

Spiele und lernen: Formen des Kinderspiels

geschrieben von Redakteur | April 26, 2021



Spielformen und ihre Bedeutung für die Entwicklung der individuellen und sozialen Identität (Teil 3)

Wendet man sich nun den unterschiedlichen Spielformen zu, so ist festzustellen, dass es vielfältige Versuche und Ansätze gibt, das „Phänomen Spiel“ im Allgemeinen und im Besonderen zu klassifizieren. Dabei stellt sich immer die Frage, nach welchen Kriterien bzw. Einteilungsprinzipien eine solche Spieleinordnung vorgenommen werden kann bzw. sollte, ist es doch sehr schwer, das „Spiel“ in seiner ganzheitlichen Vielfalt zu erfassen.

So hat Prof. Dr. Hans Scheuerl Folgendes zum Ausdruck gebracht:

„Spiel enthielt und enthält offenbar allezeit paradoxe Züge: es umreißt Brutalität wie sensibelsten Feinsinn; es reicht vom Ästhetischen bis ins Obszöne, von der unmittelbaren

Kraftäußerung, die sich selbst genießt, bis zur listigen Zurückhaltung und Verstellung, die ihre Augenblicksbedürfnisse mit kühlem Pokergesicht um des späteren Triumphes willen aufspart; es reicht vom elementaren Sich-Austoben bis zur gekonnten, beherrschten, manchmal lange trainierten Artistik.“

(Scheuerl 1985, S. 15)

Die in der spielpädagogischen Forschung bekannten Klassifikationsmodelle erstrecken sich dabei vom Entwicklungsmodell (1) über das Spiel-Modell (2), das Sozialform-Modell (3), das Spielinhaltsmodell (4), das Funktionsmodell (5), das Spielort-Modell (6) und das Spielmaterialmodell (7).

In der ersten Klassifizierung ist der Ausgangspunkt der spielende Mensch, der einen jeweiligen Entwicklungsstand erreicht haben muss, um diese Spielform zu realisieren und in die nächste Spielform kommen zu können. Im Spiel-Modell ist das Spiel selbst der Ausgangspunkt (vom Wettkampfspiel zum rauschhaften Spiel), im Sozialform-Modell ist es die Art der Zusammenstellung der Mitspieler/innen (vom Solospiel zum Großgruppenspiel), im Spielinhalts-Modell ist es die Spieldidaktik und seine jeweilige besondere Bedeutung, im Funktions-Modell ist neben der besonderen Spieltätigkeit auch der Spielzweck entscheidend, im Spielort-Modell geht es primär um den Ort der Spielhandlungen (Spiele für drinnen oder draußen, Wasser-, Wald- oder Wiesenspiele ...) und im Spielmaterial-Modell ist das Spielmaterial selbst der Ausgangspunkt (Ball-, Würfel-, Brett-, Kartenspiele etc.). Schaut man sich alle Klassifikationsmodelle an ergeben sich unweigerlich Fragen, weil einige Gliederungsschemata sehr allgemein und andere wiederum sehr eng gehalten sind, weil sie nur sehr wenige Kategorien enthalten. Doch darf diese Betrachtung nicht zu dem Schluss führen, auf jegliche Kategorisierung zu verzichten, auch wenn dies schon vor vielen

Jahren z.B. die Spieleforscher Buytendijk und Bally gefordert haben. Eine Spielpädagogik kann und wird ohne eine Klassifizierung nicht auskommen können, weil ein Ordnungsschema gerade für die vielfältige Praxis hilfreich und für die Besonderheiten der unterschiedlichen Spielformen im Hinblick auf die Entwicklungsunterstützung bei Kindern von einem besonderen Wert ist. Auch wenn jeder Klassifizierungsversuch seine Schwächen besitzt, scheint dabei am besten ein Ordnungssystem zu sein, das sich entwicklungspsychologisch in der Reihenfolge der aufeinander aufbauenden Spielformen und durch ihre Auftretenshäufigkeit ergibt.

