

utb.

Ulrich Heimlich

Einführung in die Spielpädagogik

4. Auflage



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main



Prof. em. Dr. Ulrich Heimlich, geb. 1955, war seit 1994 Professor für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbehindertenpädagogik an den Universitäten Halle / S., Leipzig und von 2001 bis 2021 an der LMU München.

Ulrich Heimlich

Einführung in die Spielpädagogik

4., aktualisierte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2023.Klg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: Sebastian Pusl, München.

Einbandgestaltung: Agentur Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 4199

ISBN 978-3-8385-6063-2 digital

ISBN 978-3-8252-6063-7 print

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Einleitung	13
1 Spiel und Entwicklung – eine multidimensionale Perspektive	19
1.1 Spiel als Tätigkeit	20
1.1.1 Spiel als Erfahrung der Wirklichkeit (JOHN DEWEY)	21
1.1.2 Spiel als fiktive Situation (LEV S. VYGOTSKIJ)	26
1.1.3 Merkmale der Spieltätigkeit	29
1.2 Entwicklung der Spielformen	34
1.2.1 Explorationsspiel	36
1.2.2 Phantasiespiel	37
1.2.3 Rollenspiel	39
1.2.4 Konstruktionsspiel	40
1.2.5 Regelspiel	42
1.2.6 Spielentwicklung zwischen Person und Umwelt	43
1.3 Theorien des Spiels	44
1.3.1 Klassische und moderne Spieltheorien	45
1.3.2 Monodimensionale Spieltheorien	46
1.3.3 Multidimensionale Spieltheorien	59
1.4 Multidimensionalität des Spiels (Zusammenfassung)	62
Kommentierte Literaturempfehlungen	63
Spielaufgaben	63
2 Spiel und Lebenswelt – eine ökologische Orientierung	65
2.1 Spielsituationen in personaler Perspektive	67
2.1.1 Spieltätigkeit und Kreativität	67
2.1.2 Personale Aspekte der Spielsituation	70
2.2 Spielsituationen in interaktionaler Perspektive	73
2.2.1 Spieltätigkeit und Interaktion	73
2.2.2 Interaktionale Aspekte der Spielsituation	75
2.3 Spielsituationen in ökologischer Perspektive	79
2.3.1 Spieltätigkeit und Ökologie	80
2.3.2 Ökologische Aspekte der Spielsituationen	82
2.4 Spiel, Spieltätigkeit und Spielsituation (Zusammenfassung)	88
Kommentierte Literaturempfehlungen	89
Spielaufgaben	90

3 Spiel und Erziehung – ein historischer Rückblick	91
3.1 Anfänge der Spielpädagogik	92
3.1.1 Spiel und Erziehung im antiken Griechenland	94
3.1.2 Spiel und Erziehung im antiken Rom	98
3.1.3 Spiel und Erziehung im Mittelalter und in der Renaissance	100
3.2 Spielpädagogik am Beginn der Moderne	105
3.2.1 Kindheit am Beginn der Moderne	105
3.2.2 Spielpädagogik bei FRIEDRICH FRÖBEL	108
3.3 Spielpädagogik und Reformpädagogik	116
3.3.1 Spielpädagogik bei MARIA MONTESSORI	117
3.3.2 Spielpädagogik bei RUDOLF STEINER	124
3.4 Spiel und Erziehung in der Zeit des Nationalsozialismus	130
3.5 Spiel und Erziehung nach 1945	134
3.6 Spiel und Bildung (Zusammenfassung)	138
Kommentierte Literaturempfehlungen	139
Spielaufgaben	139
4 Pädagogik der Spielsituation – eine arbeitsfeldübergreifende Konzeption	141
4.1 Pädagogik der Spielmittel	143
4.1.1 Spielzeugkonsum und kreatives Spiel	143
4.1.2 Spielzeugstruktur und Phantasiespiel	146
4.1.3 Spielaktion „Gespensterstunde“	148
4.1.4 Digitale Spielwelten	149
4.2 Pädagogik des Interaktionsspiels	157
4.2.1 Soziale Spieltätigkeit im Wandel	157
4.2.2 Kooperation im Spiel	158
4.2.3 „Affenparty“ – oder: Wie Kindergartenkinder mit kooperativen Spielregeln umgehen	160
4.2.4 Spielen mit Aggression und Gewalt	161
4.3 Pädagogik des Spielraums	164
4.3.1 Alltägliche Spielräume	165
4.3.2 Innenspielräume	167
4.3.3 Außenspielräume	169
4.4 Pädagogik der Spielzeit	172
4.4.1 Kinderzeit – Spielzeit?	173
4.4.2 Tagesabläufe in Tageseinrichtungen für Kinder und Familien	176
4.5 Spielen in der Schule	179
4.5.1 Spielorientiertes Lernen in der Schule	180
4.5.2 Spielorientiertes Schulprogramm	183
4.5.3 Spielen und Üben	186

