

Spiel als Motor der kindlichen Entwicklung

Momentaufnahmen einer modernen
Spieltheorie und pädagogische
Handlungsideen

Helmut Greiner

Vortrag anl. 5. Mentorinnentag
Heidelberg, 28. April 2010



Übersicht

(1) Entwicklungsbedeutsamkeit des Kinderspiels

Moderne Spieltheorie

(2) Wesensmerkmale des Spiels als geschlossenes
System und Entwicklungslinien im Kinderspiel

(3) Entwicklungskomponenten („Motoren“) des
Kinderspiels: Spielimmanente Motoren und
pädagogische Handlungsideen

(4) Schlussfolgerungen: 5 Positionen für spielpädagogische
Standards

(1) Entwicklungsbedeutsamkeit des Kinderspiels

© Greiner 2010 

Leitlinie der Entwicklungsbedeutsamkeit

„Trivialitätspostulat“, da unbestritten:
Spiel ist Motor der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung und hat wichtige **Funktionen** für das kindliche Lernen

-> Basisparadoxon:

Spiel als freie, „zwecklose“ und v. a. konsequenzenlose Tätigkeit des Kindes bekommt **Ernstcharakter** zugeschrieben: erstmals Fröbel (1826), konsequenzenreich für die Pädagogik v. a. Funktionszuschreibung von GROOS (1899):

© Greiner 2010 

Klassische Funktionsannahmen

- GROOS (1899): Spiel ist Vorübung wichtiger Funktionen für das spätere Leben, insbesondere der Rollenfunktionen: „Einübung unfertiger Anlagen“ -> instinkttheoretisch-biologistische Theorie (z.B. „Pflegeinstinkt“ der Mädchen, „Kampfesinstinkt“ der Jungen)
- FREUD (1923): Spiel wandelt frustrierende Erfahrungen mittels Phantasie in lustvolle Realität um -> es dient der Triebbefriedigung oder Angstabwehr -> im Spiel ergeben sich Problembewältigung und Katharsis -> psychohygienische Funktion
- PIAGET (1945): Spiel ist Übung der aktuellen Intelligenz und dem assimilativen (vereinnahmenden) Pol der Erkenntnistätigkeit zuzuschreiben
- SUTTON-SMITH (1978): Spiel bewahrt und schafft Kultur

© Greiner 2010 

Moderne Funktionsannahmen I

- MOGEL (1994/2008): Jedes Spiel trägt einen aktuellen Erlebniswert in sich selbst und dient daher der Steigerung und Differenzierung des kindlichen Erlebens und seiner Erfahrung als solches -> Selbstaktualisierung und „Ich-Erweiterung“ des Kindes
- EINSIEDLER (1999): Spiel hat differenzielle Funktionen, je nach Spielform von biologisch-adaptiv über sozial-kognitive über kulturellen Eigenwert bis hin zum reinen Erlebniswert (dann kein Lernen, sondern Genuss und flow-Erleben)

© Greiner 2010 

Moderne Funktionsannahmen II

- OERTER (1999/2008): Spiel ist im Kern eine intensive Form eines wiederholten, z. T. exzessiven Austauschs mit der Umwelt, der sich in Aneignung und Vergegenständlichung niederschlägt
- HAUSER (2006): Spiele, namentlich das Phantasie- und das Regelspiel, haben spezielle Potenziale für das inzidentelle (beiläufige) Lernen

© Greiner 2010 

Folgen für die Spieltheorie und die Spielpraxis/pädagogik

- Spieltheorie: Noch keine einheitliche Spieltheorie in Sicht, die nicht nur die Spielentwicklung beschreiben, sondern v. a. auch **erklären** kann -> 3 Kernfragen: *Was treibt ein Spiel an (Motoren)? + Wie sind die genauen Entwicklungsprozesse zwischen den einzelnen Spielformen? + Was sind die Entwicklungswirkungen und die Beziehungen zum Lernen?*
- Spielpraxis: Betonung des Freispiels als zentraler und idealer Lern- und Entwicklungskontext, obwohl die Prozesse dieses Lernens (eigentlich) kaum geklärt sind
- Spieltheorie x Spielpraxis: Diskurs darüber, ob und inwieweit man in das freie Spiel der Kinder einzugreifen/es zu steuern hat mit zum Teil höchst unterschiedlichen Positionen auch in der Spielwissenschaft (z.B. MOGEL vs. HAUSER)

© Greiner 2010 

„Entwicklungsbedeutsamkeit“ differenziert gesehen

Spiel ist Indikator der Kindlichen Entwicklung (KE): Begleitprozess
=> Pädagoge: Spielbeobachtung, Spieldiagnostik, Entwicklungsstand erkennen durch Spielaktivitäten des Kindes

Spiel ist ursächlicher Faktor für KE: Übung für Neues, Spiel als **Akkommodation** => Pädagoge: Entwicklungsförderung durch Spiel in geführten (semi-strukturierten) Sequenzen -> Angebote, Freispiel-Impulse; Mitspielen