- Das **„Sensumotorische Spiel“**: Diese Spielform, die früher auch als „Funktionsspiel“ bezeichnet wurde, umfasst vor allem die Spielaktivitäten der ein- und zweijährigen Kinder. Ihre Freude an Körperbewegungen, das Spiel mit eigenen Körperteilen und einigen, wenigen Gegenständen. Die mehrfachen Spielwiederholungen und das lebhaftes Interesse am Erlebnis von „Spannung und Entspannung“ motiviert Kinder immer wieder, Bewegungshandlungen auszuprobieren, Gegenstände in Bewegung zu bringen und Spielrituale zu wiederholen.
- **„Entdeckungs- und Wahrnehmungsspiele“**, auch „Informations- und Explorationsspiele“ genannt, beziehen sich darauf, Gegenstände und Zusammenhänge zu erkunden, Geräusche zu erfassen, Spielabläufe mit verschiedenen Materialien zu beobachten, die Beschaffenheit der Materialien zu „begreifen“, Neues an/in den Materialien zu erkunden und mit allen interessanten Dingen zu hantieren.
- Das **„Bauspiel“** mit (Holz)Bausteinen, Alltags- oder Naturmaterialien kann auch als ein „werkschaffendes Spiel“ bezeichnet werden. Hier steht das Bedürfnis des Kindes im Vordergrund, etwas aufeinander, voreinander, hintereinander zu legen, um beispielsweise hohe Türme, Häuser, Berge, Burgen, Wegbegrenzungen o.Ä. zu erbauen.

Treibender Motor ist dabei die kindeigene Schaffensfreude, bei der das Kind die Erfahrung macht, ein „wirksamer Baumeister“ sein zu können.

- **„Produktionsspiele zum Gestalten“** gehen über ein eher eingegrenztes Material wie beim Bauspiel hinaus. Hier nutzen Kinder die unterschiedlichsten Dinge und Gegenstände wie Verpackungsmaterialien, Holzteile, Seile, Kartons, Papier, Kleber, Dosen etc., um alleine oder mit anderen Kindern ein bestimmtes Produkt zu erstellen. Die Vielfalt der Materialien und ihre unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten geben den Ausschlag dafür, dass vor allem die Fantasie der Kinder angeregt und ihre Handlungsimpulse immer wieder aufs Neue aktiviert werden.
- Das **„Konstruktionsspiel“** bezieht sich nun wieder mehr auf ganz bestimmte Spielmaterialien, die miteinander verknüpft werden können und eine Einheit bilden. Das wohl bekannteste Konstruktionsspiel ist Lego. Neben der Freude und dem Interesse des Kindes, bestimmte Zielobjekte in freier Assoziation oder nach einer Vorgabe herzustellen, sind hier vor allem ganz bestimmte kognitive Leistungen gefragt wie beispielsweise Abstraktionsvermögen, perspektivisches und logisches Denken. Im Konstruktionsspiel müssen vor allem drei Aspekte zusammen kommen: das Kind mit seinen genauen Konstruktionsvorstellungen, das vorhandene Material, das die Konstruktionserstellung zulässt und das notwendige Werkzeug, das bei der Konstruktionserstellung unerlässlich ist (z.B. Schraubendreher).
- **„Bewegungsspiele“** drücken sich von einfachen Fangspielen, Such- und Versteckspielen bis hin zu komplizierteren Hüpf- und Ballspielen oder auch freien Bewegungsimprovisationen aus. Auch wenn hier zunächst ein „Wettkampfgedanke“ ins Spiel kommt, so darf in keinem Fall vergessen werden, dass Bewegungsspiele zuallererst eine geregelte Möglichkeit sind, motorisch geprägte Aktivitätsbedürfnisse auszuleben,