4.6 Spiel bei Jugendlichen	189
4.7 Spiel bei Erwachsenen und alten Menschen	191
4.8 Spielen in der Moderne (Zusammenfassung)	193
Literaturempfehlungen	194
Spielaufgaben	194
5 Spiel und Methodik – pädagogische Handlungsmöglichkeiten	195
5.1 Wirkungen spielpädagogischen Handelns	197
5.2 Prinzipien spielpädagogischen Handelns	203
5.2.1 Multidimensionalität	203
5.2.2 Akzeptanz	205
5.2.3 Situationsgestaltung	205
5.3 Formen spielpädagogischen Handelns	206
5.3.1 Unterstützung des Spiels	207
5.3.2 Spielförderung	213
5.3.3 Spielerische Einkleidungen	217
5.4 Spiel und Intervention (Zusammenfassung)	220
Kommentierte Literaturempfehlungen	220
Spielaufgaben	220
6 Spiel und Didaktik – Hilfen zur Planung und Reflexion	221
6.1 Langfristige Planungs- und Reflexionsebene	224
6.2 Mittelfristige Planungs- und Reflexionsebene	226
6.3 Kurzfristige Planungs- und Reflexionsebene	228
6.4 Spielen und Planen (Zusammenfassung)	230
Kommentierte Literaturempfehlungen	231
Spielaufgaben	231
7 Spiel und Beobachtung – Wege zur Spielforschung	233
7.1 Grundlagen der Spielbeobachtung	235
7.1.1 Spielbeobachtung im erziehungswissenschaftlichen Sinne	236
7.1.2 Methodische Probleme der Spielbeobachtung	238
7.2 Instrumente der Spielbeobachtung	242
7.3 Spielen und Verstehen (Zusammenfassung)	246
Kommentierte Literaturempfehlungen	246
Spielaufgaben	246
8 Spielförderung und Spieltherapie – heil- und sonderpädagogische Aspekte	247
8.1 Spielförderung	248
8.2 Spieltraining	253

8.3 Spieltherapie	255
8.4 Spiel als Inklusion – Inklusion als Spiel?	258
8.5 Spielen und Teilhaben (Zusammenfassung)	261
Kommentierte Literaturempfehlungen	261
Spielaufgaben	262

9 Spielpädagogik und Qualifikation – vom Spielen-Lernen zum Spielen-Lehren	263
9.1 Spiel im erziehungswissenschaftlichen Studium	266
9.2 Projekt – „Spiel“ in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte	267
9.3 Kompetenzen für Spielpädagogik (Zusammenfassung)	269
Kommentierte Literaturempfehlungen	270
Spielaufgaben	270

Literaturverzeichnis	271
Sachregister	291
Kontaktadressen	295
Glossar	297
Bildnachweise	301

Anhang	
1. Spielentwicklungsskala	302
2. Spielkooperationsskala.....	303
3. Spielintensitätsskala.....	304

Vorwort zur ersten Auflage

„*Erwachsene können das Spiel von Kindern gar nicht verstehen!*“, so behauptete eine Journalistin kürzlich sinngemäß¹. Nach einer Schrecksekunde, die eine solche Äußerung unweigerlich bei uns als Mitgliedern der älteren Generation (Eltern und Pädagogen) hervorruft, stellt sich diese provokante These unversehens als Grundfrage des pädagogischen Nachdenkens über Spiel heraus. Sollte es tatsächlich so sein, dass wir nicht in der Lage sind, kindliches Spiel wirklich zu erfassen und auf die Spielebene der Kinder zu gelangen, so hätte dies fatale Folgen für eine Pädagogik des Spiels. Wir wüssten nämlich bei unseren Bemühungen um eine Begleitung und Unterstützung kindlicher Spieltätigkeiten nicht einmal, auf was wir unsere pädagogischen Handlungen ausrichten.

Die folgenden Überlegungen und Anregungen zu einem pädagogischen Umgang mit dem kindlichen Spiel sind ein Versuch, zum Verständnis des kindlichen Spiels bei uns Erwachsenen beizutragen. Es sollen Möglichkeiten vorgestellt werden, wie wir als Erwachsene einen Zugang zum kindlichen Spiel finden können und diese Tätigkeit auf eine Weise unterstützen können, die den spontanen, phantasievollen und selbst gesteuerten Charakter des Spiels nicht zerstört. Ich habe zu dieser Problemstellung in den letzten Jahren eine Reihe von spielpädagogischen Praxisprojekten, Seminaren mit Studierenden und Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt, die im vorliegenden Zusammenhang zugleich die Basis darstellen für die Ableitung von Elementen einer Spielpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Disziplin. Einen besonderen Arbeitsschwerpunkt bildet dabei die Förderung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten im Rahmen integrativer Regelkindergärten und Grundschulen. Die hier vorliegende Schrift richtet sich an alle pädagogisch Tätigen in sozial-, schul- sowie heil- und sonderpädagogischen Arbeitsfeldern, die sich für das kindliche Spiel interessieren und etwas über die Möglichkeiten des spielpädagogischen Handelns erfahren wollen. Die hier vorzustellenden Orientierungshilfen beziehen sich allerdings auf Kinder und Jugendliche, sodass andere Altersgruppen in der Erwachsenenbildung und Altenpädagogik eher am Rande erwähnt werden können.

