus 2015, 59). Auch wenn die meisten Gegenstände für einen bestimmten Zweck industriell gefertigt wurden, können sie zweckentfremdet verwendet werden (Ein Löffel wird als Schwert genutzt). Das Material bietet also neben dem eigentlichen Zweck eine Aufforderung, kreative Ideen zu alternativen Nutzungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Eisenburger 2015, 29). Diese Zweckentfremdung erfordert eine „*Überwindung eingeschliffener Umgangsweisen mit dem Material*“ (Seewald 2007, 101). Das heißt, dass eine nicht zweckmäßige Nutzung von Material erst erprobt werden muss. Neben diesen individuellen Spielideen muss aber beachtet werden, dass Gegenstände auch negative Emotionen hervorrufen können. So kann es für einen Menschen erfahrungsbedingt unangenehm sein, ein bestimmtes Material anzufassen oder bestimmte Farben zu sehen (vgl. ebd., 29).

Einen besonderen Aufforderungscharakter haben Natur- und Alltagsmaterialien, da auf unterschiedliche Weise mit ihnen umgegangen werden kann (vgl. de Vries 2011, 38). Dadurch, dass sie in ihrer Funktion und ihrem Zweck frei sind, bieten sie unzählige Möglichkeiten zur Exploration (vgl. Cantzler 2011, 3). Die Materialien können in allen Altersstufen für unterschiedliche Spiele verwendet und immer wieder neu interpretiert werden (vgl. ebd., 9). Das Kind kann durch vielfältiges Ausprobieren und Experimentieren diverse sinnliche Erfahrungen machen und seine Umwelt erkunden (vgl. ebd., 4). Des Weiteren haben Alltagsgegenstände und Naturmaterialien einen direkten Bezug zur kindlichen Lebens- und Erfahrungswelt (vgl. ebd., 5). Da das Nachahmen ein wichtiger Bestandteil des Spiels in der frühen Kindheit ist, sind lebensnahe Materialien wie die Alltagsgegenstände besonders attraktiv, da sie die Imitation der Handlungsweisen der Erwachsenen begünstigen (vgl. Franz 2016, 99).

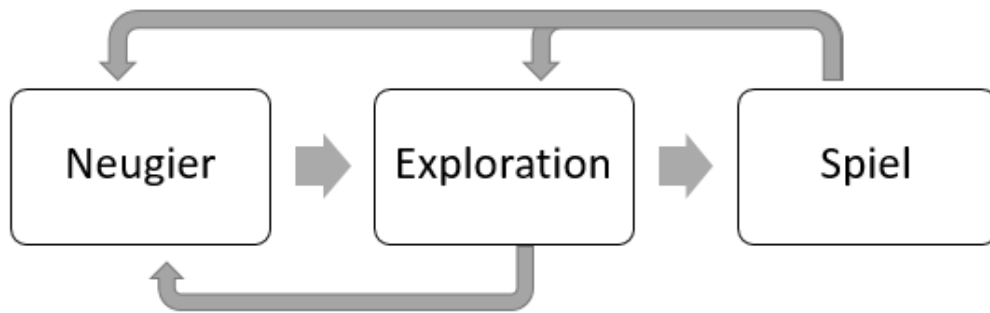
#### 4.4 Neugier als Auswahlkriterium für Spielmaterial

Als Neugier wird das Verhalten beschrieben „*sich neuen, unbekanntem und unvertrauten Reizen und Sachverhalten zuzuwenden, die Aufmerksamkeit auf sie zu richten [und] sie auf vielfältige Weise zu erkunden*“ (Mackowiak et al. 2014, o. S.).

Das Neugierverhalten besteht bereits von Geburt an (vgl. ebd., o. S.) und lässt sich als Vorstufe des Spiels bezeichnen: während sich das Neugierverhalten in der ersten Exploration mit dem Gegenstand zeigt, wird im Spiel diese Tätigkeit wiederholt und variiert (vgl. Franz 2016, 30). Auch die emotionalen Empfindungen lassen sich als eine Art Prozess verstehen. Wendet sich das Kind neugierig einem Sachverhalt zu, ist es erst einmal angespannt. Ihm ist der neue Gegenstand noch nicht vertraut und es weiß noch nicht, wie es den Gegenstand oder Sachverhalt einordnen soll (vgl. ebd., 30). Im Spiel ist diese erste Anspannung gelöst und es kann mit dem Gegenstand weiter ausprobieren (vgl. ebd., 30). Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen Bekanntem und Neuem (vgl. Weltzien, Prinz, Fischer 2013, 9).

*„Einerseits fließen Erfahrungswissen und bereits entwickelte Theorien über die Welt in das Spiel ein, was dem Kind ein Gefühl von Sicherheit Vorhersehbarkeit und Kompetenz vermittelt. Andererseits ist es in seinem Neugierverhalten immer auch auf der Suche nach neuen Entdeckungen“ (Weltzien, Prinz, Fischer 2013, 9).*

Neugier, Exploration und Spiel stehen somit in einem prozesshaften Verhältnis zueinander, wobei Neugier die Basis dieser drei Verhaltensweisen darstellt. Aus einem Impuls, der die Neugier eines Kindes erweckt, entwickelt sich die Exploration des Gegenstandes, woraus dann nach ausreichender Exploration Spielverhalten resultieren kann. Sowohl in der Exploration als auch im Spiel können neue Gegenstände oder Sachverhalte entdeckt werden, die Neugierverhalten hervorrufen und den „Prozess“ von vorne beginnen lassen (vgl. Dar. 9).



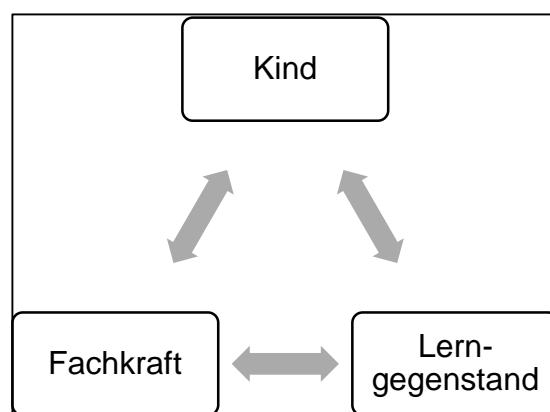
*Darstellung 9 Verhältnis von Neugier, Exploration und Spiel (eigene Erstellung)*

Damit das Kind Spiel- und somit auch Lernerfahrungen machen kann benötigt es demzufolge anregungs- und abwechslungsreiche Materialien, die es neugierig macht und zum weiteren Explorieren und Spielen herausfordert (vgl. Mackowiak et al. 2014, o. S.).

## **5. Spielmaterialien in der pädagogischen Arbeit der Kindertagesstätte – Orientierung an den pädagogischen Ansätzen**

In den nachfolgenden Unterkapiteln soll nun die Bedeutung und die Arten von Spielmaterial in einigen ausgewählten pädagogischen Ansätzen dargestellt werden. Zu Beginn eines jeden Kapitels wird ein pädagogischer Ansatz anhand des didaktischen Dreiecks erläutert, wobei ein besonderer Fokus auf die relevanten Aspekte zum kindlichen Spiel gelegt wird.

Das didaktische Dreieck (vgl. Dar. 10) beschreibt das didaktische Handeln aus dem Zusammenspiel dreier Bezugsgrößen: dem Kind, dem Lerngegenstand und der pädagogischen Fachkraft (vgl. Neuß 2013, 18). Didaktik befasst sich mit der Frage „*wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und wozu lernen soll*“ (Neuß, 2013, 12).



*Darstellung 10 didaktisches Dreieck (eigene Erstellung nach Neuß 2013, 118)*

Zwischen den Bezugsgrößen bestehen reziproke Beziehungen: Das Kind mit seinen individuellen Neigungen, Interessen und seiner Bildungsbiografie setzt sich in individueller Art und Weise mit der Welt auseinander (z.B. kreatives Gestalten, Bauen, Auseinandersetzung mit anderen Kindern) (vgl. ebd., 19). Auch zwischen Kind und Fachkraft besteht ein didaktisches Spannungsverhältnis. Je nach kindlichem Bedürfnis und Situation muss die Interaktion unterschiedlich gestaltet werden (vgl. ebd., 19); das Kind benötigt beispielsweise unterschiedlich viel Unterstützung oder Anleitung. Zudem muss die pädagogische Fachkraft ihre Biografie und ihre Haltung im Dialog mit dem Lerngegenstand stetig reflektieren, um eine fachwissenschaftliche Haltung und Fachwissen zu entwickeln (vgl. ebd., 19; weitere Ausführungen siehe Kapitel 6.2).

Angelehnt an das pädagogische Dreieck werden nun wichtige Aspekte zur Rolle der Fachkraft, dem Bild vom Kind und dem Lerninhalt bzw. den Lernwegen in den pädagogischen Ansätzen beschreiben. Im Anschluss soll dann die Bedeutung von Spiel und Spielmaterialien in der pädagogischen Arbeit der Ansätze dargelegt werden. Abschließend wird analysiert, inwieweit die zuvor dargelegten Grundlagen zur Entwicklungspsychologie und die Theorie der materialen Erfahrung sowie der Aufforderungscharakter und der Aspekt der Neugier in den pädagogischen Ansätzen Berücksichtigung finden.

## **5.1 Waldorfpädagogik**

Die Waldorfpädagogik wurde im Jahre 1919 von dem Anthroposophen Rudolf Steiner (1861-1925) gegründet, der davon ausging, dass der Mensch ein kosmisches Wesen ist, welches ganzheitlich mit seinen psychischen und geistigen Merkmalen betrachtet werden soll (vgl. Suggate 2015, 13). Der Mensch ist demnach in drei Teile gegliedert: in Körper, Seele und Geist (vgl. Knauf et al. 2013a, 56).

In der Waldorfpädagogik wird von einer Entwicklung des Menschen in einem Siebenjahreszyklus ausgegangen (vgl. ebd., 58). Im ersten Zyklus *„erfolgt [...] vornehmlich der Aufbau des kindlichen Organismus sowie die Ausgestaltung und Ausformung der Organe“* (Knauf et al. 2013a, 59). Im

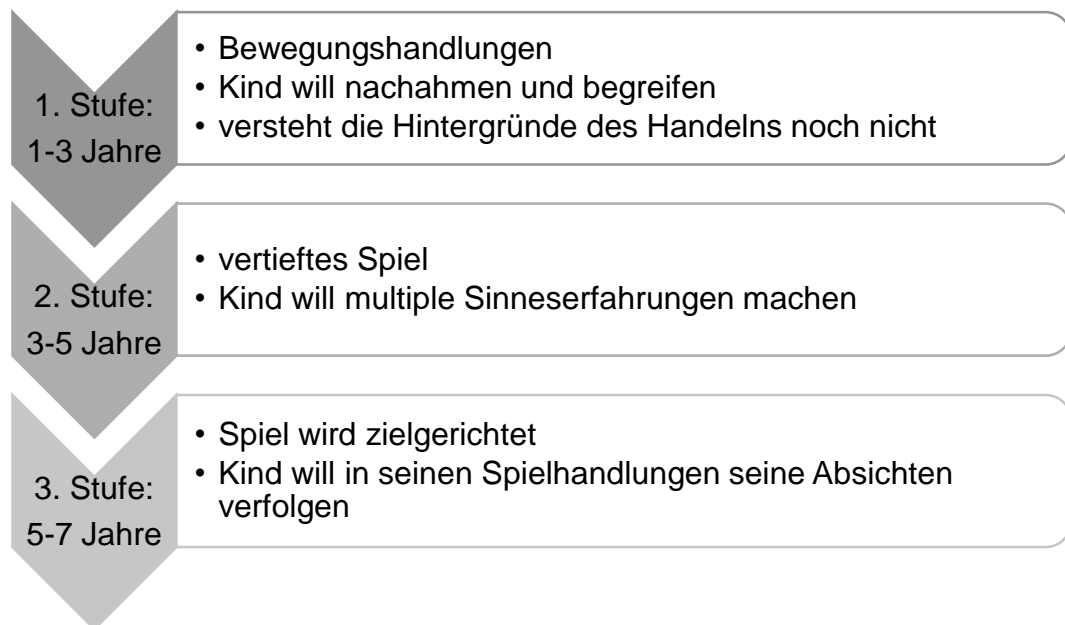
Fokus der Waldorfpädagogik steht die Individualität eines jeden Kindes (vgl. Saßmannshausen 2010, 45). Die persönliche Erfahrungswelt eines Kindes wird als bedeutsamer Hintergrund für die kindliche Entwicklung betrachtet (vgl. ebd., 45). Seine Welt eignet sich das Kind über seine sinnlichen Wahrnehmungen und über die Nachahmung von anderen an (vgl. Suggate 2015, 29). Es benötigt keine künstliche Umgebung, sondern eine Umwelt, die dem realen Leben entspricht (vgl. Saßmannshausen 2010, 56).

Die pädagogische Fachkraft agiert in der Waldorfpädagogik als Vorbild (vgl. Vom Wege, Wessel 2008, 88), weshalb es von enormer Bedeutung ist, „*dass die Erzieherin vom Kind als authentisch, moralisch, gerecht und wahrhaftig erlebt wird*“ (Knauf et al. 2013a, 65). Nur so ist das Kind bestrebt die pädagogische Fachkraft als Vorbild anzunehmen (vgl. ebd., 65). In ihrer Vorbildfunktion soll die Fachkraft das Kind in seiner Eigenaktivität unterstützen und nur so agieren, das sie vom Kind nachgeahmt werden darf (vgl. ebd., 65). Wichtig hierfür sind verlässliche Beziehungen zwischen Kind und Fachkraft (vgl. Suggate 2015, 42). Ferner soll die Fachkraft die räumliche Umgebung des Kindes so gestalten, dass eine echte Lebensumwelt geschaffen wird, die authentische Erfahrungen zulässt und spielerische Aktivitäten anregt (vgl. Knauf et al. 2013a, 65; Saßmannshausen 2010, 60).