Bewegungseinschränkungen auszugleichen und Gefühle über Motorik zu kompensieren. Das Zusammenspiel von Bewegung, der Kooperation mit anderen und der erlebten Beziehungsnähe zu den Mitspielern macht den besonderen Reiz der unterschiedlichen Bewegungsspiele aus. Gleichzeitig bieten Bewegungsaktivitäten aber auch eine wichtige Möglichkeit, um aufgestaute Gefühle wie Ärger oder Wut, Belastungsstress, Frustrationen, erlebte Isolationsmomente, erfahrene und quälende Einschränkungen, unbefriedigte Grundbedürfnisse oder Einsamkeit und Entfremdung zu kompensieren. Dabei stellt die Spielform „Bewegungsspiele“ eine weitere Ausdrucksform zur Verfügung: die „Aggressionsspiele zum Austoben“. Darunter werden wilde Rauf- und Kampfspiele verstanden, die unter Beachtung fester Spielregeln (ohne bedeutsame Verletzungsgefahr) den Beteiligten dabei helfen, aggressive Stimmungen und aufgestauten Stress abzubauen.

- **„Musikspiele“** bieten durch den spielerischen Umgang mit Instrumenten und der eigenen Stimme vielfältige Möglichkeiten, Musik und Sprache (Gesang) aktiv zu erleben und nicht nur den „Unterhaltungswert aus der Konserve“ zu nutzen. Gerade durch eigene, selbst initiierte und selbst gestaltete Musikerlebnisse, bei denen die Kinder ihre musikalischen Ressourcen entdecken und zu nutzen in der Lage sind, ergeben sich viele Spielaktionen, die Kinder dazu führen, eigene Stimmungslagen mit dem Ausdrucksmittel „Musikgestaltung“ zu verbinden. Musikwissenschaftler sprechen hier von der Begegnung bzw. der Deckungsidentität von „inneren und äußeren Tönen“. Für die unterschiedlichen Musikspiele können einerseits vorhandene Musikinstrumente genutzt aber auch selbstgebaute Musikinstrumente eingesetzt werden. Sicherlich kann dieser Spielform auch das „Tanzspiel“ zugeordnet werden, weil Tanz- und Musikspiele häufig ineinander übergehen. Tanzspiele bestehen nicht nur aus traditionellen Tänzen – vielmehr

erleben Kinder viel Freude an einer rhythmischen Bewegung nach Musik, an Körperkontakt mit anderen Mitänzern und an veränderbaren Beziehungen während des Tanzspiels. Dabei kann es sein, dass die Bewegungsgestaltung während des Tanzspiels frei assoziiert oder auch vorgegeben ist. Entscheidend allerdings bleibt immer das Zusammenspiel von Musik, ihrer Ausdruckskraft, der Melodie, dem Rhythmus und der eigenen Tanzgestaltung.

- Im **„Finger- und Handpuppenspiel“**, dem sogenannten „kleinen Theaterspiel“, können sich Kinder mit den unterschiedlichen Personen identifizieren, sich in ihnen selbst entdecken oder von ihnen abgrenzen, je nachdem welche Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale die dargestellten Charaktere präsentieren. Mit der Fingerpuppe bis zur Handpuppe können Spielszenen aufgeführt werden, um Kinder damit in eine Selbstbetrachtung zu führen oder Stellungnahmen bzw. Einschätzungen vorzunehmen, um über sich oder andere Menschen, Handlungsaspekte oder Handlungsfolgen nachzudenken. Die Faszination dieser Spielform hat bis heute bei Kindern trotz der medialen Welt nicht nachgelassen. Das besondere an dieser Spielform ist der Umstand, dass die Spielakteure in einer beziehungsnahe Kommunikation mit den Kindern stehen und jederzeit situationsorientiert in eine neue, aktuelle Interaktion mit Kindern treten können.
- Das **„Marionetten-, Stockpuppen-, Stabpuppen- und Figurenspiel“** kann als eine Fortsetzung der zuvor genannten Spielform bezeichnet werden. Dabei findet das Spielszenario auf einem fest umrissenen Raum statt mit mehr oder weniger vielen Elementen (Bühnenbilder, Licht, Geräuschen, benutzbaren Gegenstände, szenische Gestaltung der „Bühne“...). Dabei erwecken die Spieler die Holz-/Papierfiguren zum Leben und bauen häufig direkte Lebenssituationen der Kinder in ihre Spielhandlungen ein. Je älter die Kinder sind, desto mehr ist es auch

möglich, sie in die aktiven Spielhandlungen mit aufzunehmen und zum gestaltenden Akteur werden zu lassen.