Bei alledem hat sich für mich eine Erfahrung besonders verdichtet. Gerade in einer gesellschaftlichen Situation, in der wir immer stärker Prozessen der Vereinzelung, Beschleunigung und Entsinnlichung unterliegen, bietet uns das kindliche Spiel und der Versuch, es zu verstehen, Gegenerfahrungen an. Es gilt auch für uns Erwachsene, die Erfahrung des Spiels an uns selbst wieder zu entdecken. Nur auf diese Weise wird es uns gelingen, unsere Kinder im Spiel zu verstehen.

Dortmund, im Juli 1993

Ulrich Heimlich

¹ *Etzold, Sabine*: Geborene Lebenskünstler. In: Zeitmagazin Nr. 1. 27. Dezember 1991, S. 19 (Beilage zur Wochenzeitschrift DIE ZEIT)

Vorwort zur zweiten Auflage

Dieser Einführungsband hat in seiner ersten Auflage ein lebhaftes Echo gefunden. Für alle Rückmeldungen und Anregungen, die in der Zwischenzeit bei mir eingegangen sind, sei nochmals herzlich gedankt. Die nunmehr vorliegende zweite Auflage enthält eine grundlegende Überarbeitung und zahlreiche Erweiterungen. Abgesehen von der aktualisierten Literatur sollte der Charakter der Einführungsschrift noch stärker herausgearbeitet werden, sodass nun auch die spieltheoretischen Grundlagen und historische Überlegungen einzubeziehen waren. Außerdem sind verschiedene Einzelaspekte wie Spielen in der Schule und Neue Medien aufgenommen worden. Die immer größere Bedeutung des Spiels in der Heil- und Sonderpädagogik machte schließlich ein eigenes Kapitel erforderlich. So bleibt mir zu hoffen, dass diese Neuauflage zu einer zeitgemäßen Spielpädagogik beizutragen vermag.

Leipzig, im Dezember 2000

Ulrich Heimlich

Vorwort zur dritten Auflage

Wenn dieser Einführungsband nun seit über 20 Jahren nachgefragt wird, so liegt die Vermutung nahe, dass er sich zu einem Standardwerk im Bereich der Spielpädagogik entwickelt hat. Allen Leserinnen und Lesern sei dafür herzlich gedankt. Gleichzeitig möchte ich meinem Verleger Andreas Klinkhardt für die Treue zu diesem Buch danken und für das Angebot, die dritte Auflage als UTB zu gestalten. Mehr als 10 Jahre nach der zweiten Auflage ist nunmehr eine erneute Aktualisierung der Literatur erforderlich. Außerdem ist das gesamte Manuskript nochmals gründlich aufbereitet worden, indem einleitende Übersichten auf das folgende Kapitel vorbereiten, in hervorgehobenen Rubriken wichtige Aussagen zusammengefasst sind und Praxisbeispiele im Sinne von Spielsituationen einbezogen werden. Jedes Kapitel wird mit kommentierten Literaturhinweisen abgeschlossen. Neu aufgenommen sind die Themen „Spiel bei Jugendlichen“, „Spieltraining“ sowie „Spiel und Inklusion“, da sich hier vielfältige Veränderungen in der Welt des Spiels vollzogen haben. Die Grundstruktur der zweiten Auflage wird allerdings im Wesentlichen beibehalten. Die praktische Erfahrung lehrt, dass spielpädagogische Kompetenzen in vielen pädagogischen Arbeitsfeldern benötigt werden. Insofern wünsche ich mir, dass diese dritte Auflage auch weiterhin zu einer qualifizierten spielpädagogischen Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beizutragen vermag.

München, im August 2014

Ulrich Heimlich

Vorwort zur vierten Auflage

Das Feld der Spielpädagogik ist weiterhin hoch dynamisch. Es entwickeln sich zunehmend neue Gebiete, in denen das Spiel eine Bedeutung erhält. Gerade in Zeiten der Pandemie hat das Spiel in der Familie oder im engsten Freundeskreis angefangen von einem wahren Boom im Bereich Puzzles über einen schier überschaubar gewordenen Markt an Brettspielen bis hin zu den immer faszinierenden digitalen Spielwelten eine neue Relevanz begonnen. Ein Blick in die aktuellen Daten zeigt, dass das Interesse am Spiel in der Gesellschaft immer weiter zunimmt, abzulesen z. B. an den stetig wachsenden Besucher:innenzahlen auf den Spielemessen und den ebenso wachsenden Umsätzen der Spielzeugbranche (vgl. WEIDNER 2018, S. 1) So bedarf auch dieser Einführungsband einer Aktualisierung und Erweiterung, um weiterhin den Versuch zu machen, die Bedeutung des Spiels in modernen Gesellschaften pädagogisch zu begleiten. Gerade angesichts der Attraktivität digitaler Spielangebote gilt es hier meiner Meinung nach auch das Gegenprogramm sinnlich vielfältiger gemeinsamer Spiele in der Gruppe und in der Natur zu gestalten. Sicher sind digitale Spiele aus der Lebenswelt von Kindern und Erwachsenen nicht mehr wegzudenken. Die Nutzung von digitalen Angeboten dürfte in der Zukunft noch wesentlich mehr zu einer basalen Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und Rechnen geraten. Der medienfreie Raum ist sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern und Jugendlichen eine Illusion. Bewegung, sinnliche Erfahrungen und das Erlebnis etwas mit den Händen selbst gestalten zu können sollten jedoch ebenso nicht fehlen. Erst auf diesem Weg erschließen wir Menschen uns quer durch alle Lebensphasen den umfassenden leiblichen Zugang zur Welt. Das Spiel wird insofern stets eines der zentralen Merkmale des Mensch-Seins bleiben, sei es in analoger oder in digitaler Form. Insofern kann ich mich persönlich als Spielender nur den Worten des Schauspielers EDGAR SELGE in seinem stark autobiographischen geprägten Roman „Hast du uns endlich gefunden?“ (Hamburg: Rowohlt, 2021, S. 258) anschließen: „Die Spiele spielen mich.“