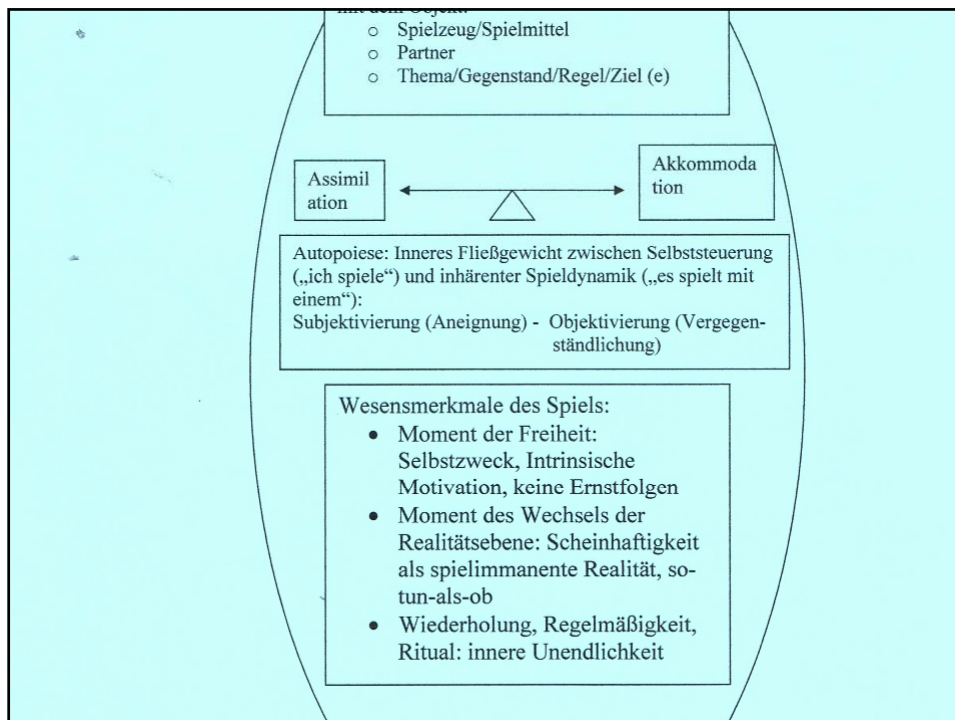
Spiel ist Lernfeld, um Fähigkeiten zu konsolidieren: Spiel als **Assimilation**: Einübung + Lernen => Pädagoge: freie Sequenzen ermöglichen und (nur) „beaufsichtigen“

Spiel ist vermittelnder Faktor der KE: Spiel schafft indirekte oder zeitversetzte (Sleeper-) Effekte => Pädagoge: vermittelnde Faktoren finden und einsetzen (BSP: Symbolisierung anregen)

© Greiner 2010 

(2) Moderne Spieltheorie I: Wesensmerkmale und Entwicklungslinien

© Greiner 2010 




Die Innensicht: Spiel ist ein in sich geschlossenes System

- Spiel als **sich selbst steuernder Prozess** („autopoietisch“):
Zahlreiche Zustandsänderungen -> im Spielablauf oft ständiges Hin-und-Her zwischen Vereinnahmung (Assimilation) und Neu-Anpassung (Akkommodation), Anspannung und Lösung, Gegenstandsbezüge treten innerhalb der Dimensionen „Bekannt“ und „Unbekannt“ auf usw.
- => Spielen ist „Hin-und-Her-Pendeln“ in einem „schwebenden Zwischen“ (SCHEUERL, 1977)
- Es herrscht eine innere Ambivalenz zwischen Selbststeuerung und inhärenter Spieldynamik: nicht der Abschluss der Handlung (das Ziel, die „Triebbefriedigung“) dominiert, sondern der Erhalt der Spielambivalenz, der Spannung der Spieldynamik! Wenn diese Ambivalenz wegfällt, dann ist i. d. Regel auch das Spiel beendet (Beispiel: Hüttenbauen von Kindern im Wald)

Spiele ist aktuell-ambivalentes Tun

- Spielepsychologisch gesehen: ständige Wechsel zwischen vereinnahmenden (assimilativen) und anpassenden (akkommodativen) Prozessen
- Kein eindeutiger „Aktionstunnel“!
- Die Freiheit des Spiels liegt gerade in seiner Ambivalenz, in seiner Ungebundenheit an Ziele oder hinsichtlich seiner „Effekte“/Folgen = **Fundamentalunterschied zum zielgerichteten Lernen!**

© Greiner 2010 

Spiel ist kein systematisches Lernsystem!

- Systemtheoretisch gesehen (ursprünglich HELANKO, 1958): Der Subjekt-Objekt-Bezug muss vom Subjekt her frei gewählt sein (z.B. Spiel, Spielform, Spielzeug) und darf nicht durch andere (Außen-) Einflüsse gestört werden = Spiel ist ein Mikrosystem (BRONFENBRENNER, 1991)
- Spiel als System bedarf im Prinzip weder eines Inputs noch eines Outputs, Zustandsänderungen sind immer operational geschlossen
= Kreismetapher: innere Unendlichkeit der Spielhandlung als solche
-> Das heißt aber auch: Spiel ist systemtheoretisch kein Lernsystem im engeren Sinne, sondern viel mehr ein (geschlossenes) Entwicklungssystem: Lernen im Spiel ist prinzipiell sekundär =
- Das Spiel ist daher – zumindest mit dem systematischen (ziel-gerichteten) Lernen, zumindest im Kindergartenalter – kaum vereinbar!

© Greiner 2010 

Außensicht auf das Kinderspiel. Spielmerkmale aus Sicht des Beobachters

Ketzerische Frage:

Woran erkennen Sie (eigentlich), dass ein Kind
(wirklich) spielt?