Die wichtigsten Lernerfahrungen macht das Kind über seine sinnlichen Wahrnehmungen (vgl. ebd., 51), weshalb es notwendig ist, dass das Kind im Waldorfkindergarten „*echte Lebenssituationen*“ erlebt (vgl. Saßmannshausen 2008, 30). Dadurch, dass das kindliche Lernen im ersten Lebensjahrsiebt durch Nachahmungsprozesse geschieht, erfolgt der Erkenntnisweg im Dreischritt: Handeln-Fühlen-Denken (vgl. Knauf et al. 2013a, 66). Wichtiger Lerngegenstand in der Waldorfpädagogik ist auch das Erleben von Rhythmen und Wiederholungen (vgl. ebd., 67). Der Alltag in der Kindertagesstätte wird von den Fachkräften so gestaltet, dass er in verschiedene Phasen, wie beispielsweise eine Freispielphase, Schlafzeiten und Essenszeiten untergliedert wird (vgl. ebd., 68). Ein Fokus liegt ebenfalls auf der künstlerisch-musischen Erziehung, welche die Ausdrucksfähigkeit des Kindes stärken soll (vgl. ebd., 68).

Dem Spiel kommt in der Waldorfpädagogik eine besondere Bedeutung zu, da sich das Kind im Spiel seine Welt aneignen und sie ordnen kann (vgl. vom Wege, Wessel 2008, 90). Die Nachahmung ist ein zentrales Merkmal der kindlichen Spielaktivität in der Waldorfpädagogik (vgl. Aden-Grossmann 2011, 134). Das Spiel kann als Spiegel der kindlichen Erfahrungswelt betrachtet werden, da das Kind seine Erfahrungen und Erlebnisse im Spiel nachahmt (vgl. ebd., 134).

In der Waldorfpädagogik wird in drei Spielstufen untergliedert (vgl. Dar. 11):



*Darstellung 11 Spielentwicklung in der Waldorfpädagogik (eigene Erstellung auf Grundlage von vom Wege, Wessel 2008, 89f.)*

Das freie Spiel ist eines der wichtigsten Elemente der Waldorfpädagogik. Das Kind kann so seine Eigenaktivität und seine inneren Befindlichkeiten ungestört zum Ausdruck bringen (vgl. Suggate 2015, 38).

*„Im Spiel hat ein Kind die Möglichkeit, aus eigenem Impuls und der Tätigkeit willen selbstbestimmt und selbstwirksam etwas schöpferisch zu gestalten, das zweckfrei und ohne Zielorientierung sein kann“ (Suggate 2015, 38).*

Voraussetzung für diese Spieltätigkeiten ist eine vorbereitete Umgebung (vgl. Vom Wege, Wessel 2008, 90). Damit ist gemeint, dass das Material übersichtlich geordnet ist, sodass für das Kind „[ein] verlässliche[r] Rahmen

*[geschaffen] und die Eigenaktivität und das freie Spiel [unterstützt wird]*“ (Suggate 2015, 52).

Die Waldorfpädagogik vertritt grundsätzlich die Haltung, dass *„Kinder [tendenziell] kein Spielzeug [benötigen], da sie die Materialien für ihr Spiel aus dem Reservoir nehmen, das ihnen jeweilig zur Verfügung steht“* (Saßmannshausen 2010, 57).

Ein wesentliches Merkmal der Materialien ist, dass diese funktionsfrei sein sollen (vgl. ebd., 57), vielfältige Erfahrungen ermöglichen und die Fantasie des Kindes anregen (vgl. Vom Wege, Wessel 2008, 90). Das Material kann dementsprechend von den Kindern für verschiedene Aktivitäten genutzt werden.

*„Funktionsfrei in dieser Welt ist die Natur; insofern sind Naturmaterialien die Gegenstände, die im Sinne der Waldorfpädagogik dem Aktionswillen der Kinder am besten entsprechen“* (Saßmannshausen 2010, 57).

Aus diesem Grunde sind Naturmaterialien wie beispielsweise Holz, Steine oder Muscheln in waldorfpädagogischen Einrichtungen vorhanden.

Die Spielmaterialien sollen von hoher Qualität sein. Das heißt es werden hochwertige Naturmaterialien zur Herstellung des Spielmaterials verwendet (vgl. Aden-Grossmann 2011, 136). Die Form bleibt möglichst naturbelassen (vgl. ebd., 136). So gibt es zum Beispiel keine typischen Bauklötze, sondern diese werden aus Ästen hergestellt, sodass sie verschiedene Sinneserfahrungen und motorische Herausforderungen bieten (vgl. Suggate 2015, 54). Auch die Farbgebung ist lasierend und in natürlichen Farben (vgl. Saßmannshausen 2010, 57).

Ferner soll vorgefertigtes Spielmaterial vermieden werden, da dies die Problemlösekompetenz nicht fördert: Kinder sollen sich mit den zur Verfügung stehenden Materialien ihr Spiel frei entwickeln; diese Kreativität soll also nicht durch vorgefertigtes Spielmaterial genommen werden (vgl. Aden- Grossmann 2011, 137).

Darüber hinaus soll das Spielmaterial einen Bezug zur Realität haben (vgl. Saßmannshausen 2010, 56). In der Kindertageseinrichtung sind deshalb für die Kinder Alltagsgegenstände, wie Besen, Kochtöpfe oder Gartenwerkzeug vorhanden, welche sie in ihr Spiel integrieren können (vgl. Suggate 2015, 54).

Eine Besonderheit stellen auch Puppen oder Tierfiguren in der Waldorfpädagogik dar. Diese werden ohne Gesichter dargestellt, damit sie keinen seelischen Ausdruck verkörpern (vgl. Saßmannshausen 2010, 57). So können sie im Spielgeschehen vom Kind in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden (vgl. ebd., 57).

Vergleicht man die Entwicklungsstufen des Spiels der Waldorfpädagogik mit den entwicklungspsychologischen Betrachtungen aus Kapitel 3 wird deutlich, dass dem Kind in der Waldorfpädagogik anfangs relativ wenig zugetraut wird. Es wird als nachahmendes Wesen beschrieben, welches die Hintergründe seines Handelns noch nicht begreift (vgl. vom Wege, Wessel 2008, 89). Die entwicklungspsychologischen Grundlagen verdeutlichen jedoch, dass das Kind sich bereits im ersten Lebensjahr als Verursacher von Handlungen entdeckt (vgl. Largo 2014, 316f.). Die dritte Spielstufe, welche sich durch zielgerichtete Spielhandlungen auszeichnet, ist mit Konstruktions- und Regelspielen vergleichbar.

Aus den Ausführungen zum Spiel und Spielmaterial in der Waldorfpädagogik lassen sich eine Vielzahl an Analogien zu Scherlers Darstellung der materialen Erfahrung finden. So entspricht die Funktionsfreiheit der Waldorfmaterialien der vielfältigen und kreativen Nutzung von Material, von der Scherler spricht (vgl. Scherler 1979, 148). Dies wird zusätzlich dadurch deutlich, dass Puppen oder Tiere ohne Gesicht als Spielmaterial angeboten werden; das Kind bekommt dadurch die Möglichkeit, das Spielmaterial in verschiedenen Settings zu verwenden und wird nicht durch einem emotionalen Ausdruck eingeschränkt (vgl. ebd., 149). Das Kind kann daher beispielsweise mit der Puppe eine fröhliche Geburtstagsfeier spielen, sie kann aber ebenso als Verletzte in einem Krankenhausspiel verwendet werden. Unterschiede ergeben sich jedoch in der Rolle der pädagogischen Fachkraft: während sie in der Waldorfpädagogik das kindliche Handeln



durch ihre Vorbildfunktion aktiv prägen kann, gibt sie in der Theorie der materialen Erfahrung lediglich Impulse durch die Bereitstellung des Spielmaterials (vgl. ebd., 151).

Der Aufforderungscharakter wird in der Waldorfpädagogik als wichtiger Bestandteil betrachtet. So haben Naturmaterialien einen hohen Stellenwert, welche dem Kind eine Vielzahl an Nutzungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Suggate 2015, 54).

## 5.2 Montessori-Pädagogik

Die Kinderärztin Maria Montessori (1870-1952) betrachtete die gesellschaftlichen Tendenzen einer reglementierten und zwangvollen Kindheit kritisch und forderte eine zwangfreie Erziehung, welche das Kind als aktiven Konstrukteur seiner Entwicklung in den Mittelpunkt stellt (vgl. Aden-Grossmann 2011, 118f.).

Montessori betrachtet das Kind in seinen systemischen Bezügen und Entwicklungsbedingungen (vgl. Schmutzler 2008, 19). Es verfügt über einen inneren Bauplan, mit welchem es seine Persönlichkeit und seine Lerninhalte eigenaktiv entwickelt (vgl. Klein-Landeck, Pütz 2013, 19). Die Montessori-Pädagogik geht von „*sensiblen Phasen*“ in der kindlichen Entwicklung aus. Das bedeutet, dass das Kind in bestimmten Zeitintervallen besonders empfänglich für das Erlernen bestimmter Fähigkeiten und Verhaltensweisen ist (vgl. Schäfer 2010, 69). Kindern fällt es in einer bestimmten Altersspanne besonders leicht, bestimmte Fähigkeiten wie beispielsweise das Laufen zu erlernen. Die erste sensible Phase reicht von 0 bis 6 Jahren und wird in zwei Unterphasen geteilt. Die erste Unterphase (0-3 Jahre) ist durch einen „*absorbierenden Geist*“ gekennzeichnet; das Kind nimmt jegliche Sinneserfahrungen und Emotionen ungefiltert auf – es saugt sie wie ein Schwamm auf (vgl. Klein-Landeck, Pütz 2013, 27ff.). In der zweiten Unterphase (3-6 Jahre) beginnt eine „*analytische Welt-erfassung*“: das Kind beginnt seine Eindrücke zu filtern und für sich einzuordnen (vgl. ebd., 29).

Als Handlungsmaxime für die pädagogische Fachkraft gilt der Ausruf „*Hilf mir es selbst zu tun*“ (vgl. Klein-Landeck, Pütz 2013, 44). Die pädagogische

Fachkraft agiert als Anleiterin und Beobachterin (vgl. Schmutzler 2008, 23). Sie unterstützt das Kind als „*Lebenshilfe*“ darin, eine unabhängige eigenständige Persönlichkeit zu werden (vgl. Kley-Auerswald, Schmutzler 2015, 34). Eine weitere elementare Aufgabe ist die Vorbereitung der Lernumgebung (vgl. ebd., 35). Die pädagogische Fachkraft prüft, ob alle Materialien vorhanden und funktionsfähig sind, orientiert sich bei der Auswahl des Materials am Entwicklungsstand des Kindes (vgl. Schmutzler 2008, 23) und zeigt dem Kind einen angemessenen Umgang mit den Montessori-Materialien (vgl. Schäfer 2010, 84). Des Weiteren verfügt die pädagogische Fachkraft über eine Vorbildfunktion. Sie soll interessiert sein und eine positive Haltung zum Lernen ausstrahlen (vgl. ebd., 83).

Ein wichtiger Lerngegenstand der Montessori-Pädagogik ist die „*Polarisation der Aufmerksamkeit*“, das bedeutet, dass sich das Kind intensiv und über einen längeren Zeitraum auf seine Tätigkeit konzentrieren kann (vgl. Klein-Landeck, Pütz 2013, 34f.). Die Montessori-Pädagogik zielt nicht auf das Erlernen bestimmter Fähigkeiten oder Kompetenzen ab, vielmehr liegt der Fokus auf der Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des Kindes (vgl. ebd., 20f.). Das Kind verfügt über eine intrinsische Motivation zur Aktivität, was als Motor für eine ganzheitliche Entwicklung angesehen wird (vgl. Schmutzler 2008, 19).

In der Montessori-Pädagogik wird der Begriff des Spiels nicht verwendet. Das impliziert jedoch nicht, dass in Montessori-Kindertagesstätten nicht gespielt wird, vielmehr lässt sich dadurch eine Wertigkeit kindlicher Aktivität in der pädagogischen Arbeit erkennen (vgl. Klein-Landeck, Pütz 2013, 119f.). Montessori prägt den Begriff der „*Arbeit*“ für alle Aktivitäten des Kindes (vgl. ebd., 120). Montessori sieht im Spiel Arbeitsprozesse, in denen sie etwas über sich oder über ihre Umwelt lernen wollen (vgl. ebd., 120). Die Arbeit umfasst mehrere Bereiche, welche zur Übersichtlichkeit tabellarisch dargestellt werden (vgl. Dar. 12):

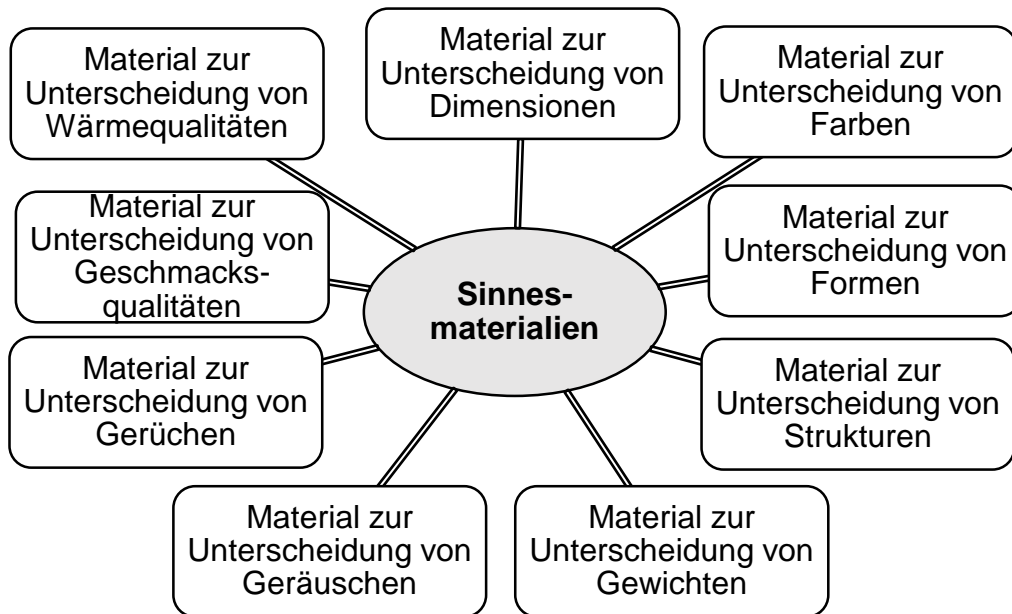
Arbeitsbereich	Beschreibung
Übungen des praktischen Lebens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übungen zur Pflege der eigenen Person: An- und Auskleiden</li> <li>• Übungen zur Pflege der Umgebung: verschiedene Geräte zur Hausarbeit in Kindergröße</li> <li>• Übungen zur Pflege der Gemeinschaft: Verantwortung für die Gruppe übernehmen</li> <li>• Übungen zur Pflege der sozialen Beziehungen: Interaktion in altersheterogenen Gruppen fördert die Sozialkompetenz</li> </ul>
Übungen der Sinne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungen sollen durch vielfältige Materialerfahrungen verinnerlicht werden</li> </ul>
Übungen der mathematischen und sprachlichen Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erste Erfahrungen mit Zahlen und Buchstaben</li> </ul>
Kosmische (ökologische) Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nachhaltigkeitsgedanken fördern</li> <li>• Wissen über naturwissenschaftliche, philosophische, religiöse, geschichtliche Inhalte</li> </ul>

Darstellung 12 Arbeitsbereiche der Montessori-Pädagogik (eigene Erstellung auf Grundlage von Steenberg 2012, 55ff.)