Eberbach, im August 2022

Ulrich Heimlich

Einleitung

*„Kinder haben das Recht auf Ruhe und Freizeit,
auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung
sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.“*
(Artikel 31 der UN-KINDERRECHTSKONVENTION)¹

Es ist an der Zeit, dem Recht von Kindern auf Spiel, wie es in Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 festgehalten ist und für das sich die „*International Play Association (IPA)*“ (s. Adressenliste) seit geraumer Zeit ganz besonders stark macht, wieder mehr Gehör zu verschaffen. Hier ist auch die Erziehungs- und Bildungswissenschaft in erhöhtem Maße gefordert sich zu positionieren. Nach einer längeren Phase der spielpädagogischen Abstinenz, in der die pädagogische Inszenierung des kindlichen Spiels als unvereinbar mit dem spontanen Charakter kindlicher Spieltätigkeiten kritisiert wurde, sollte das Verhältnis von Spiel und Pädagogik deshalb neu bestimmt werden. Angesichts einer zunehmenden Beeinflussung des kindlichen Spiels durch gesamtgesellschaftliche Tendenzen hat sich die pädagogische Aufgabe in Bezug auf diese kindliche Tätigkeit in einer prinzipiellen Weise verändert. Der großzügigen Vermarktung von Spielzeugverbundsystemen, der wachsenden Bedeutung von Online-Spielen und mobilen Spielgeräten (z. B. Smartphones), der Zerstörung gewachsener Spielräume, der Zunahme des Alleinspiels und der wachsenden terminlichen Strukturierung ihrer Spielzeit stehen Kinder selbst – trotz erster schöpferischer Antworten – weitgehend hilflos gegenüber. Wir dürfen sie offensichtlich in dieser gewandelten Lebenssituation nicht allein lassen, wollen wir uns nicht dem Vorwurf der Vernachlässigung und Verantwortungslosigkeit aussetzen. Andererseits sieht sich auch die zunehmende Vereinnahmung des kindlichen Spiels durch pädagogische Maßnahmen einer wachsenden Kritik ausgesetzt. Von Missbrauch einer Machtposition durch Erwachsene ist da die Rede und von der Pädagogisierung kindlicher Spielwelten. Eine zeitgemäße Spielpädagogik bewegt sich gegenwärtig offenbar in einem Spannungsverhältnis zwischen den Extrempolen der vollkommenen Vernachlässigung und der totalen Pädagogisierung des kindlichen Spiels. Bei näherer Betrachtung werden wir feststellen, dass wir diesen Extremwerten kaum tatsächlich begegnen. Es gilt also eine Pädagogik des Spiels zu bestimmen, die weder Interessenlosigkeit für kindliche Spielperspektiven noch

¹ VEREINTE NATIONEN: Übereinkommen über die Rechte von Kindern. New York 1989 (URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_de.pdf, letzter Aufruf: 29.08.2014)

eine Überformung durch Erwachsenenperspektiven beinhaltet und eine Ausbalancierung zwischen dem Spielen-Lassen und dem Spielen-Anregen ermöglicht.

Wir müssen demzufolge nach Überschneidungsbereichen zwischen den Perspektiven von Erwachsenen und Kindern suchen. Dazu ist es notwendig, das „Niemandland“ zwischen empirischer Spielforschung einerseits und spielpädagogischer Praxis andererseits zu betreten. Übersetzungen sind gefordert zwischen den Ergebnissen von Spielbeobachtungsstudien und dem spielerischen Umgang mit Kindern. Damit ist im wesentlichen eine forschungsdidaktische Aufgabenstellung angesprochen, die sich auf die Vermittlung der Ergebnisse der empirischen Spielforschung in die spielpädagogische Praxis richtet. Auf der Basis zahlreicher Praxisprojekte aus verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern (Kinderkrippe, Hort, Sonderkindergarten, Regelkindergarten, Grundschule, Förderschule) werden im weiteren Anregungen und Orientierungshilfen vorgestellt, die einen angemessenen, pädagogischen Umgang mit dem kindlichen Spiel beinhalten. Gleichzeitig erfolgt eine Untersuchung ausgewählter Forschungsergebnisse hinsichtlich ihrer Praxiswirkung und deren Übertragung in konkrete spielpädagogische Handreichungen.