- Das „**Symbol- oder Fiktionsspiel**“ ist ein so genanntes „als-ob-Spiel“ und wird von vielen Spieleforschern als die hauptsächliche und eigentliche Spielform von Kindern bezeichnet. So geben Kinder sowohl den ausgewählten Spielgegenständen als auch der ausgewählten Spielhandlung ein „eigenes Gesicht“. Dabei werden Puppen zu Kindern, Stühle zu Schiffen, Tische zu Höhlen, Kartons zu Schatzkisten, Holzstangen zu Gewehren oder beispielsweise bunte Stifte zu Zauberstäben. Auf der einen Seite können Symbol- und Fiktionsspiele als Solospiele, auf der anderen Seite aber auch als parallel- oder kommunikationsverbindende Spiele durchgeführt werden. Diese Spielform wird zwar häufig auch als „Rollenspiel“ bezeichnet, ist aber unter genauerer Betrachtung noch kein wirkliches Rollenspiel.
- Das „**Rollenspiel**“ ist ein festes, von Kindern thematisch geleitetes Zusammenspiel von mindestens zwei Personen, die sich in fiktive Rollen begeben (haben). Meist sind es Darstellungen von Personen und Situationen, die Kinder erlebt haben oder in ihrer Vorstellung so erleben wollen. Im Rollenspiel erproben Kinder ihre eigenen Verhaltensweisen oder nutzen es zur Verarbeitung von erlebten Konfliktsituationen aus ihrem Alltag. Je jünger die Kinder sind, desto einfacher sind diese Rollenspiele und mit zunehmendem Alter werden sie immer differenzierter und umfassender bis sie in einem so genannten „sozialen Rollenspiel“ enden. Hierbei werden die Rollen exakt verteilt und spielerisch immer differenzierter ausgefüllt, die benutzten Requisiten ähneln immer stärker den Gegenständen ihrer Realität und die Ansprüche an soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen steigen mit der Zunahme an der Rollenspielkomplexität. Durch das Rollenspiel versuchen Kinder unbewusst, die von ihnen dargestellten

Situationen besser zu verstehen, neu wahrzunehmen und differenzierter zu durchschauen, ihre Lebenssituation zu stabilisieren und durch die spielerische Darstellung ihre erlebten Gefühle auszudrücken. Sofern das Rollenspiel als Verarbeitungshilfe dienen soll, kann es ihnen helfen, einen neuen Abstand zur erlebten oder in der Zukunft anstehenden Situation zu gewinnen, auch um mögliche Handlungsalternativen zu finden und ausprobieren zu können.

- Das **„Schattenspiel“**, das auch als Schemenspiel oder Figurenschattenspiel bezeichnet wird, übt aus unterschiedlichen Gründen einen besonderen Reiz auf Kinder aus. So ist es vor allem die Zweidimensionalität, die Körperlosigkeit, das Phantastische und Unfassbare, das häufig lautlos dargestellte Spiel und die manches Mal grotesk wirkende Darstellung, die Kinder in seinen Bann zieht. Neben den (selbst hergestellten) Figuren können aber auch Personen ein „Menschenschattenspiel“ durchführen, bei dem dann vielfältigste „Tricks“ angewandt werden können – beispielsweise ist es nicht schwer, größere Gegenstände zu verschlucken, mit übernatürlich groß wirkenden Drachen zu kämpfen, plötzlich zu verschwinden oder zu fliegen. Hier können sowohl „phantastische Geschichten“ als auch „belastende Lebenssituationen“ zum Thema werden – es können Ängste aktualisiert und im Nachhinein aufgegriffen und bearbeitet werden.
- Der Begriff **„Freispiel“** (auch Freies Spielen genannt) ist eigentlich eine so genannte Tautologie, zumal jedes Spiel für Kinder frei sein sollte. In ihm wählen die Kinder aus, was sie in welcher Zeit an welchem Ort mit wem spielen möchten. Dabei liegt die Betonung zunächst weniger auf dem Aspekt der Freiheit als vielmehr auf dem Begriff des Spiels. Das heißt, dass ein Freispiel durch sehr unterschiedliche Spielhandlungen der Kinder charakterisiert ist. Voraussetzung für ein freies Spielen ist demnach die Existenz einer Spielfähigkeit