Das Lernen erfolgt nach Montessori in drei Phasen der Freiarbeit (vgl. Schmutzler 2008, 22). In der ersten Phase wird ein Gegenstand oder eine Tätigkeit gesucht (vgl. ebd., 22). Die zweite Phase ist von Wiederholung und Variation gekennzeichnet, während in der dritten Phase das Gelernte reflektiert und eingeordnet wird (vgl. ebd., 22).

In der Montessori-Pädagogik gibt es eine Vielzahl an Materialien, die zur Funktion haben, kindliche Lern- und Weltaneignungsprozesse zu unterstützen. *„Sie sind kein Spielzeug, mit dem die Kinder gemeinsam spielen können, sondern werden von dem einzelnen Kind zu gegebener Zeit benutzt, damit es spezielle Funktionen entwickeln kann“* (Vom Wege, Wessel 2008, 93).

Eine große Bedeutung in der Montessori-Pädagogik haben die sogenannten Sinnesmaterialien. Diese lassen sich in verschiedene Bereiche einordnen (vgl. Dar. 13).



Darstellung 13 Sinnesmaterialien in der Montessori-Pädagogik (eigene Erstellung auf Grundlage von Steenberg 2012, 57ff.)

Des Weiteren gibt es Materialien zu „*Übungen des täglichen Lebens*“ (vgl. Vom Wege, Wessel 2008, 94), wie zum Beispiel Holzrahmen, die dazu dienen, bestimmte alltägliche Fähigkeiten, wie das Binden einer Schleife oder das Schließen von Knöpfen zu erlernen und zu üben (vgl. ebd., 94).

Überdies wird in der Montessori-Pädagogik auch Material zur mathematischen und sprachlichen Förderung angeboten. Ein Beispiel hierfür sind Sandpapierbuchstaben, welche als Vorbereitung zum Schriftspracherwerb dienen (vgl. ebd., 93). Das Kind kann die Buchstaben taktil und visuell wahrnehmen, was das Erlernen der Buchstaben erleichtern soll (vgl. ebd., 93).

Einen letzten Materialbereich bilden die Materialien zur kosmischen Erziehung. Damit sind Materialien, wie z.B. ein Weltkartenpuzzle gemeint, die biologisches oder geografisches Wissen vermitteln (vgl. Knauf et al. 2013a, 41).

Die Materialien der Montessori-Pädagogik unterliegen einer Vielzahl an pädagogische Kriterien (vgl. Steenberg 2012, 30). Die „*Isolation einer Schwierigkeit*“ ist ein Merkmal des Materials und bedeutet, dass das

Material nur eine Anforderung an das Kind stellt, da es mit mehreren Anforderungen gleichzeitig überfordert sein könnte (vgl. ebd., 30). Zudem sollte es eine „*mengenmäßige Begrenzung*“ geben, das heißt, dass ein Material aus wenigen Einzelementen bestehen sollte, damit es für das Kind „*überschaubar und damit handhabbar bleibt*“ (Steenberg 2012, 30). Ferner haben die Materialien einen „*autonomen Charakter*“: das heißt, dass sie ein eigenes Ziel und eine eigene Lernerfahrung bieten (vgl. ebd., 30). Außerdem sollten die Materialien ansprechend sein und über einen „*Aufforderungscharakter*“ verfügen, welcher für Montessori vor allem durch schlichte und klare Formen gegeben ist (vgl. ebd., 31). Das Montessori-Material besitzt eine „*ästhetische Qualität*“, das heißt es sollte aus wertigen Materialien hergestellt werden und aufwändig verarbeitet sein, sodass es lange haltbar ist (vgl. ebd., 31). Ein weiteres Merkmal der Materialien ist, dass es so konzipiert ist, dass das Kind seine Fehler eigenständig korrigieren kann (vgl. vom Wege, Wessel 2008, 93). Somit wird die eingangs beschriebene Selbsttätigkeit des Kindes unterstützt.

*„Wer selbst etwas tut, will es auch richtig machen. Und wer Fehler macht, möchte das am liebsten selber herausfinden und aus eigener Kraft korrigieren“ (Steenberg 2012, 31).*

Durch die Materialien soll eine „*sensomotorische Basalförderung*“ (Schmutzler 2008, 20) gewährleistet werden. Es liegt also ein ganzheitliches Bildungsverständnis vor, welches das reziproke Verhältnis von Wahrnehmung und Denken mit einbezieht.

Es wird deutlich, dass das Material in der Montessori-Pädagogik eine Schlüsselfunktion einnimmt (übersichtliche Darstellung des Konzepts auch in Schäfer 2010, 67). Es wird als Unterstützer der kindlichen Bildungsprozesse gesehen (vgl. Steenberg 2012, 32), weshalb auch die Präsentation der Materialien bedeutsam ist. Die Materialien müssen sortiert und für das Kind frei zugänglich auf Augenhöhe dargeboten werden. Zudem ist das Material nur in begrenzter Anzahl verfügbar, sodass es Absprachen oder Bedürfnisaufschub bedarf (vgl. Wilk, Jasmund 2015, 67).

Die Montessori-Pädagogik knüpft an die entwicklungspsychologischen Grundlagen zur Spielentwicklung (vgl. Kapitel 3) durch die „*Polarisation der Aufmerksamkeit*“ an. Es wird somit davon ausgegangen, dass sich ein Kind über einen längeren Zeitraum konzentriert mit einer selbstgewählten Tätigkeit auseinandersetzen kann (vgl. Klein-Landeck, Pütz 2013, 34f.). Dies ist aus entwicklungspsychologischer Sicht ein elementares Merkmal kindlicher Spielaktivität; so vertieft sich das Kind intensiv in Konstruktions- spiele und wiederholt zum Beispiel das Bauen eines Turms in vielfältiger Art und Weise (vgl. Hauser 2013, 135). Da das Montessori-Material jedoch lediglich zur alleinigen Tätigkeit anleitet, werden soziale Aspekte des Spiels außer Acht gelassen (vgl. Vom Wege, Wessel 2008, 93). Wichtige soziale Fertigkeiten werden folglich durch das Montessori-Material nicht gefördert. Das Montessori-Material ist also eher als Ergänzung des kindlichen Spiels zu betrachten und kann die in Kapitel 3 erläuterten Spielformen nicht ersetzen.

Vor allem durch die Sinnesmaterialien werden materiale Erfahrungen ermöglicht. Das Kind kann mit dem Material verschiedene Materialeigenschaften kennenlernen (vgl. Schmutzler 2008, 20). Allerdings werden durch die anleitende Rolle der pädagogischen Fachkraft und die strikten Nutzungsvorschriften des Materials gleichzeitig diverse Erfahrungen mit dem Material unterbunden. Die kindliche Selbstbestimmung bezüglich Materialauswahl, Materialumgang, Ort der Aktivität, Wahl der Spielpartner und die Suche nach Lösungen wird daher durch die materiellen Gegebenheiten und die induktive Rolle der Fachkraft stark beschnitten (vgl. Scherler 1979, 148).

Der Aufforderungscharakter, der durch eine schlichte und klare Formgebung gegeben sein soll, wird in der Montessori-Pädagogik explizit als didaktisches Prinzip benannt (vgl. Steenberg 2012, 31). Dies unterscheidet sich von den Ausführungen Eisenburgers, da diese die Auswahl von Material zwar zum einen durch Form- und Farbgebung bestimmt wird, aber auch individuelle Erfahrungen bei der Auswahl mit einfließen (vgl. Eisenburger 2015, 27f.). Es kann demzufolge nicht pauschalisiert werden, dass schlichte Formen prinzipiell ansprechender sind.

### 5.3 Reggio-Pädagogik

Die Reggio-Pädagogik wurde etwa zwischen den Jahren 1910 und 1920 in der italienischen Stadt Reggio-Emilia gegründet (vgl. Knauf et al. 2013a, 124). Aufgrund von Fachkräftemangel wurden in die pädagogische Arbeit in den Reggio-Kindertagesstätten verschiedene Personen, wie zum Beispiel Handwerker oder andere Professionen einbezogen, was zu einem Markenzeichen des Ansatzes wurde (vgl. Ullrich, Brockschnieder 2009, 12).

Das Kind wird „*als Konstrukteur seiner Entwicklung, seines Wissens und Könnens*“ angesehen (Knauf et al. 2013a, 128). Es setzt sich eigenaktiv mit seiner Umwelt auseinander und weiß, was es für seinen Bildungsprozess benötigt (vgl. ebd., 122). Des Weiteren geht die Reggio-Pädagogik von einem ko-konstruktiven Bildungsverständnis aus (vgl. ebd., 128f.), was bedeutet, dass das Kind sich und seine Umgebung in Auseinandersetzung mit anderen Personen kennenlernt. Das Kind verfügt in der Reggio-Pädagogik über eine Vielzahl an Möglichkeiten sich auszudrücken und seine Welt wahrzunehmen (vgl. Stenger 2010, 116), es kann sich nicht nur durch die Sprache, sondern auch durch seine Kreativität, seine Bewegung und vieles mehr ausdrücken (vgl. ebd., 122). In der Reggio-Pädagogik werden diese Ausdrucksformen als die 100 Sprachen des Kindes bezeichnet (vgl. ebd., 115f.).

Die pädagogische Fachkraft ist Begleiterin der kindlichen Lernprozesse (vgl. vom Wege, Wessel 2008, 105). Das impliziert, dass sich die Reggio-Pädagogik von einer anleitenden Pädagogik ablehnt und das Kind als Ausgangspunkt seiner Entwicklung sieht (vgl. Knauf et al. 2013a, 137). Die Fachkraft ist nicht Vermittlerin von Wissen, sondern selbst Forscherin (vgl. ebd., 138). Es besteht also ein dialogisches Verhältnis, in welchem Fachkraft und Kind voneinander lernen (vgl. Vom Wege, Wessel 2008, 105). In ko-konstruktiven Prozessen werden Lernangelegenheiten und Projekte gemeinsam mit den Kindern entwickelt und gestaltet (vgl. Stenger 2010, 127).

Wie bereits eingangs erwähnt, lernt das Kind in eigenaktiver Auseinandersetzung mit seiner personalen und materialen Umwelt (vgl. Brockschnieder 2008, 45), wobei ein besonderer Fokus auf der Ästhetik liegt (vgl. ebd., 45).

Durch kreative Auseinandersetzung mit verschiedenen Materialien soll dem Kind die Möglichkeit gegeben werden, sich die Welt mit allen seinen Sinnen anzueignen (vgl. ebd., 45). Wichtig bei dieser Auseinandersetzung ist nicht das Endprodukt, sondern der aktive Konstruktionsprozess (vgl. Brockschnieder 2008, 45). Auch Projekte, die sich als Wege des Wissens- und Kompetenzgewinns aus den Interessen und Fragen des Kindes entwickeln, haben in der Reggio-Pädagogik einen hohen Stellenwert (vgl. Dreier 2012, 73; Knauf 2013b, 124). Das Kind soll durch Experimentieren seine soziale und natürliche Umwelt erforschen und dadurch seine Handlungskompetenzen erweitern (vgl. Knauf 2013b, 123).

In der Reggio-Pädagogik wird zwischen dem freien Spiel und einer angebotsorientierten „*thematischen Arbeit*“ unterschieden (vgl. Ullrich, Brockschnieder 2009, 58). Unter dem freien Spiel werden Aktivitäten verstanden, die vom Kind eigenaktiv ausgewählt werden, während die „*thematische Arbeit*“ von der pädagogischen Fachkraft geplante Angebote umfasst (vgl. ebd., 58).

Das freie Spiel wird in der Reggio-Pädagogik in vier Spielkategorien gegliedert: das Puppenspiel, das darstellende Spiel, das Konstruktionspiel und das Erkundungsspiel (vgl. ebd., 58).

Im Puppenspiel haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu verarbeiten (vgl. ebd., 59). Zudem können sie über die Puppe verschiedene Identitäten einnehmen und somit Erfahrungen machen, die ihnen sonst nicht möglich wären (vgl. ebd., 59).

Im darstellenden Spiel sind vor allem Schattenspiele ein Ausdrucksmedium, welches in der Reggio-Pädagogik häufig Verwendung findet (vgl. ebd., 59).