Als thematischer Bezugspunkt dieser Überlegungen ist der Zusammenhang von Spielsituationen und Lebenssituationen von Kindern besonders herauszustellen. Die Nachkriegszeit hat in Westeuropa einen grundlegenden Wandel in den Lebensbedingungen von Kindern und Familien mit sich gebracht. Diese vielfach neu strukturierte Lebenssituation von Kindern stellt vollkommen andersartige Anforderungen in Bezug auf die Gestaltung von Spielsituationen in räumlich-materieller, personal-sozialer sowie temporaler Hinsicht – und zwar sowohl aus der Sicht der Erwachsenen als auch und vor allem aus der Sicht der Kinder. Kinder wollen heute an der Gestaltung von Spielsituationen beteiligt werden und Gelegenheit haben, ihre Zukunftsvorstellungen zu entwickeln. Partizipation und Antizipation sind in dieser Betrachtungsweise zentrale Bestimmungsstücke einer zeitgemäßen und angemessenen Spielpädagogik.

• Auf den Punkt gebracht

Ökologisch ist diese Spielpädagogik insofern, als sie über die personalen und sozialen Aspekte des kindlichen Spiels hinaus auch die leiblich-sinnliche Verknüpfung von Kindern mit ihrer Umwelt in die Gestaltung von Spielsituationen miteinbezieht.

Kinder müssen im Spiel die Möglichkeit haben, sie selbst zu sein, mit anderen (Gleichaltrigen und Erwachsenen) in Beziehung zu treten und mit allen Sinnen an unserer gemeinsamen Welt teilzunehmen.

Mittlerweile hat sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ein Konsens über die Notwendigkeit zur Förderung des kindlichen Spiels herausgebildet (vgl. EINSIEDLER 1999). Damit wird anerkannt, dass wir unserer pädagogischen Ver-

antwortung dem kindlichen Spiel gegenüber nicht entrinnen können – und zwar gerade angesichts einer sich verändernden Lebenssituation von Kindern. Im Anschluss an MARTINUS J. LANGEVELD (1968a) und die Tradition der phänomenologischen Pädagogik wird deshalb hier davon ausgegangen, dass bei aller Widersprüchlichkeit zwischen dem spontanen Charakter des kindlichen Spiels und den Interventionen von Erwachsenen Kinder doch auf unsere Unterstützung in ihrer Spieltätigkeit angewiesen bleiben. Die Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsangewiesenheit des Kindes als Hilfe zur Menschwerdung gehört – wie LANGEVELD sagt – selbst zu einem wesentlichen Bestimmungsmerkmal menschlicher Existenz. Jedem sozialen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern wohnt dieses pädagogische Element inne. Der spielerische Umgang von Erwachsenen und Kindern, das gemeinsame Spiel also zwischen Eltern, frühpädagogischen Fachkräften oder Lehrkräften einerseits und Kindern andererseits ist eben nicht nur als Spiel zu begreifen. Dieser spielerische Umgang kann umschlagen in einen spielpädagogischen Umgang – und zwar immer dann, wenn Erwachsene versuchen, die Selbstwerdung des Kindes ein Stück weiterzubringen, dem Kind eine selbstständigere Entscheidung zuzumuten oder es zu mehr eigener Entscheidungsfähigkeit und selbstbestimmten Spielaktivitäten zu ermutigen. Sozialer Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern im gemeinsamen Spiel enthält demnach stets diese spielpädagogische Dimension und bildet gleichzeitig das Fundament für die Möglichkeit einer Intervention von Erwachsenen in das kindliche Spiel.

• Auf den Punkt gebracht

Spielpädagogik wird hier deshalb im Sinne einer vorläufigen Begriffsbestimmung zunächst verstanden als zusammenfassende Bezeichnung für Interventionen von Erwachsenen in das kindliche Spiel mit dem Ziel, die Fähigkeit des Kindes zur selbstbestimmteren Spieltätigkeit zu fördern.