© Greiner 2010 

Position von HAUSER (2006):


Klare Position in mehreren Thesen:

- (1) Was Spiel ist, kann immer nur aus der Perspektive des Kindes/des Spielenden gesehen werden
- (2) Spiel ist ein disjunkter Begriff! -> Es ist eine Tätigkeit, die nicht einfach auch ein „bisschen Spiel“ sein kann („...genauso wenig, wie Frau ein „bisschen schwanger“ sein kann...“)
- (3) Echtes Spiel verträgt keinen „Ernstfall“, es ist also keine Realität!

© Greiner 2010 

5 Kardinalmerkmale zur Bestimmung des Spiels (Hauser, 2006):

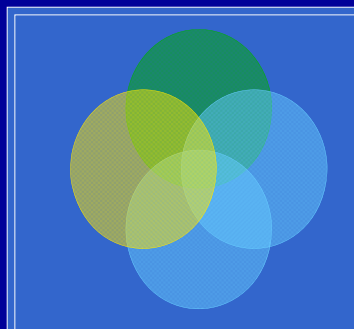
- **Intrinsische Motivation**
- **„Mittel-vor-Zweck“** -> Prozesscharakter vor Zielorientierung
- **„So-tun-als-ob“** -> Veränderte Realität
- **Positive Emotionen:** Freude und Lust
- **Entspanntes Feld:** Spiel nur bei nicht bedrohlichen Situationen und bei befriedigten Bedürfnissen
- Alle 5 Merkmale müssen **immer** vorhanden sein!

© Greiner 2010 

Begriffsbestimmung von „Spiel“ nach KRASNOR & PEPLER (1984)

Spiel ist ein „injunkter“ Begriff: Die einzelnen Merkmale sind in einer m.o.w. lockeren Verbindung zu einander, nämlich

- (1) So-tun-als-ob
- (2) Flexibilität
- (3) Mittel-vor-Zweck
- (4) Positive Emotionen



© Greiner 2010 

Empirische Bestimmungsversuche von Spiel

- SMITH & VOLLSTEDT (1985): erwachsene Beobachter unterscheiden lediglich sicher (= 80% der Probanden) zwischen „Spiel und Nicht-Spiel“ und „sehen“ so-tun-als-ob“, können aber nicht sicher „positive Emotionen“, „Flexibilität“, „Mittel-vor-Zweck“ oder gar „intrinsische Motivation“ einschätzen
- Je mehr Merkmale der Spieldefinition vorliegen (Videosequenz), desto sicherer urteilen aber Beobachter darüber, ob eine Handlung nun „Spiel“ ist

© Greiner 2010 

Abriss der Entwicklung der Hauptspielformen

© Greiner 2010 

Senso-Motorisches Spiel und Symbolspiel als Urformen des menschlichen Spiels

<p>Sensomotorisches Spiel Auch: Funktionsspiel und Explorationsspiel</p>	<p>Entwicklungsrelevantes Alter: 0 – 1;6 Jahre</p>	<p>Charakterisierung: Austausch mit dem eigenen Körper, greifbaren Objekten und engen Bezugspersonen. Sichtbare Freude an Körperbewegungen und Lust am Effekt. Unendlichfache Wiederholung, später Exploration (oral, manuell, visuell) sowie frühe ritualisierte Sozialspiele</p>
<p>Symbolspiel Auch: frühes Phantasiespiel</p>	<p>Entwicklungsrelevantes Alter: 18 Monate – ca. 3;6 Jahre</p>	<p>Charakterisierung: Umdeutung von Objekten und Spielhandlungen: Symbolische (zeitversetzte) Nachahmungen von Gegenständen, Situationen, Handlungen. Trends: Dekontextualisierung (Objekte)-Dezentrierung (Akteure), Sequentierung (Spielhandlungen)</p>

© Greiner 2010 


Das Konstruktionsspiel als Synthese von Funktions- und Symbolspiel

<p>Konstruktionsspiel („Bauspiel“)</p>	<p>Entwicklungsrelevantes Alter: 2/3 – 6 Jahre und Grundschulalter</p>	<p>Charakterisierung: Kind fertigt aus verschiedenen Objekten und Material oder mit Hilfe von Werkzeugen einen Zielgegenstand an (z.B. Turm, Zeichnung, Figur)</p>
---	--	---

© Greiner 2010 

Phantasiespiel (und Rollenspiele) als Hauptspielform im Kiga-Alter

<p>Phantasiespiel</p> <p>Dazu gehören auch:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rollenspiel -Soziodramatisches Spiel (Komplexes Rollenspiel) 	<p>Entwicklungsrelevantes Alter: ab 3/3;6 – 6 Jahre/Übergang Grundschule</p>	<p>Charakterisierung:</p> <p>Rasche Objektumwandlungen, Handlungspläne („Scripte“), Meta-Kommunikation und Aushandeln des Handlungsrahmens („frame“) über den Konjunktiv („Ich wäre jetzt krank, du tätest den Doktor spielen!); So-tun-als-ob und Perspektivenwechsel („Herausspringen aus den Rollen“) zentral. Rollenspiel wird zunehmend komplexer von komplementären Rollen zu dauerhaften Spiel mit gemeinsamen Thema und Rollenhandeln als übergeordneten Gegenstandsbezug</p>
---	--	--