Das Konstruktionspiel in der Reggio-Pädagogik befasst sich weniger mit den üblichen Konstruktionsmaterialien wie beispielsweise Legosteinen oder Bauklötzen, sondern vielmehr mit dem kreativen Konstruieren mit Alltagsmaterialien (vgl. ebd., 60). In der Auseinandersetzung mit den verschiedensten Materialien wie Ton, Holz, Pappe, Kleister, Draht oder ähnlichem „*setzen [...] [die Kinder] sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander, verarbeiten ihre Erlebnisse und verleihen darüber hinaus ihren Eindrücken*



*neuen Ausdruck*“ (Dreier 2012, 85). Spielen und Lernen werden also als ein nicht trennbarer und gleichzeitig verlaufender Vorgang betrachtet (vgl. Wünsche et al. 2013, 20). Da dem kreativen Gestalten in der Reggio-Pädagogik eine besondere Bedeutung zukommt, ist ein Atelier fester Bestandteil einer Reggio-Kindertagesstätte. Das Kind bekommt im Atelier die Möglichkeit sich seine Wirklichkeit der Welt eigenaktiv und mit vielfältigen Materialien zu erschaffen (vgl. Dreier 2012, 87).

Auch das Erkundungsspiel hat eine große Bedeutung in der Reggio-Pädagogik. Im Erkundungsspiel geht es primär um die sinnliche Wahrnehmung der Kinder (vgl. Ullrich, Brockschnieder 2009, 60); sie sollen Gegenstände mit all ihren hundert Sprachen erkunden können:

*„Sehen, Begreifen, Verstehen sind eng miteinander verknüpfte Teile des kindlichen Lernprozesses, der es Kindern ermöglicht, umfassende Kenntnisse ihrer Umwelt zu erwerben“ (Vom Wege, Wessel 2008, 104).*

Hierfür werden in der Reggio-Pädagogik auch Leuchttische oder Lupen angeboten, damit die Kinder ihre Umwelt auf möglichst viele Weisen wahrnehmen können (vgl. Ullrich, Brockschnieder 2009, 60). Die gewonnenen Erkenntnisse aus den Erkundungsspielen dienen dann oftmals als Grundlage für das kreative Schaffen im Konstruktionsspiel (vgl. ebd., 60).

Die Spielformen der Reggio-Pädagogik haben eine große Ähnlichkeit zu denen, die in den entwicklungspsychologischen Grundlagen dargelegt wurden. Der Umgang mit Material wird als Weg der Weltaneignung definiert, wie es auch entwicklungspsychologisch begründet wird.

Die sinnliche Wahrnehmung und die Konstruktion einer Wirklichkeit mit diversen Materialien sind zentrale Elemente der Reggio-Pädagogik und lassen sich mit einer materialen Erfahrung vergleichen. Dadurch, dass die Kinder in reggiopädagogischen Einrichtungen vielfältige Materialien zur Verfügung haben, wird ihnen ein weites Handlungs- und Explorationsfeld eröffnet (vgl. Scherler 1979, 148). Zusätzlich macht das weite Spektrum an

Materialien diverse Sinneserfahrungen möglich; das Material kann auf Konsistenz, Farbe, Geruch oder ähnliches untersucht werden (vgl. Eisenburger 2015, 27).

## **5.4 Freinet-Pädagogik**

Die Freinet-Pädagogik wurde durch den französischen Lehrer Célestin Freinet (1896-1966) entwickelt. Grund für seine neue Schulpädagogik war eine Lungenverletzung, die es ihm unmöglich machte laut vor einer Schulklasse zu sprechen und somit alternative Unterrichtsmethoden erforderte (vgl. Henneberg et al. 2008, 9). Durch freinetpädagogische Arbeit in Horten gelangte sie nach und nach auch in die Kindertagesstätten (vgl. ebd., 17f.).

Die Freinet-Pädagogik vertritt eine kindzentrierte Grundhaltung (vgl. Klein 2008, 34), bei der die Rechte und Bedürfnisse der Kinder in den Vordergrund der pädagogischen Arbeit gestellt werden (vgl. Knauf et al. 2013a, 80) und die Kinder ihre Bildungsprozesse eigenaktiv gestalten. Zudem geht Freinet davon aus, dass das Kind immer nach einem persönlichen Sinn handelt, welcher ihm im Rahmen einer freien Persönlichkeitsentfaltung nicht abgesprochen werden darf (vgl. Henneberg et al. 2010, 145). Besonders hervorzuheben ist die Partizipation in der Freinet-Pädagogik. Die Kinder sollen möglichst alle Entscheidungen, die sie betreffen, selber treffen können (vgl. ebd., 160). So werden Regeln im Dialog getroffen und Partizipation in Kinderkonferenzen oder Kinderräten ausgeübt.

Die pädagogische Fachkraft nimmt im freinetpädagogischen Kontext eine gewährende Haltung ein, denn sie vertraut auf die Fähigkeit des Kindes, sich eigenaktiv Wissen zu erschließen (vgl. Henneberg et al. 2008, 130). Sie ist Begleiterin, Beobachterin und Unterstützerin der kindlichen Weltaneignung, hält sich jedoch eher zurück und versucht behutsam im Dialog Aufschlüsse über die Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe der Kinder zu erlangen (vgl. Knauf et al. 2013a, 91f.). Damit die Kinder selbsttätig werden können, ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft gemeinsam mit den Kindern die Umgebung so zu gestalten, dass ein entwicklungsförderliches Milieu entsteht (vgl. ebd., 91).

Die Freinet-Pädagogik geht davon aus, dass die Kinder dann am besten lernen, wenn sie die Lerninhalte persönlich betreffen (vgl. Henneberg et al. 2010, 153). Die Inhalte sollten deshalb aus dem Alltagsleben der Kinder entstammen und an bereits vorhandenem Wissen anknüpfen (vgl. Knauf et al. 2013a, 93). Ein weiteres Prinzip der Freinet-Pädagogik ist die Freiheit: das Kind soll frei wählen können, mit welchem Material, mit welchen Personen und in welchem Zeitraum es sich beschäftigen will (vgl. ebd. 92f.). Ziel ist es demnach, dass sich das Kind als selbstbewusster und selbstwirksamer Akteur seiner Entwicklung erlebt (vgl. ebd., 81f.).

Freinet setzt in seinem pädagogischen Ansatz die Begriffe Spiel und Arbeit in Beziehung zueinander (vgl. Henneberg et al. 2010, 158). Er geht davon aus, dass es das intrinsische Interesse des Kindes ist, eine „*ernsthafte Beschäftigung*“, also eine Arbeit, auszuführen (vgl. ebd., 158). Spiel hingegen sei „*für das Kind nur eine Ersatzhandlung, wenn es nicht arbeiten dürfe oder es durch die Arbeit nicht völlig beansprucht sei*“ (ebd., 158).

In der Freinet-Pädagogik werden die Begriffe „*Arbeit mit Spielcharakter*“ und „*Spiel mit Arbeitscharakter*“ unterschieden, welche nachfolgend näher erläutert werden.

Unter „*Arbeit mit Spielcharakter*“ werden solche Aktivitäten verstanden, die ein klares Ziel verfolgen (vgl. ebd., 158). Darunter fallen beispielsweise Tätigkeiten, wie das Bauen eines Baumhauses, das Reparieren eines Schrankes, das Malen eines Bildes oder das Bauen eines Staudammes. Es handelt sich somit um Aktivitäten, die in der Erwachsenenwelt eher als Spiel betrachtet werden (vgl. ebd., 158). Sie haben einen eindeutigen Zweck und befriedigen das kindliche Bedürfnis nach Produktivität (vgl. ebd., 158).

„*Spiel mit Arbeitscharakter*“ umschreibt alle Handlungen, bei denen nicht das Endprodukt, sondern der Prozess im Vordergrund stehen (vgl. ebd., 159). Gemeint sind Rollenspiele, Tischspiele oder aber auch die Erkundung von Gegenständen. Freinet betont die Ernsthaftigkeit dieser Spiele, da das Kind die Anforderungen, die zum Beispiel im Rollenspiel durch die Ausfüllung Rolleneigenschaften gestellt werden, bestmöglich umzusetzen will

(vgl. ebd., 159). Auch dies ist eine Anstrengung, die Freinet der Arbeit gleichsetzt (vgl. ebd., 159).

Aus den oben genannten Begriffen „*Arbeit mit Spielcharakter*“ und „*Spiel mit Arbeitscharakter*“ lassen sich erste Schlüsse darüber ziehen, wie die materielle Ausgestaltung in freinetpädagogischen Kindertagesstätten aussieht. Eine große Bedeutung haben Alltagsmaterialien: „*Nicht künstlich geschaffene Lernmaterialien und Inhalte spornen das Kind an, sondern die Bewährung im wirklichen Leben [...]*“ (Henneberg et al. 2010, 160). In Holzwerkstätten, Töpfereien, Kunstateliers oder im Garten können die Kinder selbstgewählten Arbeiten nachgehen (vgl. Klein 2008, 36).

Da die Kinder echte Werkzeuge benötigen, um ihre Arbeiten ernsthaft durchführen zu können (vgl. Henneberg et al. 2008, 77), müssen die Werkstätten mit vielfältigen Arbeitsmaterialien ausgestattet sein, sodass das Kind sein Arbeitsziel auch erreichen kann (vgl. Klein 2008, 36). Diese müssen unbedingt frei zugänglich aufbewahrt werden, sodass die Eigenaktivität des Kindes nicht durch Zugangsbarrieren eingeschränkt wird (vgl. Henneberg et al. 2010, 164).

Darüber hinaus sind Naturmaterialien ein wichtiger Bestandteil des Materials in der Freinet-Pädagogik (vgl. ebd., 165), da diese für Kinder einen hohen Aufforderungscharakter bieten (vgl. ebd., 165). Damit Kinder diese Anregungen aufnehmen können, sollten sie deshalb einen freien Zugang zur Natur haben (vgl. ebd., 165).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die „*Wiederentdeckung des Alltags*“ ein zentrales Merkmal des freinetpädagogischen Verständnisses von Spiel darstellt (vgl. Klein 2008, 36).

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass die Bedeutung des Spiels für eine ganzheitliche Entwicklung in der Freinet-Pädagogik einen hohen Stellenwert einnimmt. Das Kind wird als kompetent betrachtet, sich seine Umwelt eigenaktiv zu erschließen, was auch aus den entwicklungspsychologischen Grundlagen hervorgeht. Es handelt sich somit um eine intrinsische Motivation zur Aktivität (vgl. Henneberg et al. 2010, 158). Freinet unterscheidet zwischen prozessorientiertem Spielverhalten („*Spiel*

mit Arbeitscharakter“) und ergebnisorientiertem Spielverhalten („Arbeit mit Spielcharakter“) (vgl. ebd., 158f.), was sich an die entwicklungspsychologisch begründeten Spielformen anlehnen lässt (vgl. Dar. 14).

„Spiel mit Arbeitscharakter“	„Arbeit mit Spielcharakter“
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funktionsspiele</li> <li>• Bewegungsspiele</li> <li>• Symbolspiele</li> <li>• Rollenspiele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konstruktionsspiele</li> <li>• Regel- und Wettspiele</li> </ul>

Darstellung 14 Einordnung der entwicklungspsychologischen Spielphasen in Freinet's Spielbegriffe (eigene Erstellung)

Der Aufforderungscharakter von Naturmaterialien ist in der Freinet-Pädagogik bedeutsam, da er einen Alltagsbezug herstellt (vgl. Henneberg et al. 2010, 165).

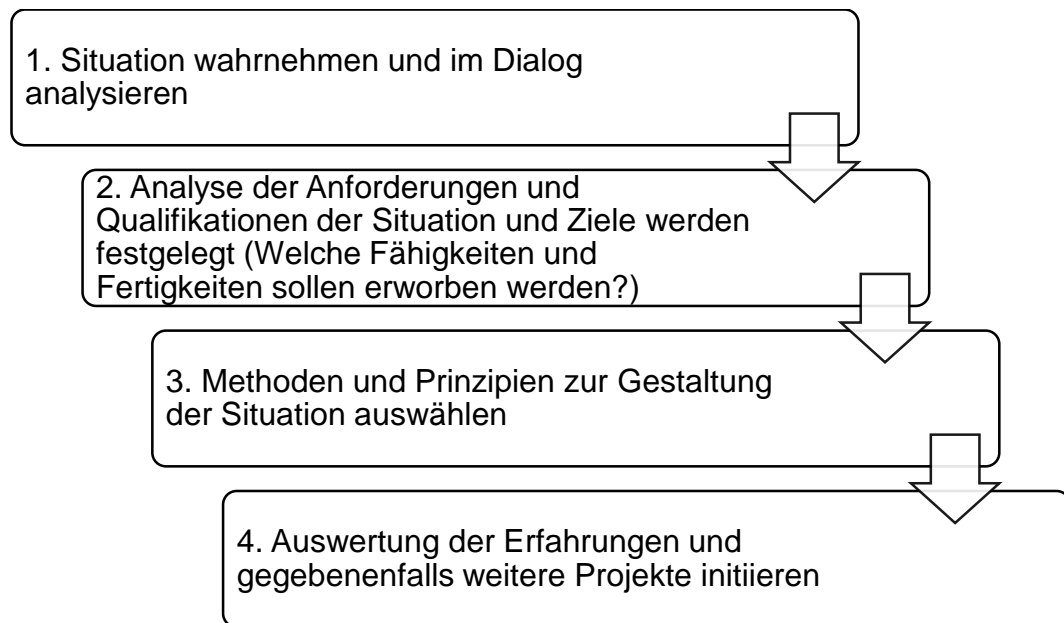
Scherler misst dem Kind ein sehr großes Maß an Selbstbestimmung bei, was sich in der Freinet-Pädagogik vor allem im Prinzip der Freiheit wieder spiegelt (vgl. Knauf et al. 2013a, 92f.). Das Kind darf demnach selbst darüber entscheiden, mit welchen Materialien es sich wo und wie lange auseinandersetzen möchte (vgl. ebd., 92).