Zugleich macht die Komplexität des kindlichen Spiels einen Zugang erforderlich, der sich nicht nur auf die sichtbare oder sinnlich wahrnehmbare Ebene der Spieltätigkeit und der räumlich-materiellen Bedingungen des Spiels beschränkt. Wir müssen ebenso lernen, hinter die sichtbare Spieltätigkeit zu schauen und die intersubjektiven Vereinbarungen zwischen Spielenden zu verstehen suchen, wenn wir die konkret ablaufende Spieltätigkeit in den Gesamtzusammenhang des Spiels einordnen wollen. Es gilt die verborgenen Gesten, Zeichen und sprachlichen Vereinbarungen zwischen Kindern zu erfassen, die die Spielwirklichkeit hervorbringen. Wir müssen uns bemühen die „Botschaften“ zu entschlüsseln, die für eine bestimmte kindliche Tätigkeit aussagen: „Dies ist jetzt Spiel!“ Wenn wir Erwachsenen in diese Spielwirklichkeit hineingelangen wollen, so sind dazu neben der Beobachtung von Spielprozessen vor allem interpretierende Methoden notwendig, die Aufschluss über die Spielsituation *zwischen und hinter* den beobachtbaren Spieltätigkeiten,

Spielpartnern und Spielgegenständen geben. Spielpädagogik bezieht sich von daher keineswegs nur auf die sichtbare Dimension der Spieltätigkeit, sondern sie muss ebenfalls Aussagen über die intersubjektiv vereinbarte und von den Kindern und Jugendlichen konstruierte Spielwirklichkeit anbieten.

Zwischen Spielsituation und Lebenssituation, spielerischem Umgang und spielpädagogischer Intervention sowie sichtbarer Spieltätigkeit und zu interpretierender Spielwirklichkeit bewegen sich die folgenden Überlegungen zur Abgrenzung und inhaltlichen Füllung einer Spielpädagogik, die kindliche Spielbedürfnisse je aktuell aufnimmt und in ihrer sozialen sowie leiblich-sinnlichen Verflechtung mit der Umwelt reflektiert.

Dabei soll zunächst der Zusammenhang von *Spiel und Entwicklung* im Vordergrund stehen, um das Phänomen Spiel als spezielle Tätigkeit insbesondere im Anschluss an JOHN DEWEY und LEV S. VYGOTSKIJ vorab zu klären (Kap. 1.0). Neben den Spielformen in der kindlichen Entwicklung soll der Blick hier um die verschiedenen Betrachtungsweisen der Spieltheorien erweitert werden, in denen die sensomotorischen, emotionalen, kognitiven und sozialen Dimensionen des Spiels deutlich werden. Dabei werden auch die Ergebnisse der modernen Hirnforschung noch stärker einbezogen, so dass die biologischen Dimensionen des Spiels zu berücksichtigen sind.

Sodann wird das Konzept einer Spielpädagogik im Anschluss an die phänomenologische Pädagogik im Spannungsfeld von *Spiel und Lebenswelt* entwickelt. Zur Diskussion stehen in diesem Abschnitt insbesondere neuere Ausprägungen einer phänomenologischen Spielpädagogik unter interaktionalem und ökologischem Aspekt verbunden mit der Einbeziehung sozialkonstruktivistischer Aspekte (Kap. 2.0).

Bevor die Aufgaben einer Spielpädagogik in der Moderne vorgestellt werden, soll allerdings ein Rückblick in die Geschichte der Pädagogik den Zusammenhang von *Spiel und Erziehung* grundlegen. Die Konzeptionen von FRIEDRICH FRÖBEL, MARIA MONTESSORI und RUDOLF STEINER stehen dabei besonders im Mittelpunkt (Kap. 3.0).

Auf diesem Hintergrund ist es dann möglich, einen Einblick in die vielfältigen inhaltlichen Aspekte von Spielsituationen zu gewinnen. Die in Kap. 4.0 vorzustellenden spielpädagogischen Praxisprojekte werden inhaltlich um wesentliche Elemente von Spielsituationen wie Spielmittel, Spielpartner, Spielräume und Spielzeiten gruppiert. Aus der Kombination von Ergebnissen der empirischen Spielforschung und Praxiserfahrungen mit der Anregung des kindlichen Spiels in diesen Grundelementen ergeben sich erste Orientierungshilfen für einen angemessenen Umgang mit dem kindlichen Spiel. Dieses Konzept einer *Pädagogik der Spielsituation* soll unterschiedliche pädagogische Arbeitsfelder thematisieren und wird deshalb hier um Überlegungen zur Bedeutung digitaler Medien erweitert, wobei das Spiel von Jugendlichen hier mittlerweile einer eigenen Betrachtung bedarf, weil sich mit zunehmenden Alter die Bedeutung von digitalen Medien erhöht. Der Schwerpunkt „Spielen in der Schule“ hat in den letzten Jahren eine deutliche

Ausweitung erfahren. In allen Unterrichtsfächern und in allen Schulformen gibt es mittlerweile praxisbezogene Anregungen zur Einbeziehung des Spiels in den Unterricht. Geschlechtsspezifische Aspekte sind hier durchgehend eingearbeitet. Auch das Spiel bei Jugendlichen erfordert eine eigenständige Betrachtung.

Damit ist gewissermaßen die Grundlage erstellt, von der ausgehend methodische (Kap. 5.0) und didaktische Elemente (Kap. 6.0) einer Spielpädagogik entwickelt werden können. Besonders im Hinblick auf die Planung und Anleitung von Spielprozessen (*Spiel und Didaktik*) muss bereits vorab kritisch gefragt werden, inwieweit Erwachsenen hier überhaupt Handlungsformen zur Verfügung stehen, die kindliches Spiel wirkungsvoll anzuregen vermögen. Deshalb wird auch die Reflexion zu den methodischen Problemen einer Spielpädagogik (*Spiel und Methodik*) hier der Didaktik vorangestellt.