der Kinder, weil andererseits Spielhandlungen sonst nicht zustande kommen können. Kinder, die keine oder nur eine sehr eingeschränkte Spielfähigkeit besitzen, erleben eine Freispielzeit als Überforderung und wissen mit dieser ungeplanten Zeit wenig bis gar nichts anzufangen. Häufig fühlen sich Kinder dadurch veranlasst, motorisch aktiv zu sein (um der Aktivität willen) oder anderen Kindern mit unsozialen Verhaltensweisen gegenüber zu treten. Dies geschieht nicht aus einem eigenen Wollen heraus sondern vielmehr aus dem Bedürfnis nach Stressreduktion. Spielfähige Kinder hingegen nehmen eine Freispielzeit gerne in Anspruch, um eigenen Spielideen nachzukommen, selbstständige Spielhandlungen aufzubauen, ausgewählte Spielmaterialien in ihren Spielablauf aufzunehmen und Spielerlebnisse damit zu genießen. Entscheidend ist also beim Freispiel die Ausgangssituation der Kinder. Das Freispiel darf daher weder zu einem starren Zeitfenster im Tagesverlauf von Kindern werden noch darf es dazu „missbraucht“ werden, anzunehmen, Kinder lernen im Freispiel Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Diese weit verbreiteten Vorstellungen haben beispielsweise über Jahrzehnte hinweg die Kindergartenpädagogik geprägt und letztlich auch dazu beigetragen, dass der Bildungsauftrag nur eingeschränkt umgesetzt werden konnte. Zum Schluss dieser Spielform sei angemerkt, dass Eltern und Fachkräfte selbstverständlich die Möglichkeit und eine damit verbundene Aufgabe haben, dann neue Spielimpulse in ein Freispiel der Kinder hineinzusetzen, wenn der Ideenreichtum der Kinder ausgeschöpft zu sein scheint.

- **„Interaktionsspiele“** sind zumeist eher kurze Spielhandlungen, die von einem Spielleiter initiiert, begleitet und gesteuert werden, wobei die Abläufe und Gestaltungsmöglichkeiten der ursprünglichen Spielstrukturen auch verändert werden können. Ursprünglich stammt diese Spielform aus der

therapeutischen und damit gruppendynamischen Arbeit, bei der es um Selbsterfahrung und Sensibilisierung für andere Menschen geht. Interaktionsspiele kennen weder die Kategorien „richtig & falsch“ bzw. „Sieger & Verlierer“ noch geht es darum, dass sich einzelne Mitspieler in den Interaktionsspielen besonders hervortun. Sie dienen vielmehr der Erweiterung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit, der Verbesserung der Wahrnehmungsoffenheit für andere Menschen und bestimmte Situationen, der Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten, der Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, der Erweiterung eines Kooperationsverhaltens und der Veränderung eigener stereotyper Denk- und Verhaltensmuster. Trotz dieser Schwerpunkte erfassen die Interaktionsspiele immer die ganze Person, die sich in bestimmten Interaktionssituationen erfahren kann und damit in die Lage versetzt wird, über sich und das bisherige Kommunikationsverhalten, über Einstellungen und Sichtweisen, konstruktive oder destruktive Handlungsmomente zu reflektieren.