## 5.5 Situationsansatz

Der Situationsansatz wurde in den 1970er Jahren unter Leitung des Erziehungswissenschaftlers Jürgen Zimmer in einer Arbeitsgruppe zur Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts gegründet (vgl. Knauf 2013b, 121). Im Mittelpunkt des Ansatzes stehen die Lebenswelt und -bedingungen des Kindes.

Grundlage des Bildes vom Kind ist seine Selbstständigkeit (vgl. Knauf et al. 2013a, 109). Das Kind agiert autonom und nimmt somit einen gestalterischen Einfluss auf seine Lebensumwelt (vgl. Böhm, Böhm 2008, 52). Es nimmt seine Welt auf seine eigene Art wahr und handelt auch dementsprechend (vgl. Preissing, Heller 2010, 93). „In der alltäglichen Auseinandersetzung mit der Umwelt erweitert das Kind sein Wissen von der Welt und baut seine Fähigkeiten aus“ (Böhm, Böhm 2008, 52). Lernen vollzieht sich also nicht als isolierter Prozess, sondern in sozialen Lebensbezügen.

Im Situationsansatz unterstützt die pädagogische Fachkraft die kindliche Selbstständigkeit (vgl. Preissing, Heller 2010, 103). Sie schätzt die Individualität eines jeden Kindes (vgl. Knauf 2013b, 116) und hat zudem eine analytische Rolle, indem sie Schlüsselsituationen für die kindliche Entwicklung im pädagogischen Alltag herausfiltert (vgl. ebd., 122). Dies erfolgt in einer Schrittfolge (vgl. Dar. 15):



*Darstellung 15 Analyseprozess von Schlüsselsituationen im Situationsansatz (eigene Erstellung auf Grundlage von Knauf 2013b, 122)*

Die pädagogische Fachkraft gestaltet folglich Angebote, die am Entwicklungsstand und an den Themen der Kinder orientiert ist, um deren Erfahrungsschatz zu erweitern (vgl. Knauf 2013b, 116).

Das Kind lernt im Situationsansatz durch die Bewältigung von Schlüsselsituationen (vgl. Preissing, Heller 2010, 100), welche aus dem Alltagsleben der Kinder entnommen sind (vgl. ebd., 90). Die Wissensaneignung erfolgt also „*durch Teilhabe an ihrem wirklichen Leben und eröffnen Perspektiven für die Zukunft*“ (Preissing, Heller 2010, 90). Es geht deswegen nicht um lernbereichsspezifische Wissensaneignung, sondern vielmehr darum, entwicklungspsychologische Erkenntnisse und thematisches Fachwissen an die Interessen und Themen des Kindes anzuknüpfen (vgl. ebd., 90f.).

Dem Ansatz liegen drei Erziehungsziele zugrunde: Autonomie, Solidarität und Kompetenz (vgl. Knauf et al. 2013a, 108). Das Kind soll also eigenaktiv

und gemeinschaftsfähig handeln können und es benötigt Wissen, um seinen Alltag kompetent bewältigen zu können (vgl. ebd., 108f.).

Dem Spiel kommt im Situationsansatz innerhalb der Schlüsselsituationen eine entscheidende Rolle zu. Das kindliche Spiel gibt der pädagogischen Fachkraft Aufschlüsse darüber, mit welchen Themen sich das Kind momentan beschäftigt und bearbeitet dies in Projekten (vgl. Preissing, Heller 2010, 106f.).

Spiel wird „*als Form der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt verstanden*“ (Knauf et al. 2013a, 115). Das Kind setzt sich demzufolge aktiv mit seiner Umwelt in Beziehung und eignet sich dadurch neues Wissen und neue Erfahrungen an. Im Spiel kann das Kind seine gemachten Erlebnisse und Erfahrungen für sich einordnen und verarbeiten, sodass es zukünftig kompetent agieren kann (vgl. Preissing, Heller 2010, 106). Spiel dient demnach als Mittel zur Bewältigung von Schlüsselsituationen. Des Weiteren erlernt das Kind im Spiel Bewältigungskompetenzen, die es in realen Lebenssituationen für sich nutzen kann (vgl. Knauf et al. 2013a, 115). Das Spielverständnis des Situationsansatzes fokussiert den Prozess als wichtigstes Spielelement und nicht das Endprodukt (vgl. Preissing, Heller 2010, 106).

Bezüglich des Spielmaterials lassen sich in der Literatur drei Grundsätze erkennen. Zum einen soll das Material zum eigenständigen Forschen, Experimentieren und Gestalten einladen (vgl. ebd., 107). Dem Kind sollen multiple Wahrnehmungs- und Erkundungserfahrungen mit verschiedenen Materialien ermöglicht werden.

Ferner ist es wichtig, dass die Materialien frei zugänglich und übersichtlich präsentiert werden (vgl. ebd., 107). Dies ist besonders wichtig, um das autonome Handeln des Kindes zu unterstützen (vgl. Knauf et al. 2013a, 108).

Ein letztes Merkmal der Materialien ist, dass sie „*spezifische Elemente der jeweiligen Region*“ widerspiegeln sollen (Preissing, Heller 2010, 107). Die Kinder sind dadurch nicht vom Leben außerhalb der Kita abgeschirmt, sondern kommen in Kontakt mit regionstypischen Materialien. Ferner soll

die kulturelle Vielfalt der Einrichtung ebenfalls in den Spielmaterialien erkennbar sein (vgl. ebd., 108), was zum Beispiel durch kulturelle Vielfalt in Kinderbüchern, Verkleidungsmaterialien oder auch durch Puppen mit verschiedenen Hautfarben geschehen kann.

Bezüglich der Ausgestaltung von Spielsituationen ließen sich in der Literatur zum Situationsansatz relativ wenige Ausführungen finden. Es lässt sich jedoch herausstellen, dass die Eigenaktivität des Kindes als bedeutsam für das kindliche Spiel betrachtet wird, was ebenfalls aus entwicklungspsychologischer Perspektive als Katalysator kindlicher Lernprozesse betrachtet wird (vgl. Franz 2016, 31).

Scherler nimmt in seinem Werk einen konkreten Bezug auf den Situationsansatz. Er kritisiert, dass das Spiel als Mittel zur Bewältigung von Schlüssel-situationen betrachtet wird und sein Selbstzweck für die kindliche Entwicklung verkannt wird (vgl. Scherler 1979, 17).

Darüber hinaus sollte kritisch betrachtet werden, ob die Auswahl der Schlüsselsituationen und die Gestaltung der Projekte durch die Fachkraft an der Neugierde des Kindes anknüpfen. Durch die Auswahl der Fachkraft ist es also möglich, dass kein Neugieverhalten hervorgerufen wird und somit wichtige Spiel- und Lernerfahrungen ausbleiben (vgl. Mackowiak et al. 2014, o. S.).

## **5.6 Situationsorientierter Ansatz**

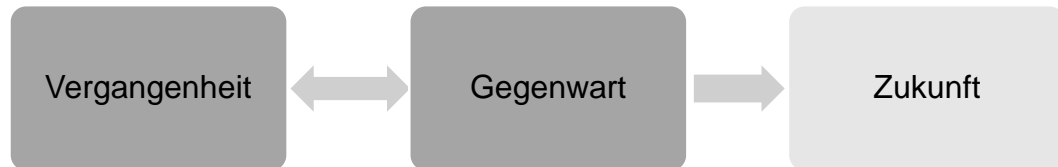
Der situationsorientierte Ansatz wurde in den Jahren 1984 bis 1989 durch den Sozialpädagogen Prof. Dr. Armin Krenz gegründet. Basis für den situationsorientierten Ansatz war eine kritische Analyse des Situationsansatzes (vgl. Krenz 2013, 91f.). Krenz kritisiert, dass die Themen zu sehr durch die pädagogischen Fachkräfte bestimmt werden und nicht durch die Kinder selbst initiiert werden (vgl. ebd., 92).

Der situationsorientierte Ansatz vertritt ein Bild vom Kind, welches sich seine Welt durch Eigenaktivität aneignet (vgl. ebd., 150). Das kindliche Handeln und Erfahren ist gegenwartsorientiert (vgl. ebd., 150). Das heißt, dass das aktuelle Handeln des Kindes in den Vordergrund tritt, welches in Wechselwirkung mit vergangenen Ereignissen steht (vgl. ebd., 111). Durch



diese Verarbeitung von Gegenwart und Vergangenheit werden Kompetenzen für die Zukunft entwickelt (vgl. ebd., 111).

Deutlich wird dies an einer grafischen Darstellung (vgl. Dar. 16):



*Darstellung 16 Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im situationsorientierten Ansatz (Krenz 2013, 111)*

Im situationsorientierten Ansatz stehen daher die Themen des Kindes und deren individuelle Verarbeitung im Vordergrund (vgl. ebd., 150). Ziel ist es, „die Selbstkompetenz von Kindern als Grundlage der gesamten Persönlichkeitsentwicklung des Menschen auf- und auszubauen“ (Krenz 2007, 398).

Die pädagogische Fachkraft unterstützt das Kind dabei, eine eigene Identität und sein Wissen eigenaktiv zu konstruieren (vgl. Krenz 2013, 183). Sie soll den Zweck des kindlichen Handelns verstehen und dem Kind dabei helfen, seine Themen zu verarbeiten (vgl. ebd., 183). Die Fachkraft greift also die Themen des Kindes auf und initiiert gemeinsam mit ihm ein Projekt (vgl. ebd., 182). Das pädagogische Handeln orientiert sich somit am Kind mit seinen Interessen und Themen.

Im situationsorientierten Ansatz gelangt das Kind über verschiedene Ausdrucksformen, wie Verhalten, Spiel, Bewegung, Sprache, Malen/Zeichnen und Träume in den dialogischen Austausch mit seiner Umwelt (vgl. ebd., 207). Das Kind zeigt, mit welchen Themen es sich gerade auseinandersetzt und was es für seine aktuelle Lebenslage benötigt (vgl. ebd., 207). Eine besondere Bedeutung haben Projekte im situationsorientierten Ansatz:

*„Ein Projekt ist eine Handlungs- und Erfahrungsaktivität, die den Kindern die Möglichkeit gibt, sich mit sich selbst, anderen*

*Menschen und Gegenständen auseinanderzusetzen. Dabei berücksichtigt ein Projekt die inneren Lebensthemen der Kinder und macht diese zum Ausgangspunkt der Arbeit. Projekte dienen damit als „Verarbeitungshilfen“, sodass Kinder sich aus Irritationen und Verwicklungen entwickeln können“ (Krenz 2013, 205).*

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erläutert stellt das Spiel eine wichtige Ausdrucksform des Kindes dar. Das Spiel erfüllt somit einen Selbstzweck und hilft dem Kind sich mit seiner Persönlichkeit auseinanderzusetzen (vgl. ebd., 187f.). Das kindliche Spiel ist folglich ein Verarbeiten von Erfahrungen und Erkenntnissen (vgl. ebd., 189). Es ist die „*symbolische Äußerung [...] der Seele*“ (Krenz 2013, 211), was bedeutet, dass die Kinder ihre Empfindungen, Erfahrungen und Emotionen im Spiel äußern. Im situationsorientierten Ansatz wird ein kohärentes Verhältnis zwischen Spiel und der kognitiven, emotionalen, sozialen und motorischen Entwicklung des Kindes gesehen (vgl. ebd., 188). Im Spiel wird somit eine Vielzahl an Kompetenzen entwickelt.

Bezüglich des Spielmaterials konnten in der vorliegenden Literatur keine Hinweise auf eine konkrete Auswahl finden. Es lässt sich jedoch herausstellen, dass Materialien vorhanden sein sollten, die die sechs Ausdrucksformen des Kindes unterstützen und die Selbstkompetenz des Kindes fördern.

Der situationsorientierte Ansatz bezieht die entwicklungspsychologischen Grundlagen zur Spielentwicklung in sein Konzept mit ein. Spiel wird als eine wichtige Grundlage einer ganzheitlichen Entwicklung gesehen (vgl. Krenz 2013, 188).

Des Weiteren knüpft der Ansatz mit seinen kindzentrierten Projekten direkt an dem Neugiermotiv der Kinder an, da diese aus ihren aktuellen Themen gemeinsam entwickelt werden (vgl. Krenz 2013, 205).

Bezüglich materialer Erfahrung im situationsorientierten Ansatz ist es schwierig eine Aussage zu treffen, da das Spielmaterial in der für diese Arbeit ausgewerteten Literatur nicht explizit benannt wurde.

Es wird jedoch eine Relevanz von Spiel für die kognitive Entwicklung erkannt, was in Scherlers Ausarbeitung einen elementaren Bestandteil ausmacht.

## 5.7 Offener Ansatz

Der offene Ansatz für Kindertagesstätten entstand in den 1970er Jahren durch den Erziehungswissenschaftler Axel Wieland und den Fachberater Gerhard Regel (vgl. Knauf 2013b, 125). Ziel war es den Erfahrungsraum der Kinder zu vergrößern, indem das Stammgruppenprinzip aufgelöst werden soll (vgl. Vorholz 2014, 13).

Das Kind soll im offenen Kindergarten in seiner Individualität wertgeschätzt und angenommen werden:

*„Im offenen Kindergarten geht es [...] **nicht** darum, eine gesellschaftskonforme Erziehung zu konzipieren, sondern das Kind in seiner Individualität anzunehmen und es im Sinne einer menschlichen Gesellschaft zu einer eigenständigen Persönlichkeit zu erziehen“ (Knauf et al. 2013a, 151; Hervorhebung S.N.).*

Dem Kind wird im offenen Ansatz die Kompetenz zugeschrieben, dass es seine Entwicklung selbst gestalten kann (vgl. ebd., 153). Im offenen Kindergarten steht die Eigenständigkeit und Selbstorganisation zur Förderung der kindlichen Selbstbestimmung im Vordergrund (vgl. ebd., 153; Vorholz 2014, 22).