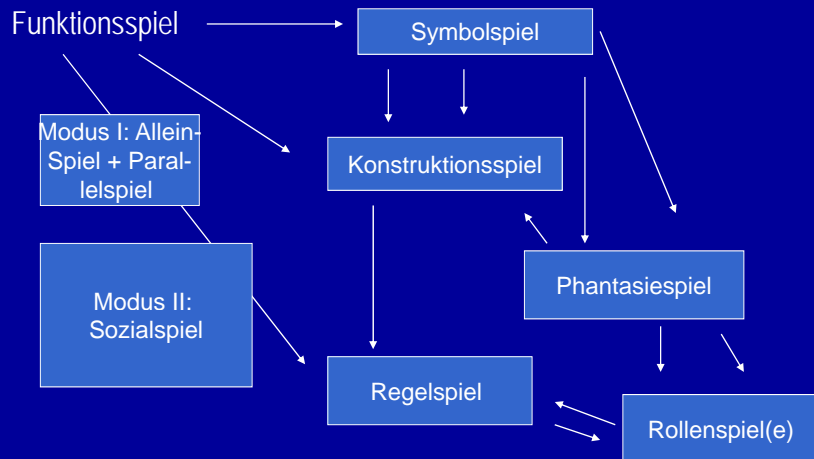
© Greiner 2010 

Regelspiele als Krönung des komplexen Sozialspiels

<p>Regelspiel</p>	<p>Entwicklungsrelevantes Alter 4 – 8 Jahre</p>	<p>Charakterisierung:</p> <p>Spiele werden durch m. o. w. komplexes Regelwerk organisiert, was Ziele und Ablauf des Spiels angeht. Neben den eigentlichen Spieltechniken kommen immer mehr Strategien und sozial-kompetitive und –kooperative Handlungsweisen ins Spiel. Kinder fassen Regeln zunehmend als (abstrakte) Verhaltenserwartungen auf und können sie trotz gegenläufiger Impulse einhalten; Unterscheidung zwischen Regelpraxis (Spiel nach Regeln) und Regelbewusstsein wichtig = 2 entwicklungspsychologische Ebenen</p>
--------------------------	---	---

© Greiner 2010 

Entwicklungslinien



© Greiner 2010 

(3) Moderne Spieltheorie II: „Motoren“ des Kinderspiels, Entwicklungswirkungen und Implikationen für pädagogisches Handeln

© Greiner 2010 

Allgemeines

- Spielforschung: tut sich schwer mit der Frage, warum ein Kind spielt und wodurch ein Spiel in die Gänge kommt und aufrechterhalten wird
- Sicher ist nur: „Funktionslust“ alleine (Karl BÜHLER, um 1920) oder die „Lernfunktion“ (Karl GROOS, 1899) reichen nicht aus

Kind hat kein Interesse am Trainieren von Funktionen!
Bei manchen Spielen durchaus keine positiven Emotionen/kein
Spass!

© Greiner 2010 

Eigentliche Motoren bisher wenig erforscht

- Tatsächlich bislang nur wenige „echte“ spielimmanente Motoren identifiziert
- Umgekehrt sollte Spielpädagogik genau an diesen spielimmanenten Motoren/Prozessen ansetzen, um Spiel optimal pädagogisch nutzbar zu machen
- Hier: nur vorläufiger Ordnungsversuch in einem 4-Felder-schema

© Greiner 2010 

Motoren des Kinderspiels (Entwicklungsmotoren)

Zirkulärreaktionen (Kreisreaktionen):

Beständiges Wiederholen eines etablierten Handlungsablaufs (Schema) und seine stufenweise Erweiterung und Umgestaltung

Darstellende Assimilation:

Mischung aus der Tendenz des Kindes, im Spiel verwendete Symbole möglichst realitätsgerecht darzustellen mit der gegenläufigen Tendenz, ein Phantasieobjekt wiederum „real“ zu machen („Selbst-Bildung“)

Aktivierungszirkel:

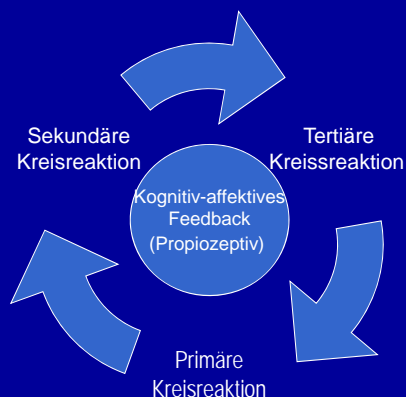
Sukzessive Spannungs- und Erregungssteigerung bis zu Höhepunkt mit darauf folgenden Spannungsabfall

Zone der nächsten Entwicklung

Ein aktuelles Spielniveau des Kindes wird in der Interaktion mit einem kompetenteren Anderen im Rahmen des Entwicklungspotenzials des Kindes auf höheres/maximales Niveau angehoben („Ko-Konstruktion“)

© Greiner 2010 

Zirkulärreaktionen (ZR): Immer intrinsisch motiviert!



Immer wieder auftretende Verschmelzung von Bewegungsdrang – Kontakt mit einem Objekt (Spielzeug, Person, Thema) – Spieleffekt und Lust am Effekt („Funktionslust“) -> Propiozeptives Feedback!