- Die umfangreichste **„Spielesammlung“** in der gesamten Spielliteratur entstammt der Spielform der **„Sozialen Regelspiele“** (auch Gemeinschaftsspiele genannt). Auch wenn alle anderen Spielformen ebenfalls mehr oder weniger immer irgendwelche Regeln in sich tragen, so hat diese Bezeichnung dennoch ihren Sinn: Soziale Regelspiele sind in den meisten Fällen so aufgebaut, dass sie einen Wettkampfcharakter mit sich bringen und die Konkurrenz der Mitspieler eher provozieren; sie bestehen in ihrer Struktur aus einem festgelegten Ablauf und verlangen von allen Mitspielern, die bekannten Regeln bis zum Ende des Spiels zu beachten und auch einzuhalten. Es gibt viele Kinder, die einen Leistungsvergleich mit den Mitspielern suchen um möglichst selbst der/die Bessere zu sein. Allerdings muss an dieser Stelle deutlich darauf hingewiesen

werden, dass für diese Spielform eine Vielzahl spezifischer Verhaltensweisen notwendig ist (beispielsweise ein Grundmaß an Belastbarkeit; Frustrationstoleranz, Empathie und Anstrengungsbereitschaft). Alle beteiligten Mitspieler müssen in der Lage sein, sich mehr auf den Spielgegenstand selbst, die Spielaufgabe und den -verlauf einzulassen und damit weniger die subjektive, persönliche Wertigkeit in den Mittelpunkt des Sozialen Regelspiels zu stellen. Kinder, deren seelische Grundbedürfnisse eher unbefriedigt geblieben sind, haben weitaus größere Schwierigkeiten, sich auf diese anspruchsvolle Spielform einzulassen als Kinder, die durch eine Grundbedürfnisbefriedigung zu ihrer Selbstkompetenz finden konnten. Gleichzeitig ist bekannt, dass der Auf- und Ausbau eines sozialen Regelbewusstseins bei Kindern ein Lernprozess ist, der einen Zeitraum von ca. 10 Jahren umfasst. So ist verständlich, dass Kinder ihre eigenen Regeln entwickeln, um sich an ihnen selbst messen zu können. Sollte ein Mitspieler also die Regeln missachten oder innerhalb des Spielablaufes verändern, so würde damit entweder das ganze Spiel als beendet erklärt oder die anderen Mitspieler einigen sich darauf, diesen Regel verletzenden Spieler vom weiteren Spielverlauf auszuschließen. Diese Konsequenz kann und darf aber nicht dem Kind selbst angelastet werden, weil es offensichtlich „in seiner Sozialentwicklung noch nicht soweit ist“. Schon hier wird sicherlich deutlich: das Soziale Regelspiel wird häufig viel zu früh in die Pädagogik eingeführt und mit Kindern erlebt (Beobachtungen dokumentieren, dass Soziale Regelspiele mit Kindern zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr nicht unüblich sind anstatt diese Spielform erst bei Kindern ab dem fünften, sechsten Lebensjahr verstärkt zu nutzen). Daher steht diese Spielform – aus entwicklungspsychologischer Sicht betrachtet – in der

Reihe der Spielformen erst im Abschlussbereich.

- Zum Schluss der Spielformen kann der große Bereich des „**Theaterspiels**“ genannt werden. Darunter fallen zunächst viele andere Begriffe wie beispielsweise das „Pantomimische Spiel“, das „Märchenspiel“, das Maskenspiel“, „Schwarzes Theater“ und schließlich als die anspruchvollste Spielform das „Planspiel“. Um jedoch auch hier dem Spielgedanken treu zu bleiben sei angemerkt, dass jede Form des Theaterspiels nur dann als SPIEL bezeichnet werden kann, wenn alle Akteure gemeinsam das Stück aussuchen und bestimmen, die Texte auf ihren Bedeutungsgehalt für alle Mitspieler hin überprüfen und ggf. modifizieren (umschreiben), die Rollen selbst verteilen und ggf. neue Rollen hinzufügen oder vorhandene Rollen aus dem festgelegten Stück verbannen können. Theaterspiele leben aus den Einfällen der Mitspieler, sind offen für Erweiterungen und bieten Platz, interessante Ideen und Einfälle zu integrieren. Theaterspiele werden von Kindern dann besonders gerne angenommen, wenn sie auch bei der gesamten Bühnengestaltung aktiv einbezogen werden, so dass das Ganze zu einem einzigen, großen Spiel wird, in dem Handwerk und Konstruktion, Bewegung und Musik, Tanz und Produktion sinnverbunden miteinander vernetzt sind.