Die pädagogische Fachkraft traut dem Kind zu, seinen Bildungs- und Entwicklungsweg eigenaktiv gestalten zu können (vgl. Knauf et al. 2013a, 153). Hierfür bietet sie sich als verlässliche Bezugsperson an, die *„beobachtend im Hintergrund [und] ständig präsent ist, wenn sie gebraucht wird“* (Knauf et al. 2013a, 153). Sie befindet sich demzufolge in einem Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz. Des Weiteren strukturiert und gestaltet sie die Räumlichkeiten und stellt Material zur Verfügung (vgl. Vorholz 2014, 28). Da sich die offene Pädagogik an den kindlichen Themen und Interessen orientiert, muss das pädagogische Konzept stetig an die Kindergruppe angepasst werden (vgl. Kasüschke,

Jares 2010, 246). Die pädagogische Fachkraft ist somit „*Selbstgestalter ihrer Pädagogik*“ (Kasüschke, Jares 2010, 246).

Wie bereits erläutert, ist das Kind im offenen Ansatz der Akteur seiner Entwicklung und gestaltet seine Bildungsprozesse eigenständig (vgl. Knauf et al. 2013a, 153). Hierfür stehen dem Kind Funktionsräume bzw. Funktionsbereiche zur Verfügung, welche sich an den Lernbereichen der Kinder orientieren: So gibt es zum Beispiel ein Forscherzimmer für mathematische und naturwissenschaftliche Bildung, einen Bewegungsraum für motorische Aktivitäten, einen Bauraum für ästhetische Bildung (vgl. Wilk, Jasmund 2015, 78). Dem Freispiel kommt im offenen Ansatz eine hohe Bedeutung zu, da dies die Eigenverantwortlichkeit der Kinder unterstützt (vgl. Knauf et al. 2013a, 160). Da das Kind sich eigenaktiv Wissen aneignet, können infolgedessen keine inhaltlichen Lernziele festgehalten werden, vielmehr sind die Autonomie, die Selbstorganisation und die Selbstbestimmung Lerngegenstände im offenen Ansatz (vgl. Kasüschke, Jares 2010, 248).

Das Spiel wird im offenen Ansatz als „*Königsweg des Lernens*“ beschrieben (vgl. Regel, Kühne 2007, 24). Es unterstützt ganzheitliche Bildungsprozesse, wie beispielsweise die Persönlichkeitsentwicklung oder die Motorik (vgl. ebd., 24). In diesem Zusammenhang kann auch die Psychomotorik als ganzheitliche Entwicklungsunterstützung genannt werden, welche im offenen Kindergarten von besonderer Bedeutung ist (vgl. Knauf et al. 2013a, 158f.). Das Kind benötigt demnach vielfältige Möglichkeiten zur Aktivität, um sich seine Umwelt schrittweise zu erschließen (vgl. ebd., 159).

Das Freispiel wird, wie bereits angedeutet, im offenen Ansatz als ein wichtiges Prinzip angesehen. Das freie Spiel impliziert vier Freiheiten, die im offenen Ansatz durchgängig ermöglicht werden: die freie Wahl des Spielortes, die freie Wahl von Spielmaterial und -thema, die freie Wahl der Spielpartner sowie die freie Wahl der Spieldauer (vgl. Regel, Kühne 2007, 25). Durch diese Freiheiten wird die Eigenständigkeit des Kindes gefördert: es entscheidet selbst, was, wo, mit wem und wie lange es spielen möchte und auch Konflikte werden im Spiel eigenaktiv gelöst (vgl. ebd., 22f.).

*„Durch diese Freiheit, eigenen Interessen nachzugehen, lernen Kinder nicht nur, sich selbst zu organisieren, sondern auch ihre Angelegenheiten selbst zu regulieren“ (Regel, Kühne 2007, 23).*

Das Spielmaterial wird im Dialog mit den Kindern ausgewählt. Je nach Spielthemen der Kinder werden Räume und Materialien so gestaltet, dass ein eigenständiges Spiel möglich ist und sich die Kinder bestmöglich entfalten können (vgl. Vorholz 2014, 29).

Die verschiedenen Funktionsbereiche des offenen Ansatzes orientieren sich an den entwicklungspsychologischen Grundlagen zur Spielentwicklung. So werden den fundamentalen Spielformen wie Rollenspiel oder Konstruktionsspiel eigene Funktionsbereiche mit speziellen Materialien zugeordnet (vgl. Wilk, Jasmund 2015, 78).

Die im offenen Ansatz beschriebenen Freiheiten sind konvergent zum Prinzip der Selbstbestimmung in Scherlers Ausführungen zur materialen Erfahrung (vgl. Scherler 1979, 148). Es steht also auch die individuelle eigenaktive Entwicklung des Kindes im Fokus, welches sich seine Umwelt selbstbestimmt aneignet.

## **6. Spiel und Spielmaterial im pädagogischen Alltag**

### **6.1 Auswahl und Einsatz geeigneter Materialien**

Aus den vorangegangenen Darstellungen ergeben sich Kriterien, die bei der Auswahl des Spielmaterials für die Kindertagesstätte zu beachten sind. Zunächst einmal ist es bedeutsam, dass ein Hintergrundwissen über die Spielentwicklung vorhanden ist, um alters- bzw. entwicklungsentsprechendes Spielmaterial anbieten zu können. In der Auswahl des Spielmaterials müssen somit alle in Kapitel drei genannten Spielformen Berücksichtigung finden.

Da die sinnliche Wahrnehmung in der Kindheit ausgebildet wird (vgl. Kapitel 3.1), ist es von großer Bedeutung multiple Sinneserfahrungen zu ermöglichen (vgl. Franz 2015a, 18), durch welche die Welt für das Kind begreifbar wird (vgl. Keppner 2015, 46f.). Das Kind muss dementsprechend

viele unterschiedliche Reize durch das Spielmaterial erfahren können, so dass es seine Umwelt durch riechen, schmecken, sehen, hören und fühlen erfahren kann.

Darüber hinaus sollte das Spielmaterial möglichst zweckfrei sein und ein eigenaktives Handeln unterstützen, damit das Kind im Rahmen materialer Erfahrung besonders vielfältige Eindrücke und Erfahrungen sammeln kann (vgl. Scherler 1979, 148). Material mit zugeschriebenen Funktionen lässt für individuelle, kreative Gestaltungsmöglichkeiten wenig Raum. Als Beispiel für funktionsoffenes Material können Naturmaterialien wie Tannenzapfen, Hölzer, Kastanien oder ähnliches genannt werden, die verschiedene Spielmöglichkeiten bieten und keine Handhabung vorschreiben.

Der Aufforderungscharakter muss bei der Auswahl des Spielmaterials unbedingt bedacht werden. So bietet jedes Material einen Impuls, der eine bestimmte Aktivität nahelegt (vgl. Eisenburger 2015, 29). Ein Becher legt zum Beispiel das Stapeln, Befüllen oder Gießen nahe, während ein Ball eher zum Werfen, Fangen oder Rollen auffordert. Die Materialauswahl entscheidet somit mit darüber, welche Spielaktivitäten die Kinder ausführen.

Als ein weiterer Faktor für die Auswahl und den Einsatz von Spielmaterialien kann genannt werden, dass stets neue Impulse gegeben werden sollten, die die kindliche Neugier wecken (vgl. Mackowiak et al. 2014, o. S.). Daraus resultiert, dass Spielmaterialien keine fixen Materialien in der Einrichtung darstellen, sondern je nach aktuellem Interesse der Kinder ausgetauscht werden sollte.

Ein zusätzlicher Aspekt zur Auswahl von Spielmaterialien, welches jedoch nicht direkt aus den vorangegangenen Überlegungen hervorgeht, ist eine gendergerechte und interkulturelle Zusammensetzung des Materials (vgl. Franz 2016, 101). Das Spielmaterial sollte sowohl für Jungen als auch für Mädchen ansprechend sein und darüber hinaus unterschiedliche kulturelle Hintergründe berücksichtigen (vgl. ebd., 101).

Neben diesen Auswahlkriterien müssen ebenso allgemeinere Gütekriterien bei der Wahl des Materials berücksichtigt werden (vgl. Franz 2015a, 18). So sollte das Material zum Beispiel so produziert sein, dass es lange haltbar

und hochwertig verarbeitet ist, sodass es keine Gefahr für die Kinder darstellt (vgl. ebd., 18). Außerdem sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass die Materialien umweltverträglich sind und keine Schadstoffe beinhalten (vgl. ebd., 18). Dadurch, dass die Materialien bedürfnisorientiert variiert werden sollten, muss als ein Aspekt ebenfalls die Lagerbarkeit der Materialien berücksichtigt werden. Es bieten sich also Materialien an, die gut in Regalen oder Kisten verstaut werden können. Abschließend sind natürlich auch die Kosten des Materials ein wichtiges Auswahlkriterium. Alltags- und Naturmaterialien bieten sich im Hinblick darauf gut an, da sie geringe bzw. gar keine Kosten verursachen.

Damit das ausgewählte Material bestmöglich von den Kindern genutzt werden kann, ist eine durchdachte Präsentation des Spielmaterials nahezu gleichbedeutend wichtig (vgl. Franz 2016, 107). Essentiell ist, dass die Spielmaterialien auf Augenhöhe der Kinder präsentiert werden (vgl. ebd., 106). Das Material kann nur dann einen Aufforderungscharakter für das Kind bieten, wenn es für das Kind wahrnehmbar ist (vgl. ebd., 106). Zudem kann das Kind nur dann selbsttätig werden, wenn es ungehinderten Zugang zu den Materialien hat (vgl. Scherler 1979, 147).

Des Weiteren ist es wichtig, dass das Material für das Kind übersichtlich ausgestellt ist. Es sollte keiner Reizüberflutung ausgesetzt sein, sondern einen Überblick darüber bekommen, welche Materialien zur Verfügung stehen (vgl. Franz 2016, 106). Eine feste Anordnung befriedigt das Grundbedürfnis nach Orientierung und Kontrolle (vgl. ebd., 108). Nur wenn das Kind genau weiß, wo es seine benötigten Materialien findet, kann es selbstwirksam agieren. Hierfür ist es notwendig, dass die Anordnung der Materialien verlässlich ist und sich nicht permanent ändert (vgl. ebd., 108).

Nicht nur die Anordnung des Materials, sondern auch die Ordnungssysteme selbst müssen sensibel ausgewählt werden (vgl. ebd., 106 f.). Damit ist gemeint, dass diese gut nutzbar für die Kinder sind. So dürfen zum Beispiel Kisten mit Material nicht zu schwer oder sperrig für die kindliche Handhabung sein. Ergänzend ist für eine autonome Nutzung des Spielmaterials notwendig, dass den Kindern ersichtlich ist, welche Materialien sich in Schubladen oder Kisten befinden (vgl. ebd., 107), was durch transparente

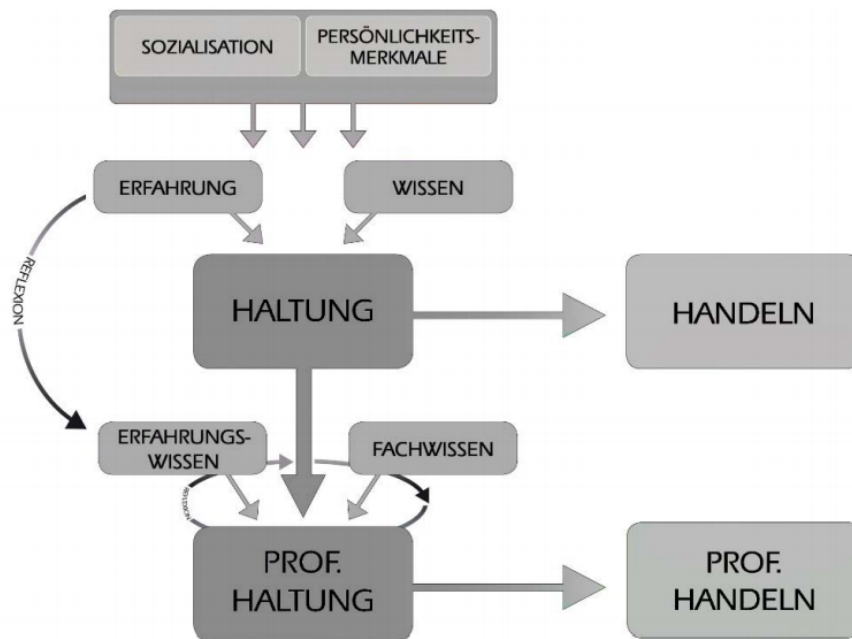
Kisten, die ihren Inhalt erkennen lassen oder eine Bebilderung von Kisten und Schubladen erreicht werden kann. Zuletzt soll darauf hingewiesen, dass das kindliche Spielverhalten auch positiv unterstützt werden kann, wenn die Materialien logisch angeordnet sind (vgl. ebd., 106). Es ist etwa sinnvoll, Materialien zum Bauen und Konstruieren in direkter Nähe zueinander aufzubewahren, um den Spielfluss nicht zu unterbrechen.

## **6.2 Rolle der pädagogischen Fachkraft**

Die gesetzliche Grundlage für das pädagogische Handeln in Kindertagesstätten bildet das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Darin ist festgelegt, dass es das Ziel der Kindertageseinrichtung ist „*die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit [zu] fördern*“ (SGBVIII §22a Abs. 2). Dabei soll sie sich an dem Entwicklungsstand, den sozialen Hintergründen sowie den Fähigkeiten und Interessen des Kindes orientieren (vgl. ebd., Abs. 3). Das in der Einleitung genannte Recht auf Spiel lässt sich somit in den Bildungs- und Erziehungsauftrag von pädagogischen Fachkräften eingliedern.