3-stufiger Prozess:

Primäre ZR: Schema wird durch Wiederholung aktiv festgehalten (BSP: Effekt eines Glöckchens durch Strampeln im Bettchen, bestimmtes Phantasiespiel wird wiederholt)


Sekundäre ZR: lustvoll erlebtes Schema wird bei passender Gelegenheit wieder aktiviert

Tertiäre ZR: „ausgekostetes Schema“ wird spontan „experimentell“ variiert -> neue Effekte -> neuer Kreisprozess

© Greiner 2010 

Entwicklungswirkungen der Zirkulärreaktionen = prinzipiell in allen Spielformen wirksam!

- Sensomotorische Koordinationen
 - Mittel-Zweck-Beziehungen
 - Erfahren von Objekteigenschaften
 - Ermöglichung von Objektvergleichen
 - Aufbau und Variation der Symbolfunktion
 - Stellen intensiven Gegenstandsbezug beim Spiel mit Material her
 - Ermöglichen daher Aneignung (z.B. Konzept des Wassers) und Vergegenständlichung (Werk aus Plastilin)
 - Entwicklungswirkungen besonders gut in den ersten 3 Lebensjahren untersucht!
- Pädagogische Handlungsideen:**
Bereitstellen von Materialien, welche den intensiven Gegenstandsbezug innerhalb der ZR ermöglichen -> Material, das für Variationen und experimentelles Spiel geeignet ist: Naturmaterialien wie Wasser, Knete, Sand, Holz, Stein, Laub etc. //Ritualisierte Sozialspiele
Auf abstrakter Ebene: Aufbau und Variation einer *durchgängigen* Phantasiespielidee und deren Umwandlung in neue Spielsequenzen im Soziodramatischen Spiel durch variierte Handlungspläne (Scripts) unter den Spielern (z.B. Spielprojekte)

© Greiner 2010 

Darstellende Assimilation als zentraler Motor des Symbol- und Phantasiespiels

- Ausgangspunkt und Entwicklungsvoraussetzung für „echtes“ Spiel (HAUSER, 2006):
= Synchrone Identifikation = Symbolisierung: Die Fähigkeit, 2 Objekte gleichzeitig als identisch wahrzunehmen
-> sich etwas gegen den Augenschein vorstellen können (z.B. gelber Bauklotz als Banane, dann gelber Bauklotz als Seife, um den Teddy zu waschen, dann wieder als Telefon usw....) -> zwangsläufige „Verfremdung“ der Realität: „so-tun-als-ob“
- Symbolspiel ist nach PIAGET eine Form des Denkens: „Brücke“ zwischen sensomotorischen Handeln und abstraktem (repräsentativem) Denken


© Greiner 2010 

Pädagogische Grundintervention zum Symbol- und Phantasiespiel:

- Variationen mit realistischen und niedrig-realistischen Spielmitteln einführen (EINSIEDLER, 1999):
 - im frühen Phantasiespiel eher realistische Unterstützungsmaterialien geben
 - > hoch-realistisches Spielzeug (z.B. Miniaturspielzeug) führt eher zu längeren nachahmenden Tätigkeiten und längeren Verbalisierungen hierzu (z.B. Selbstgespräche zur kognitiven Steuerung)
 - ansonsten führt niedrig-realistisches Spielzeug oder Spielmittel (z.B. Kartons, Holzwohle, Styropor) häufiger zu Sequenzen von Objektumwandlungen (Objekt—Transformationen)
- Kinder bevorzugen jedoch eindeutig realistische Spielsachen! (OERTER, 2008)

© Greiner 2010 


Was motiviert das „so-tun-als-ob“? 2 gegenläufige (simultane!) Spiel-Motive: „Ich-Erweiterung“ vs. „Realgestaltung“

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Motiv der „Ich-Erweiterung“
INNEN-Perspektive des Kindes:
Gefühlte und reale Diskrepanz zur Erwachsenenwelt wird durch Phantasiegestaltung ersetzt -> Phantasiefigur oder -objekt wird wiederum „real“ = symbolische Überwindung der Diskrepanzen = „Ich-Erweiterung“ (MOGEL)<ul style="list-style-type: none">▪ Entwicklungspsychologisch <u>primär</u>:
Fähigkeit zur Objektverfremdung entwickelt sich von 1 – 3 Jahren sehr rasch! | <ul style="list-style-type: none">• Motiv der „Realgestaltung“
AUSSEN-Perspektive des Kindes:
Die verwendeten Spiel-Symbole werden nach einer Phase der Verfremdung wieder immer mehr zu einer Kopie der Wirklichkeit -> Kinder wollen spielen, wie es wirklich ist („wie in echt!“)<ul style="list-style-type: none">▪ Entwicklungspsychologisch <u>sekundär</u>:
„Realitätsmotivation“ taucht v. a. zwischen 4 – 7 Jahren auf |
|---|--|
- 

© Greiner 2010 

Pädagogische Handlungsidee hierzu:

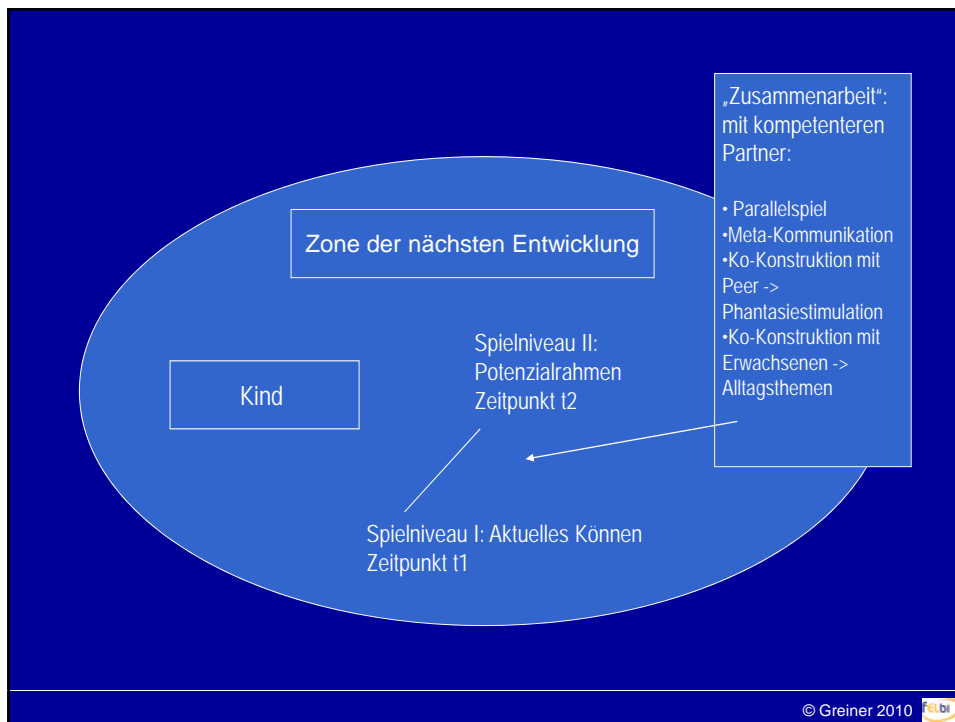
- Sowohl Bedürfnis nach „Ich-Erweiterung“ als auch nach „Real-Gestaltung“ im Phantasiespiel ermöglichen (J. MOYLES, 1989):
- Gerade bei Phantasiespielen ältere Kiga-Kinder muss die Pädagogin u. U. aktiv und selektiv Elemente der Alltagsrealität einführen! -> Erweiterung der kindlichen Konzepte (z.B. auch durch so genannte „Pretend Areas“ wie Büroecken, Postämter, Autogaragen)

© Greiner 2010 

Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)

- Sozialer Austausch zwischen dem Kind und einem kompetenteren Anderen während Spielsequenzen:
- ZNE (WYGOTSKI, 1978; OERTER, 1999):
„Der Abstand zwischen der Fähigkeit des Kindes, selbstständig Probleme zu lösen und dem potenziellen Niveau, das unter Anleitung Erwachsener oder kompetenter Peer erreicht werden kann“

© Greiner 2010 



Wo oder wie wirkt die ZNE (Ko-Konstruktion)?

- **Parallelspiel:** Kinder beobachten sich im Parallelspiel. Kinder, die Kinder mit entwickelterem Spielverhalten beobachten (z.B. bei Konstruktion einer Kugelbahn) verbessern sich selbst in ihrem Spielniveau in kurzer Zeit. Allein die gegenseitige Beobachtung regt zur Nachahmung an und zur Veränderung eigener Handlungspläne an (BSP: Feuerwehrauto im Kirmes-Karussell)

Pädagogin: Parallelspiel als „Mutter der Nachahmung“ ermöglichen und beobachten

-**Meta-Kommunikation:** neben der gegenseitigen Beobachtung auch Verquickung paralleler, aber verschiedener Scripts (Handlungspläne) -> Kinder stimulieren sich hauptsächlich im Phantasiebereich (im Irrealis) und schaffen somit eine neue gemeinsame Realität auf höherem Spielniveau. Das „Konjunktivische“ („Wir täten jetzt...“) schafft auch irrealer Spielideen = Quelle der Kreativität!

Pädagogin: Es müssen auch Spieldyaden von *jüngeren und älteren* Kindern angeregt werden, damit Förderung innerhalb der ZNE stattfinden kann!

Beispiel: Phantasieentwicklung in der ZNE

Reiterspiel von Kind A (4 Jahre) wird in Interaktion mit Kind B (5;6 Jahre) zum Ritterspiel. Im weiteren Spielverlauf führt B eine „Zeitreise“ ein, in der die beiden Ritter (A und B) in die Ritterzeit „gebeamt“ werden und durch die „Zeitmaschine“ wieder in die Moderne zurückreisen -> Entwicklungspotenzial des Spielthemas wird in der ZNE erhöht

Beispiel frei nach Michael RENNER (2008, S. 144-145)

© Greiner 2010 

„Mitspielen“ durch Erwachsene (Klassisch: Spieltraining nach SMILANSKY, 1991)

Vormachen und Mitmachen:

Der Pädagoge demonstriert eine Als-Ob-Spielhandlung oder schaltet sich aktiv in eine ablaufende Spielszene ein. BSP: Kommt in eine Haushaltsecke und sagt, er sei der Arzt und wolle das kranke Kind besuchen

Verbale Anleitung/Spiel-Tutoring:

Pädagoge spielt selbst nicht mit, macht aber Spielvorschläge zur Weiterführung. BSP: Kind ist beim Kaufmannsspiel nicht integriert. Der Erzieher sagt: „Frau Müller – Sie wollten doch für Ihr hungriges Baby noch einkaufen, nicht wahr?“