Jede Spielform hat demnach ihren besonderen und einzigartigen Wert im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern.

Vielleicht mögen sich manche Fachkräfte am Schluss dieser Ausführungen fragen, wo die sogenannten „Denk- und Lernspiele“ bleiben. Sind denn nicht auch die „Denksportaufgaben für kluge Köpfe“, die „Logeleien“ und „Kopfnüsse zum Knacken“, die „mathematischen Lernspiele“, die „Denkspiele mit Pfiff“ und „Strategiespiele für den klugen Denker“, die „Spiele mit lehrhaftem Charakter“ und die „Sprachlernspiele für kleine

Genies“ eine eigene Spielform? Sogenannte „Denk- und Lernspiele“ sind im Gegensatz zu den vorher benannten sechzehn Spielformen im eigentlichen Sinne keine Spiele. Hier handelt es sich vielmehr um „Lern- und Übungsformen“, die einerseits nur den kognitiven Bereich von Kindern trainieren sollen und damit andererseits nur bestimmte Teilfunktionen des Menschen ansprechen. Sie sollen Wissen vermitteln, kognitive Lernprozesse stimulieren und können ohne Schwierigkeiten bestimmten richtlinienorientierten Lernzielen zugeordnet werden. Jedem aufmerksamen Betrachter wird damit klar, dass bei diesen „Übungen“ ein „Spiele-Charakter“ nicht mehr zu erkennen ist. Daher kann an dieser Stelle auch nicht auf diese „Spielform“, die keine ist, eingegangen werden.



Diesen Artikel haben wir aus folgendem Buch entnommen:

[Entwicklungsorientierte Elementarpädagogik](#)

[Kinder sehen, verstehen und entwicklungsunterstützend handeln](#)

Krenz, Armin

Burckhardthaus-Laetare

ISBN: 9783944548029

200 Seiten, 24,95 €

[Mehr dazu auf www.oberstebrink.de](http://www.oberstebrink.de)

Literatur:

- Auerbach, S. (2001): Spielerische Intelligenz. München: Beust
- Bäcker-Braun, K. (2008): Kluge Babys – Schlaue Kinder. Grundlagen, Spiele und Ideen zur Intelligenzentwicklung. München: Don Bosco
- Baer, U. (1981): Wörterbuch der Spielpädagogik. Basel: Lenos
- Beins, H.J./Cox, S. (2001): „Die spielen ja nur!?“ Psychomotorik in der Kindergartenpraxis. Dortmund: borgmann
- Caillois, R. (1958): Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Stuttgart: Kohlhammer
- Chateau, G. (1969): Das Spiel des Kindes. Natur und Disziplin des Spielens nach dem dritten Lebensjahr. Paderborn: Schöningh
- Einsiedler, W. (1991): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Flitner, A. (1977): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München: Piper
- Friedrich, G./Friedrich, R./Galgoczy, V. de (2008): Mit Kindern Gefühle entdecken. Ein Vorlese-, Spiel- und Mitsingbuch. Weinheim: Beltz
- Flor, D./Petillon, H. (1997): Abschlussbericht Spiel- und Lernschule. Saarburg: Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung
- Fritz, J. (1991): Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim/München: Juventa
- Gebauer, K. (2007): Klug wird niemand von allein. Düsseldorf: Patmos
- Hanifl, L./Hartmann, W./Rollett, B. (1994): Die Auswirkungen

des Wiener Spielprojekts in der Volksschule auf die Schullaufbahn und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler der 9. Schulstufe unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Kreativität. In: Olechowski, R./Rollett, B. (Hrsg.). Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden. Frankfurt/Main: Peter Lang

Huizinga, J. (1956): Homo ludens. Reinbek: Rowohlt, 2. Aufl.