Damit die pädagogische Fachkraft das kindliche Spiel bestmöglich unterstützen und die Auswahl des Spielmaterials treffen kann, muss sie sich über ihre eigene Spielbiografie, also ihr implizites Wissen und ihre Erfahrungen, die sie sich als Kind im Spiel gemacht hat, bewusst werden (vgl. Schneider et al. 2015, 74). Darüber hinaus ist ein Wissen über die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung fundamental. Dieses Fachwissen muss mit dem impliziten Erfahrungswissen reflektiert werden, um eine professionelle Haltung zu entwickeln (vgl. ebd., 73). Erst nach einer fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema kann ein professionelles spielpädagogisches Handeln gelingen. Veranschaulicht werden die vorangegangenen Ausführungen zum Prozess der professionellen Haltungsentwicklung an der nachfolgenden Grafik (vgl. Dar. 17).





Darstellung 17 Entwicklung einer professionellen Haltung (Schneider et al. 2015, 74)

Beobachtung und Dokumentation sind wichtige Handwerkszeuge in der pädagogischen Arbeit der Kindertagesstätten. Besonders für die Auswahl von Spielmaterialien ist die Beobachtung des kindlichen Spiels grundlegend (Franz 2015a, 17), in der die pädagogische Fachkraft Informationen über die Spielthemen und Vorlieben bezüglich der Materialnutzung und über den aktuellen Entwicklungsstand der Kinder erfährt (vgl. Franz 2016, 113). Durch diese wichtigen Beobachtungen und ebenfalls im Dialog mit den Kindern (Partizipation SGBVIII §8) kann die Fachkraft erfahren, welche Themen die Kinder beschäftigen, welches Material als weiterer Impuls sinnvoll wäre und welche Materialien beiseite geräumt werden können, weil sie den kindlichen Interessen nicht entsprechen. Die Fachkraft sollte sich auf die Augenhöhe des Kindes begeben und sich von der Kreativität der Kinder inspirieren lassen (vgl. Wünsche et al. 2013, 26f.).

Die Dokumentation der kindlichen Spielprozesse ist von Bedeutung, um die „*kindliche Selbstbildungstätigkeit und die Selbstbildungspotenziale der Kinder „sichtbar“ werden zu lassen*“ (Franz 2016, 124). Im Spiel entwickelt das Kind also eine Vielzahl an Kompetenzen, welche in Kapitel drei bereits angerissen wurden.

Neben dem Wert von Dokumentationen für die pädagogische Praxis in der Einrichtung ist es außerdem sinnvoll, die Bildungsprozesse im Spiel für die Eltern transparent zu machen (vgl. Heller 2013, 44). Durch Fotodokumentationen mit erläuternden Worten kann die Bedeutsamkeit des Spiels für die ganzheitliche kindliche Entwicklung deutlich gemacht werden (vgl. ebd., 44).

Schlussendlich bietet die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse auch beziehungsstiftende Aspekte (vgl. Franz 2016, 115). Mittels feinfühligem Beobachten kann die pädagogische Arbeit kindzentriert ausgestaltet werden (vgl. ebd., 116). Durch die Zuwendung und das Interesse der Fachkraft in Beobachtung und Dokumentation fühlt sich das Kind in seinen Spielhandlungen wertgeschätzt (vgl. ebd., 116). Dieser positive Blick auf das Kind kann als Katalysator für weitere Spielhandlungen angesehen werden.

### **6.3 Thematisierung im Team**

Die Bedeutung des Spiels und des Spielmaterials für die Selbstbildungsprozesse des Kindes muss im gesamten Team verankert sein. Vorschläge für eine praxisorientierte Einführung zum Thema Spielmaterialien im Team bieten die Themenkarten „*Spielsachen*“ von Margit Franz (Franz 2015b). Es handelt sich um Fotos, die Kinder im Spiel mit Alltags- oder Naturmaterialien zeigen. Die Vorderseite dieser 30 Karten zeigen elementare Spielformen der Kinder, während auf den Rückseiten jeweils ein Zitat und eine Beschreibung der dargestellten Spielhandlung zu sehen sind. Zusätzlich findet sich auf jeder Karte eine Reflexionsfrage, die sich auf die persönlichen Spielerfahrungen in der Kindheit der pädagogischen Fachkräfte bezieht. Dies ist besonders für den im vorherigen Kapitel erläuterten Reflexionsprozess zur Bildung einer professionellen pädagogischen Haltung von Bedeutung.

Ist ein gemeinsamer Einstieg in das Thema gefunden, sollte der Fokus auf die Rahmenbedingungen gelegt werden. So sollte im Team erarbeitet werden, ob die räumlichen Rahmenbedingungen ein ungestörtes,

entwicklungsförderliches Spiel zulassen. Hierfür sollten umfassende Raumanalysen vorgenommen werden. Es sollte zum Beispiel untersucht werden, wie die Spielbereiche genutzt werden; das heißt von wem der Bereich wann, wie oft und für welche Spiele genutzt wird (vgl. Wilk, Jasmund 2015, 99). Auch sollte ausgewertet werden, wie die Flächenverhältnisse gestaltet sind (vgl. ebd., 108f.). Ein ungestörtes Spiel ist nur dann möglich, wenn den Kindern ausreichend freie Fläche zur Verfügung steht und diese nicht durch Laufwege eingeschränkt wird (vgl. ebd., 114).

Wie bereits in Kapitel 6.1 erläutert hängt die kindliche Spielaktivität untrennbar mit der Verfügbarkeit der Materialien zusammen. Aufgrund dieser Tatsache müssen die in der Kindertagesstätte vorhandenen Ordnungssysteme auf ihre kindgerechte Funktionalität und ihre Übersichtlichkeit analysiert werden (vgl. Franz 2016, 106). Hohe Regale, die kein eigenaktives Handeln ermöglichen, sollten durch Aufbewahrungseinheiten auf der Höhe der Kinder ausgetauscht werden.

Das Spielmaterial sollte im Diskurs im Team und mit den Kindern ausgesucht werden. Sowohl durch die Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte auf Grundlage der fachwissenschaftlichen Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel als auch durch direkte Wünsche der Kinder kann das Spielmaterial gezielt ausgewählt werden.

Auch die zeitliche Strukturierung des Tages muss im Team diskutiert werden. Es sollte hinterfragt werden, welche Barrieren einer ausdauernden Spieltätigkeit des Kindes im Weg stehen (vgl. Heller 2013, 27). Damit sind etwa fixe Essenszeiten, vorgegebene Angebote oder etwa Stuhlkreise gemeint. Es sollte unbedingt versucht werden, so wenig vorgegebene zeitliche Strukturen wie möglich zu setzen, um, wie in der Spieldefinition von Keppner beschrieben, die Möglichkeit für langanhaltende Spielprozesse und ein individuelles Zeitmanagement zu erproben (vgl. Keppner 2015, 65).

Abschließend sollten im Team auch weitergehende Fragestellungen wie etwa die Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext des Spiels besprochen werden. Beispielhaft dafür sind Themenabende für die Eltern zur Auswahl von Spielmaterial oder gemeinsame Spielenachmittage für Familien. Auch

die Bereitstellung von Büchern oder Broschüren zum Thema Spiel kann den Eltern einen besseren Zugang zu dieser Thematik erleichtern. Eine gute Praxishilfe für Eltern bietet die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Die Publikation „*Kinderspiele*“ (BZgA, 2006) informiert über die Relevanz des Spiels für die kindliche Entwicklung und unterstützt Eltern darin, das Spiel der Kinder zu verstehen und die eigene Rolle im Spielprozess zu finden. Zusätzlich werden praxisorientierte Spielvorschläge gegeben, die sich am Alter des Kindes orientieren. Darüber hinaus können Systeme wie etwa eine Spielzeugausleihe in der Kindertagesstätte implementiert werden, um Familien den Zugang zu hochwertigen Spielmaterialien zu ermöglichen.

Ferner können Kooperationen mit spielbezogenen Einrichtungen wie etwa Kinder- und Jugendzentren, Sportvereinen oder anderen Institutionen geschlossen werden.

#### **6.4 Einbindung in die Konzeption**

Um das Spielverständnis der Kindertagesstätte für die Öffentlichkeit präsent zu gestalten und Verbindlichkeit in der Umsetzung zu schaffen, sollte das Thema Spiel konzeptionell verankert werden (vgl. Franz 2016, 152). Die pädagogische Konzeption soll die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte erläutern und ist gesetzlich verpflichtend (SGBVIII § 22a Abs. 1).

Hierfür sollten sowohl die spielpädagogische Grundhaltung, die in der Einrichtung vertreten wird als auch konkrete praktische Umsetzungen dargestellt werden (vgl. Knauf et al. 2013a, 202). Wichtig ist, dass diese Ausführungen genau beschreiben, welchen Stellenwert das Spiel in der pädagogischen Arbeit der Einrichtung einnimmt (vgl. Franz 2016, 152). Hierfür sollten die spieldidaktischen Ebenen (siehe didaktisches Dreieck Kapitel 5) berücksichtigt werden. Den Hintergrund bildet der jeweilige pädagogische Ansatz. Konkret bedeutet das, dass genau beschrieben werden soll, welche Möglichkeiten die Kinder im Spiel haben und wie ihre Entwicklung gefördert werden soll (Welche Rechte haben die Kinder im

Spiel? Dürfen sie sich selbst ihr Spielmaterial und ihren Spielpartner aussuchen?). Außerdem sollte ebenfalls die Rolle der Fachkraft und die Aufgaben des Teams im Spielsetting beschrieben werden (Spielt die Fachkraft mit? Gibt sie Impulse? Lenkt sie die Spielaktivität? Wie stellt das Team die Spielmöglichkeiten für Kinder sicher?). Der Beschreibung des Lerngegenstandes kommt eine wichtige Bedeutung zu, denn indem beschrieben wird welche Lernpotenziale das Spiel beinhaltet und welche Kompetenzen gefördert werden, kann der Wert des Spiels für die kindliche Entwicklung in der Öffentlichkeit, aber auch bei den Eltern verdeutlicht werden. Des Weiteren sollten in der Konzeption die Rahmenbedingungen, wie Spielzeit, Spielraum und Spielmaterial für das Spiel gesteckt werden.

Auch Kooperationen, Formen der Öffentlichkeitsarbeit und der Zusammenarbeit mit Eltern, wie sie exemplarisch in Kapitel 6.3 genannt werden, sollten unbedingt konzeptionell verankert werden, um eine Verbindlichkeit zu schaffen.

## **7. Fazit und Ausblick**

---

Abschließend ist zu sagen, dass die vorliegende Arbeit Kriterien für kindliche Spieltätigkeit in der pädagogischen Praxis der Kindertagesstätte aufzeigt. Mit dem Recht des Kindes auf Spiel ist die Gestaltung von Spielsituationen keine willkürliche Entscheidung, sondern im Bildungs- und Erziehungsauftrag der pädagogischen Fachkräfte verankert.

Ein zentraler Faktor für die Auswahl des Spielmaterials ist, dass es vielfältige sensorische Erfahrungen möglich macht. Das Kind muss die Gelegenheit bekommen, sich seine Umwelt durch verschiedene Sinneserfahrungen anzueignen, um so seine kognitive Entwicklung zu fördern.

Ferner ist das Wissen über den Aufforderungscharakter von Material notwendig, damit dieses gezielt auf die Entwicklung des Kindes abgestimmt werden kann. Erst mit der Kenntnis, dass Materialien eine bestimmte Handhabung suggerieren, können entwicklungsorientierte Impulse gegeben werden.

Bei der Wahl des Materials sollte zudem die innere und äußere Struktur beachtet werden. Es muss ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass das Material nicht nur aufgrund äußerer Eigenschaften wie Farbe oder Oberflächenstruktur von den Kindern als Spielmaterial ausgesucht wird, sondern auch durch individuelle Erfahrungen und Gefühle beeinflusst wird.

Da die kindliche Neugier als Motor für die Spielhandlungen gilt, ist es bedeutsam, das Spielmaterial regelmäßig zu variieren, um neue Impulse zu geben.

Auch allgemeingültige Gütekriterien, wie eine hochwertige Qualität, die Lagerbarkeit des Materials, aber ebenso die Anschaffungskosten sind wichtige Einflussgrößen, die die Wahl von Spielmaterialien bedingen.

Den Rahmen für die Auswahl des Spielmaterials bilden die entwicklungspsychologischen Grundlagen und der jeweilige pädagogische Ansatz. Das Wissen über die Spielentwicklung stellt das Fundament für die pädagogische Arbeit dar, auf welchem die Aspekte wie die kindliche Neugier und materiale Erfahrung aufbauen. Der pädagogische Ansatz bildet die Handlungsgrundlage für das Arbeiten in der Kindertagesstätte und

den Bezugsrahmen für die Ausgestaltung von Spielsituationen. Aus den Beschreibungen zum Spiel in den Ansätzen kristallisiert sich heraus, dass in diesen das Spielmaterial in unterschiedlicher Intensität thematisiert wird. Während beispielsweise in der Waldorfpädagogik sehr differenziert dargelegt wird, welches Spielmaterial zur Entwicklungsförderung verwendet werden soll, lässt der situationsorientierte Ansatz die Auswahl von Spielmaterial weitgehend offen.

Schlussendlich bedarf es einer Reflexion der eigenen Haltung auf Basis fachwissenschaftlicher Erkenntnisse. Damit dieses neue Verständnis von Spiel und dem Einsatz von Spielmaterial außerdem in der pädagogischen Arbeit implementiert werden kann, muss dies im Team besprochen und in der Konzeption konkretisiert werden.

Aus meiner Arbeit ergeben sich für mich zwei Themen, die meines Erachtens nach für weiterführende Fragestellungen relevant sind. In Kapitel 6.3 habe ich Beispiele aufgezeigt, wie Eltern im Spiel mit ihren Kindern unterstützt werden können. Die Entwicklung eines Konzepts zur Unterstützung des Spiels in Familien in Kindertagesstätten wäre daher ein spannendes Untersuchungsfeld. Darüber hinaus habe ich in Kapitel 6.3 ebenfalls einen Einblick in die Gestaltung von Spielräumen gegeben, was weiterführend erörtert werden könnte.