Interventionen im Thematischen Rollenspiel (Soziodramatisches Spiel):

-> Sonderform -> nächste Folie

Imaginationstraining:

Die Kinder üben zunächst kleine fiktive Handlungen (z.B. „Seiltanz“ auf einer Linie). Später werden dann Versuche gemacht, Empfindungen und Gefühle mimisch und szenisch darzustellen (z.B. Stolz und Ärger). Schließlich werden längere Szenen probiert, und zwar *ohne* Material („Im Regen zelten“)

© Greiner 2010 

Thematisches Phantasiespiel („Soziodrama“, „soziodramatisches Spiel“)

- Die Kinder spielen unter starker Anleitung der Pädagogin vorgegebene Themen nach Geschichten, z.B. Erzählungen, Märchen, Alltagsbeobachtungen (z.B. „Baustelle“).
- Nach dem Vorlesen werden die Rollen eingeteilt und die Requisiten besprochen
- Danach folgt die Spielhandlung. Manchmal erfinden die Kinder auch eigene Varianten der Handlung, die dann bis zum „Open End“ („Open-ended-Methode“) weitergespielt werden.

© Greiner 2010 

Hauptaufgaben der Pädagogin beim Soziodramatischen Spiel (Position von KITSON, 2005)

- Die Pädagogin kann durch aktive Interventionen an den richtigen Stellen der Phantasiehandlung „nichts falsch machen“, da Kind und Pädagogin „nur Phantasiespiel“ betreiben
- **Selektive Interventionen zielen ab auf:**
 - > Einhalten der impliziten Regelstruktur (z.B. klare Kennzeichnung, wann Rollenspiel beginnt und wann es aufhört)
 - > Setzen von subtilen „Challenges“ innerhalb der Story, z.B. kleines Problem oder Dilemma einführen -> neue Lerndimensionen einführen (z.B. auch eine Arbeit in einer bestimmten Zeit erledigen)
 - > Immer auf den Ideen der Kinder aufbauen, das Spiel nur von innen steuern („Was spielen wir denn heute?“ -> gemeinsame Themenfindung genauso wichtig wie die Konstruktion der Spielhandlung)

© Greiner 2010 

Beispiel

„Die Kinder spielen eine Geschichte nach, in der sie für eine Gruppe von Menschen ein Haus bauen sollen. Nachdem die Rollen und Requisiten verteilt sind, läuft die Handlung an. Pädagogin beobachtet den Spielverlauf genau und merkt, dass nach einiger Zeit das Interesse der Kinder nachlässt (-> Abfall der Spannung). **Intervention:** Pädagogin schaltet sich jetzt ein und sagt, der Chef habe angerufen und käme gleich vorbei, um zu schauen, ob das Haus auch richtig gebaut wäre. Kinder (Gruppengröße : 18) werden sofort wieder in die Spielhandlung hingezogen und bauen mit Eifer das Haus weiter. Später (Anm: nach 15 Minuten) kommt tatsächlich „The Boss“ (die Erzieherin) und inspiziert das Gebaute. Die Kinder stehen mit „offenem Mund“ da und „bestaunen die Inspektion...Stolz scheint aus ihren Gesichtern...“

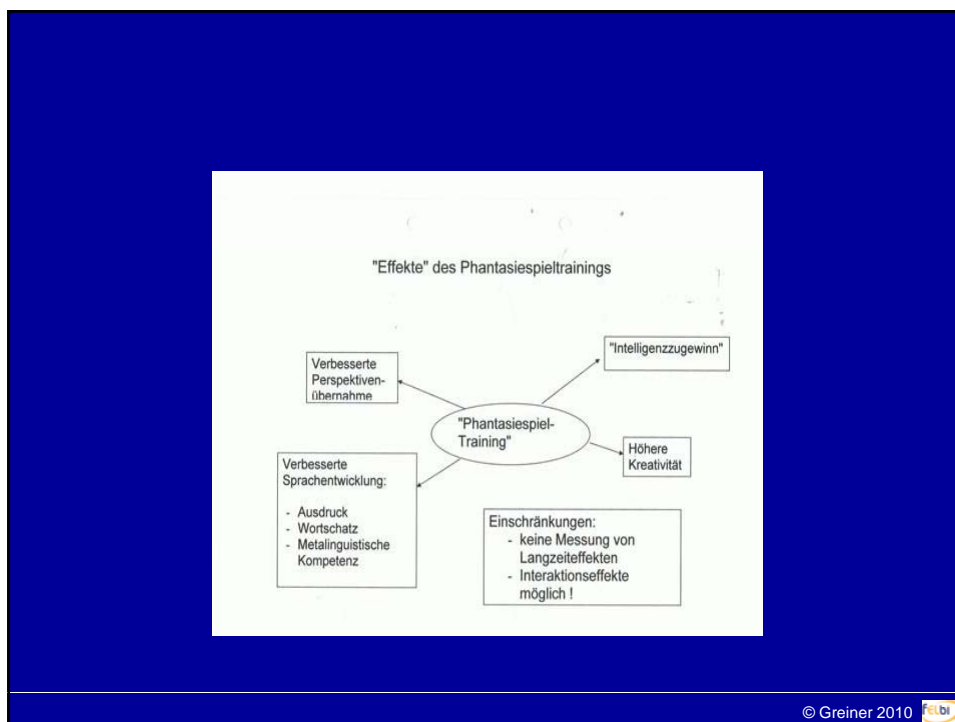
Beispiel aus Janet Moyles, The Excellence of Play