Die Spielbeobachtung stellt im Rahmen spielpädagogischer Erörterungen bislang noch ein Randproblem dar. Es wird in Kap. 7.0 (*Spiel und Beobachtung*) jedoch der These nachgegangen, dass die Beobachtung des kindlichen Spiels bereits eine spielpädagogische Handlungsform repräsentiert, die zugleich Zugänge zur Spielforschung eröffnet.

Die Auseinandersetzung mit der Förderung des Spiels hat besonders im Arbeitsfeld der Heil- und Sonderpädagogik zwischenzeitlich eine Bedeutung gewonnen, die einen eigenständigen Schwerpunkt in dieser Einführung erforderlich machte (Kap. 8.0). Zwischen *Spielförderung und Spieltherapie* sind zahlreiche heil- und sonderpädagogische Spielangebote angesiedelt, die dazu beitragen sollen, dass die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Bildungs- und Erziehungsprozessen möglich wird. Unter dem Eindruck der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung von 2009 hat der Zusammenhang von Spiel und Inklusion eine größere Aufmerksamkeit erhalten. Spiel wird im sonderpädagogischen Bereich allerdings auch vermehrt in gezielte Trainingsangebote aufgenommen (z. B. ein Spieltraining bei hyperaktiven und aufmerksamkeitsgestörten Kindern).

Schließlich bleibt die ebenfalls häufig vernachlässigte Frage nach der Ausbildung von Spielpädagog:innen noch offen (Kap. 9.0: *Spielpädagogik und Qualifikation*). Sowohl in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen wie auch in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte und in der heilpädagogischen Zusatzausbildung lassen sich spielpädagogische Elemente ausmachen, müssen spielpädagogische Kompetenzen erworben werden. Neben praktischen Erfahrungen mit spielpädagogischen Handlungsmustern ist hier auch an ein spielbiographisches Lernen zu denken, in dessen Verlauf Erwachsene auf den Spuren ihrer eigenen Spielkindheit ihr spielendes Ich entdecken und seinen Einfluss auf ihr gegenwärtiges spielpädagogisches Handeln abschätzen lernen. Wir selbst als Spielpädagog:innen bleiben demnach auch Spielende und sollten uns die Fähigkeit, spielen zu können als Basis unserer spielpädagogischen Handlungskompetenz erhalten.

Inhaltlich besonders bedeutsame Aussagen im Sinne von Definitionen oder Zusammenfassungen werden in der Rubrik „*Auf den Punkt gebracht*“ hervorgehoben. In den Text sind immer wieder *Spielsituationen* aus eigenen Beobachtungen oder spielpädagogischen Praxisprojekten als Praxisbeispiele eingebunden. Sie sollen gleichsam als „Fenster“ Einblicke in den Spielalltag von Kindern und Jugendlichen und die spielpädagogische Praxis ermöglichen. Jedes Kapitel wird durch eine *Vorschau* eingeleitet und mit *kommentierten Literaturempfehlungen* abgeschlossen, die eine vertiefende Bearbeitung des jeweiligen thematischen Aspektes anbieten. *Spielaufgaben* am Ende jedes Kapitels enthalten Angebote zur spielerischen Ergänzung der Lektüre. Zu den Teilelementen der Spielsituation werden darüber hinaus beispielhaft ausgewählte *Praxismaterialien* ausgewiesen, die derzeit allgemein verfügbar sind.² Diese befinden sich jeweils in den *Fußnoten*, um das *Verzeichnis der wissenschaftlichen Literatur* nicht zu überfrachten. Die *Kontaktadressen* am Ende des Buches liefern zusätzliche Anschlussmöglichkeiten für spielpädagogische Praxisprojekte und Weiterbildungsangebote. Ein *Sachregister* soll die Suche nach besonders interessierenden Aspekten der Thematik erleichtern. Das *Glossar* fasst die zentralen Begriffe noch einmal zusammen.

Die Leitidee der folgenden Überlegungen zum Verhältnis von Spiel und Wirklichkeit bzw. Spiel und Lebenswelt ist bei HELLMUT BECKER (1992, S. 242) in exemplarischer Weise zusammengefasst:

„Im Spiel vollzieht sich ein Probehandeln, das die Realität vorwegnimmt, aber doch nicht Realität ist. Man erfährt die Realität, aber man erleidet sie nicht und wird nicht für sie zur Rechenschaft gezogen. Das Spiel vermittelt die Fähigkeit zur Utopie. Wenn Menschen das Leben nicht zugleich als Spiel zu leben wissen, dann geht ihnen die Fähigkeit zur Veränderung ab.“ (ebd.).