Abschließend lässt sich sagen, dass es bei der Auswahl von Spielmaterialien nicht darum geht, möglichst viele und teure Materialien anzuschaffen, sondern durch eine differenzierte Beobachtung und fachwissenschaftliche Erkenntnisse kindzentriert Material bereitzustellen.

*„Die Welt ist voll von Sachen, und es ist wirklich nötig, dass sie jemand findet.“ - Astrid Lindgren*

## Literaturverzeichnis

---

- Aden-Grossmann, W. (2011). Der Kindergarten: Geschichte, Entwicklung, Konzepte. Weinheim, Basel: Beltz.
- Berk, L. (2011). Entwicklungspsychologie. Hallbergmos: Pearson.
- Böhm, D., Böhm, R. (2008). Der Situationsansatz. Kindergarten heute spezial (50-59). (2. Aufl.) Freiburg im Breisgau: Herder.
- Brockschnieder, F-J (2008). Reggio-Pädagogik. Kindergarten heute spezial (41-49). (2. Aufl.) Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bzga (2006). Kinderspiele. Anregungen zur gesunden Entwicklung vom Baby bis zum Kleinkind. Köln: Bzga. <http://www.bzga.de/?uid=a19600f2e5b2d7ef031e1b5c7b7005d8&id=medienarchiv&idx=76> letzter Aufruf 20.05.2016.
- Cantzler, A. (2011). Exploration mit Alltagsgegenständen und Naturmaterialien. [http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT\\_cantzler\\_2011.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_cantzler_2011.pdf) letzter Aufruf 20.05.2016.
- De Vries, K. (2011). Im Dialog mit dem Material. Dialogisches Gestalten als künstlerische Haltung. Norderstedt: Books on Demand.
- Dreier, A. (2012). Was tut der Wind, wenn er nicht weht? – Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia.( 7. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Duden Online. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Zeug> letzter Aufruf: 18.05.2016.
- Ebert, S. (2008). Friedrich Fröbel. Kindergarten heute spezial (8-15). (2. Aufl.) Freiburg im Breisgau: Herder.
- Einsiedler, W. (1999). Das Spiel der Kinder. (3. aktual. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eisenburger, M. (2015). Aktivieren und Bewegen von älteren Menschen. Aachen: Meyer & Meyer.
- Fischer, K. (2015). Kinderspiel als Selbst- und Welterfahrung. Motorik, 3, 122-133.
- Franz, M. (2015a). Das "ideale" Spielzeug. Gibt es das? Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1, 16-19.
- Franz, M. (2015b). Spielsachen: Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare. München: Don Bosco.
- Franz, M. (2016). "Heute wieder nur gespielt" - und dabei viel gelernt!. München: Don Bosco.
- Hauser, B. (2013). Spielen. frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Stuttgart: Kohlhammer.



- Heller, E. (2013). Was Kita-Kinder stark macht. Im Spiel die Welt begreifen. Berlin: Cornelsen.
- Henneberg, R., Klein, L., Vogt, H. (2008). Freinetpädagogik in der Kita. Selbstbestimmtes Lernen im Alltag. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Henneberg, R., Klein, L., Vogt, H. (2010). Freinet-Pädagogik. In Kasüschke, D. (Hrsg.). Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit (144-174). Köln, Kronach: Carl Link.
- Huizinga, J. (1972). Homo Ludens. vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt.
- Kasüschke, D., Jares, L. (2010). Pädagogik in Kindertageseinrichtungen: Raum, Struktur und Handlung im Sozialen. In Kasüschke, D. (Hrsg.). Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit (225-263). Köln, Kronach: Carl Link.
- Keppner, M. (2015). Die Spielsache im Spannungsfeld zwischen Spielmittel und Spielware : Das kindliche Spiel als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Eine pädagogische Untersuchung. Münster: Waxmann.
- Klein, L. (2008). Célestin Freinet. Kindergarten heute spezial (32-40). (2. Aufl.) Freiburg im Breisgau: Herder.
- Klein-Landeck, M., Pütz, T. (2013). Montessori Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis. (3. Aufl.) Freiburg: Herder.
- Kley-Auerswald, M., Schmutzler, H.J. (2015). Montessori. Berlin: Cornelsen.
- Knauf, T., Düx, G., Schlüter, D. (2013a). Handbuch. Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen.
- Knauf, T. (2013b). Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In Fried, L., Roux, S. (Hrsg.). Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit (119-129). Berlin: Cornelsen.
- Krasnor, L. R., Pepler, D. J. (1980). The Study of Children's Play: Some Suggested Future Directions. New Directions for Child Development, 9, 85-95.
- Kreuzer, K. J. (Hrsg.) (1983). Zur Geschichte der pädagogischen Betrachtung des Spiels und der Spiele. In Kreuzer, K. J. (Hrsg.). Handbuch der Spielpädagogik. Band 1. Pädagogische, psychologische und vergleichende Aspekte (229-281). Düsseldorf: Schwann.
- Krenz, A. (2007). Situationsansatz. In Pousset, R. (Hrsg.), Aden-Grossmann, W. Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin: Cornelsen.
- Krenz, A. (2013). Der „Situationsorientierte Ansatz“ in der Kita. Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit. (2. Aufl.). Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG.

- Krus, A. (2015). Methodisch-didaktische Prinzipien professionellen psychomotorischen Handelns. In Kurs, A., Jasmund, C. (Hrsg.). Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern (57-64). Stuttgart: Kohlhammer.
- Largo, R. H. (2014). Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. (14. vollst. überarb. Aufl.). München: Piper.
- Locke, J. (1966). Gedanken über Erziehung. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mackowiak, K., Lengning, A., Trudewind, C. (2014). Welche Bedeutung hat die kindliche Neugier und wie lässt sich diese unterstützen? <http://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/selbststaendigkeit/WelcheBedeutunghatdiekinlicheNeugier.php> letzter Aufruf 20.05.2015.
- Mischo, C., Peucker, S. (2011). Kognitive Entwicklung. In Fröhlich-Gildhoff, K., Mischo, C., Castello, A. Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik(85-129). (1. unver. Aufl.). Köln, Kronach: Carl Link.
- Mogel, H. (2008). Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. (3. aktual. und erw. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Neumann, K. (2013). Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. In Fried, L., Roux, S. (Hrsg.). Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit (107-118). Berlin: Cornelsen.
- Neuß, N. (Hrsg.). (2013). Was ist Elementardidaktik? – Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In Neuß, N. (Hrsg.). Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten (12-30). Berlin: Cornelsen.
- Oerter, R. (2011). Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Piaget, J. (1975). Nachahmung und Spiel. die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J., Fatke, R. (Hrsg.), Kober, H. (2014). Meine Theorie der geistigen Entwicklung. (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Pohl, G. (2015). Kinder spielen aus Notwendigkeit. Spiel ist ein Entwicklungsbedürfnis. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1, 37-39.
- Preissing, C., Heller, E. (2010). Der Situationsansatz – mit Kindern die Lebenswelt erkunden. In Kasüschke, D. (Hrsg.). Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit (90-113). Köln, Kronach: Carl Link.
- Raithel, J., Dollinger, B., Hörmann, G. (2009). Einführung Pädagogik. Begriffe. Strömungen. Klassiker. Fachrichtungen. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Regel, G.; Kühne, T. (2010). Pädagogische Arbeit im offenen Kindergarten. (7. überarb. und erw. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Renner, M. (2008). Spieltheorie und Spielpraxis. eine Einführung für pädagogische Berufe. (3., neu bearb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Saßmannshausen, W. (2008). Waldorfpädagogik. Kindergarten heute spezial (26-31). (2. Aufl.) Freiburg im Breisgau: Herder.
- Saßmannshausen, W. (2010). Didaktik und Methodik in der Waldorf(kindergarten)pädagogik. In Kasüschke, D. (Hrsg.). Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit (45–63). Köln, Kronach: Carl Link.
- Schäfer, C. (2010). Die Montessori-Methode und Didaktik im Kinderhaus. In Kasüschke, D. (Hrsg.). Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit (64-89). Köln, Kronach: Carl Link.
- Scherler, K (1979). Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Begründung einer vorschulischen Bewegungs- und Spielerziehung durch Piagets Theorie kognitiver Entwicklung. (2. unver. Aufl.). Schorndorf : Karl Hofmann.
- Schmutzler, H-J (2008). Maria Montessori. Kindergarten heute spezial (16-25)). (2. Aufl.) Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schneider, J., Kopic, A., Jasmund, C. (2015). Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, W., Linderberger, U. (Hrsg.) (2012). Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Seewald, J. (2007). Der verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. München: Reinhardt.
- Späker, T., Ulrich, C. (2015). Spielen im Regel- und Waldkindergarten. Eine vergleichende Befragung zu Rahmen und Themen des Spielverhaltens von Vorschulkindern. Praxis der Psychomotorik, 3, 129-135.
- Steenberg, U. (2012). Montessori-Pädagogik im Kindergarten. (5. vollst. überarb. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Stenger, U. (2010). Zur Didaktik in der Reggiopädagogik. In Kasüschke, D. (Hrsg.). Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit (114-143). Köln, Kronach: Carl Link.
- Suggate, S. (2015). Waldorf. Berlin: Cornelsen.
- Ullrich, W., Brockschnieder, F.-J. (2009). Reggio-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für Kita und Kindergarten (3. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Freiburg: Herder.

- Vom Wege, B., Wessel, M. (2008). Spielen im Beruf: spieltheoretische Grundlagen für pädagogische Berufe. (3. Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Vorholz, H. (2014). Offene Arbeit. Berlin: Cornelsen.
- Weltzien, D. (Hrsg.), Prinz, T., Fischer, S. (2013). Spiel und kindliche Entwicklung. Kindergarten heute- Wissen kompakt. Themenheft zu fachwissenschaftlichen Inhalten (4-17). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wilk, M., Jasmund, C. (2015). Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wünsche, M., Gutknecht, D., Weltzien, D. (Hrsg.). (2015). Das Spiel als Bildungsprozess verstehen und begleiten. Kindergarten heute- Wissen kompakt. Themenheft zu fachwissenschaftlichen Inhalten (19-31). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wüstenberg, W., Schneider, K. (2015). Die Bedeutung des freien Spiels in der Pikler-Pädagogik. Den Eigenkräften der Kinder vertrauen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1, 28-31.
- Wygotzki, L. (1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In Elkonin, D. Psychologie des Spiels (441-465). Köln: Pahl-Rugenstein.

## **Abkürzungsverzeichnis**

---

Abs.	Absatz
aktual.	aktualisiert
Aufl.	Auflage
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
bzw.	beziehungsweise
dakp	deutsche Akademie für Psychomotorik
Dar.	Darstellung
Ebd.	ebenda
Et al.	et alii (=und andere)
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
N	Anzahl
SGB VIII	achtes Sozialgesetzbuch
überarb.	überarbeitet
UN	United Nations (=Vereinte Nationen)
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

## **Darstellungsverzeichnis**

---

<b>Darstellung 1</b> Einfluss auf das Spielverhalten im Regelkindergarten (Späker, Ulrich 2015, 132) .....	5
<b>Darstellung 2</b> Historische Einordnung des Spiels (eigene Erstellung auf Grundlage von Renner 2008, 17; Weltzien, Prinz, Fischer 2013, 5) .....	8
<b>Darstellung 3</b> Reines Spiel (eigene Erstellung auf Grundlage von Krasnor, Pepler 1980, 86) .....	15

<b>Darstellung 4</b> Auftreten der Spielformen nach Jahr (eigene Erstellung auf Grundlage von Franz 2016, 25) .....	17
<b>Darstellung 5</b> Ablauf von Sozialspielen (eigene Erstellung auf Grundlage von Einsiedler 1999,65) .....	19
<b>Darstellung 6</b> Zeitliches Auftreten der häufigsten Entwicklungsstadien der Lokomotion (Largo 2014, 172).....	20
<b>Darstellung 7</b> Typen des Symbolspiels (eigene Erstellung auf Grundlage von Oerter 2011, 47).....	25
<b>Darstellung 8</b> Stufen der Materialerfahrung (modifiziert nach Cantzler 2011, 4f.).....	31
<b>Darstellung 9</b> Verhältnis von Neugier, Exploration und Spiel (eigene Erstellung).....	36
<b>Darstellung 10</b> didaktisches Dreieck (eigene Erstellung nach Neuß 2013, 118).....	36
<b>Darstellung 11</b> Spielentwicklung in der Waldorfpädagogik (eigene Erstellung auf Grundlage von vom Wege, Wessel 2008, 89f.).....	39
<b>Darstellung 12</b> Arbeitsbereiche der Montessori-Pädagogik (eigene Erstellung auf Grundlage von Steenberg 2012, 55ff.).....	44
<b>Darstellung 13</b> Sinnesmaterialien in der Montessori-Pädagogik (eigene Erstellung auf Grundlage von Steenberg 2012, 57ff.).....	45
<b>Darstellung 14</b> Einordnung der entwicklungspsychologischen Spielphasen in Freinets Spielbegriffe (eigene Erstellung) .....	54
<b>Darstellung 15</b> Analyseprozess von Schlüsselsituationen im Situationsansatz (eigene Erstellung auf Grundlage von Knauf 2013b, 122) .....	55
<b>Darstellung 16</b> Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im situationsorientierten Ansatz (Krenz 2013, 111) .....	58
<b>Darstellung 17</b> Entwicklung einer professionellen Haltung (Schneider et al. 2015, 74).....	66

## **Eidesstattliche Erklärung**

---

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und mich dabei keiner fremden Hilfen bedient habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften und Medien jedweder Art einschließlich elektronischer Medien (z.B. dem Internet) entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Mir ist bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung mit erheblichen Nachteilen für mich verbunden sein kann.

---

Ort, Datum

Unterschrift