Kathke, P. (2001): Sinn und Eigensinn des Materials. Band 1 und 2. Neuwied/Berlin: Luchterhand

Keller, M. (1973): Spiel und kognitives Lernen, ein Widerspruch? In: Daublebsky, B.: Spielen in der Schule. Stuttgart: Klett

Keller, M. (1976): Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Stuttgart: Klett

Kohl, M.F. (2004): Matschen. Kreatives Arbeiten mit verschiedenen Modelliermassen. Seelze-Velber: Kallmeyer

Krenz, A. (2007): Was Kinder brauchen. Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten. Mannheim: Cornelsen Scriptor

Krenz, A. (Hrsg.) (2007): Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Grundlagen für die Praxis. Mannheim: Cornelsen Scriptor

Krenz, A. (2008): Ist mein Kind schulfähig? Ein Orientierungsbuch. München: Kösel, 5. Aufl.

Krenz, A. (2008): Kinder brauchen Seelenproviant. Was wir ihnen für ein glückliches Leben mitgeben können. München: Kösel

Lange, U./Stadelmann, T. (2002): Sand-Wasser-Steine. Spiel-Platz ist überall. Weinheim: Beltz

Liebertz, C. (2000): Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine zukunftsweisende Erziehung. München: Don Bosco, 2. Aufl.

Loo, O. van de (Hrsg.) (2005): Kinder-Kunst-Werk. Künstlerisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. München: Kösel

Mogel, H. (1994): Psychologie des Kinderspiels. Heidelberg: Springer, 2. Aufl.

Oerter, R. (1999): Psychologie des Spiels. Weinheim: Beltz

Partecke, E. (2002): Kommt, wir wollen schön spielen. Praxishandbuch zur Spielpädagogik im Kindergarten. Weinheim/München: Juventa

Partecke, E. (2004): Lernen in Spielprojekten. Praxishandbuch für die Bildung im Kindergarten. Weinheim: Beltz

Pausewang, F. (2006): Dem Spielen Raum geben. Grundlagen und Orientierungshilfen zur Spiel- und Freizeitgestaltung in sozialpädagogischen Einrichtungen. Berlin: Cornelsen Verlag

Pohl, G. (2008): Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Berlin: Dohrmann, 2. Aufl.

Portmann, A. (1976): Das Spiel als gestaltete Zeit. In: Bayer. Akademie der Schönen Künste (Hrsg.): Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt. München: Akademieverlag

Retter, H. (1991): Kinderspiel und Kindheit in Ost und West. Spielförderung, Spielforschung und Spielorganisation in einzelnen Praxisfeldern – unter Berücksichtigung des Kindergartens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Rossetti-Gsell, V. (1998): Spielen – Sprache der kindlichen Seele. Freiburg: Herder

Samuelsson, I.P. (1990): Learning to learn. A study of Swedish

preschool children. New York: Springer

Scheuerl, H. (1985): Zum Stand der Spieleforschung. In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Aspekte des Kinderspiels. Pädagogisch-Psychologische Spielforschung. Weinheim: Beltz

Seitz, R. (1998): Phantasie & Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch. München: Don Bosco

Steininger, R. (2005): Kinder lernen mit allen Sinnen. Wahrnehmung im Alltag fördern. Stuttgart: Klett-Cotta

Treeck, M. -J.G. van (1990): Spielend fördern. Integriertes Lernen durch Spiel. Dortmund: borgmann

Weber, C. (2004): Spielen und Lernen mit 0-3-Jährigen. Weinheim: Beltz

Wege, B. vom/Wessel, M. (2004): Spielen im Beruf. Spieltheoretische Grundlagen für pädagogische Berufe. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Weinberger, S. (2001): Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung. Weinheim: Beltz