© Greiner 2010 

Einige wichtige „Effekte“ des Phantasiespiels (und Symbolspiels)

- **Generelles Training der Symbolfunktion**, z.B. durch Nachspielen mit immer unähnlicheren Objekten, durch Imaginationsspiele
- **Sprache und Sprachproduktion:** bei freiem kindzentrierten Symbolspiel stellen Kinder doppelt so viele Fragen und zeigen wesentlich häufiger Objektbezeichnungen, suchen mehr Rechtfertigungen für Handlungen als Kinder in einem reinen Lehrpersonensetting (Gmitrova & Gmitrov, 2003); zeigen mehr Ausdrucksverhalten und elaboriertere Sprache als Kinder in Arbeitslektionen (Lesemann et al., 2001). Ferner stützen „Kleine-Welt-Spielsachen“ (z.B. Playmobil) das besser integrierte und längere Erzählen von Geschichten (Pellegrini, 1987)
- **Kognitive Steuerung** durch Selbstgespräche nimmt zu!
- **Verbesserte Perspektivenübernahme**
- **Kreativität/Flexibilität durch das Konjunktivische im Spiel**
- **„Intelligenzzugewinn“?** (nur in Trainingsstudien nachgewiesen)

© Greiner 2010 



(4) Schlussfolgerungen: Positionen für spielpädagogische Standards

Als ‚Take-Home-Message‘ und Diskussionsfolie:

5 Pädagogische Positionen als Standards dafür, dass Spiel entwicklungsförderlich bleibt oder wird

1. Nicht-Eingreif-Standard*

- Wenn Kinder spielen und für alle am Spiel beteiligten Kinder die definierenden Merkmale des Spiels vorliegen, soll in der Regel nicht ins Spiel eingegriffen werden.

Sich als Beobachter immer fragen: Spielt das Kind wirklich?

* Die Einteilung orientiert sich an Bernhard HAUSER, 2006, S. 26 ff.

2. Eingreif-Standard


- Sobald – trotz offenkundiger Spielabsicht – bei einem Kind im Spiel mindestens ein Merkmal fehlt, muss das Eingreifen erwogen werden bzw. muss eingegriffen werden.

Beispiele:

- Konflikte zwischen den Spielern, dominantes Kind
- Mobbing im Kindergarten v. a. im Freispiel! (ALSAKER, 2004)
- „innere“ Störungen des Spielens im Spielenden selbst: Nicht-Verlieren-Können, mangelnde Ausdauer oder Konzentration, extreme Spieleinseitigkeiten, auffälliges Nicht-Spielen, Verharren in stereotypen Spielmustern

3. Mitspiel-Standard

- Das Mitspielen Erwachsener ist nicht gleichzusetzen mit Eingreifen: Erwachsene können in vielen Spielen mitspielen, ohne dass dies das Spiel stört! Kinder haben dadurch zumindest keinen Verlust (ist ja ‚nur‘ so-tun-als-ob), in der Regel aber einen Gewinn (z.B. Zone der nächsten Entwicklung)
- Pädagogin sollte „Spielmotoren“ wie die Ko-Konstruktion (ZNE), das Motiv nach Realgestaltung sowie die beiden Ablaufprozesse (Aktivierungszirkel, Zirkulärreaktionen) ernst nehmen und nutzen!

© Greiner 2010 

4. Motivations-Standard

- Da die Spielmotoren letztlich Motivationsmodelle sind, sollten Erwachsene Kinder zum Spielen „verführen“, Spiellust vorleben (Modellfunktion). Des Weiteren sollten ideenreiche und zum Spielen „ansteckende“ (= spielkompetente) Kinder in der Gruppe verstärkt werden („Lehrerlis“)
- Vieles spricht für altersheterogene Spielgruppen wenn Spielförderung stattfinden soll (Beispiel: Basisstufe in CH)

© Greiner 2010 

5. Challenge-Standard

- Spiele sind dann ertragreich, wenn sie auch herausfordern!
Vor allem für benachteiligte Kinder sollten auch anspruchsvollere Spiele – z.B. im Rahmen von „Phantasiepieltrainings“ – angeregt/angebaut werden.

Diskussion, offene und hilfreiche Fragen

Ich habe fertig!

Danke für die Aufmerksamkeit!!!

© Greiner 2010 

Literaturhinweise

- Einsiedler, W. (1999). Das Spiel der Kinder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flammer, A. (1996). Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern: Huber.
- Greiner, H. (2010). Spiel als Feld und Ausdrucksform der kindlichen Entwicklung. Seminar an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, WS 2009/10: Seminarkompilation.
- Hauser, B. (2006). Positionspapier Spiel. Spiel und Lernen der 4-8-jährigen Kinder: Das Spiel als Lernmodus. St. Gallen (CH): Pädagogische Hochschule Rorschach.
- Mogel, H. (2008). Psychologie des Kinderspiels (3. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Moyles, J. (2005). The Excellence of Play. Berkshire (GB): Open University Press.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). Entwicklungspsychologie: Kapitel 7 „Kindheit“, S. 236 – 249. Weinheim: PVU.
- Renner, M. (2008). Spieltheorie und Spielpraxis. Freiburg (Brs.): Lambertus.

© Greiner 2010 