Die Chancen für eine derart umfassende Bedeutung des Spiels stehen in modernen Gesellschaften nicht schlecht. Das Spiel von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wird immer mehr zu einem zentralen Moment ihrer Wirklichkeitserfahrung. Zugleich sind die kindlichen Spielwelten damit auch offener für gesellschaftliche Einflüsse aller Art. So bezieht sich beispielsweise GERHARD SCHULZE (1996, S. 98) in seiner Studie zur „Erlebnisgesellschaft“ bei der Definition von „alltagsästhetischen Episoden“ als Kern der Erlebnisorientierung moderner Gesellschaften auf den kulturen- und anthropologischen Spielbegriff von JOHAN HUIZINGA (1991). „Wahlmöglichkeiten“ und „innenorientierte Sinnggebung“ als Kennzeichen von alltagsästhetischen Episoden weisen demnach deutliche Parallelen zu Spielerfahrungen auf. Die neue Erfahrungsmöglichkeit der Erlebnisgesellschaft besteht nach SCHULZE besonders darin, dass sich Spiel und Alltag mehr und mehr vermischen, Spiele gleichsam „gewöhnlich“ werden. Dies ist auch der Grund, warum Spieltätigkeiten und Spielsituationen in modernen Gesellschaften etwas von der Lebenssituation der Spielenden erzählen.

² „Spielaufgaben“ sind hier im Sinne von HANS-GEORG GADAMER zu verstehen und intendieren nicht wirklich eine Aufgabenlösung sondern vielmehr eine Anregung zum Spielen (vgl. GADAMER 1960/1990, S. 113).

1 Spiel und Entwicklung – eine multidimensionale Perspektive

*„Spiel ist dem Kind so ernst wie Arbeit dem Erwachsenen ...,
ernst insofern als es seine ganze Aufmerksamkeit beansprucht
und in diesem Moment die einzige existierende Wirklichkeit ist.“*

(JOHN DEWEY 1900, S. 200,
Übersetzung von mir – U.H.)

Vorschau

Spieltätigkeiten lassen sich durch bestimmte Merkmale von anderen Tätigkeiten unterscheiden. Bislang ist die Spielforschung jedenfalls nicht über diesen Weg der Merkmalskataloge zur näheren Kennzeichnung von Spieltätigkeiten hinausgelangt. Dazu werden nun einige begriffliche Überlegungen angestellt (1.1), um danach die Entwicklung der Spieltätigkeiten von Kindern und Jugendlichen sowie die jeweils dominierenden Spielformen begleitend zu den ersten Lebensjahren näher zu kennzeichnen (1.2). Die verschiedenen Betrachtungsweisen (Theorien)¹ des Spiels aus den pädagogischen Nachbardisziplinen Psychologie, Soziologie und Philosophie sollen schließlich zu einem Gesamtbild der Spieltätigkeit zusammengesetzt werden (1.3). Das integrierende Prinzip dieser Zusammenschau wird in der Multidimensionalität des Phänomens Spiel (1.4) gesehen. Im Vordergrund dieses Kapitels steht also die phänomenologische Frage: Was ist Spiel?

Das Spiel von Kindern und Jugendlichen zu verstehen, erweist sich insbesondere angesichts seiner Vielschichtigkeit als Problem. Spiele überraschen uns immer wieder, nehmen einen unvorhergesehen Verlauf, lassen sich mit Themen verbinden, die zunächst völlig unvereinbar mit einem Spielgeschehen erscheinen. Und doch sind wir der festen Überzeugung, dass hier gespielt wird. Was macht uns so sicher in dieser Auffassung? Offenbar gibt es eine gemeinsame Vorstellung von dem, was mit Spiel im Alltag bezeichnet wird. In der Regel dürfen spielende Kinder und Jugendliche auf freundliche Nachsicht für diesen Zeitvertreib zählen. Erwachsene haben da schon eher Legitimationsprobleme, wenn sie spielen, es sei denn bei Festen und Feiern. Und offenbar hat das Spiel häufig mit Bewegung, sozialen Kontakten und

¹ Der Begriff „Theorie“ [*griech.* *theoria*] bedeutet bekanntlich wörtlich übersetzt „Betrachtung“. Theorien des Spiels werden hier deshalb als unterschiedliche Betrachtungsweisen vorgestellt.

der Möglichkeit, sich etwas selbst auszudenken zu tun. Es scheint jedenfalls ein Übereinkunft zu geben, was denn Spiel sei und wem das Recht dazu ohne weiteres zuzugestehen sei.

In der Spielpädagogik und Spielforschung ist das keineswegs selbstverständlich. Der einheitliche und von allen wissenschaftlichen Disziplinen anerkannte Spielbegriff liegt nicht vor. Auch die zahlreichen Spielbetrachtungen aus psychologischer, soziologischer oder gar philosophischer Sicht können nicht mehr zur Deckung gebracht werden. Wer sich mit dem Spiel aus erziehungswissenschaftlicher Sicht beschäftigt, befindet sich in großen Nöten, wenn angegeben werden soll, um was es sich denn beim Spielen handelt. Ist das Spiel eine Handlung bzw. Tätigkeit oder vielmehr eine Bewegung bzw. Beschäftigung oder gar eine Haltung bzw. ein Phantasiegebilde? Gleichwohl stehen wir vor der Anstrengung des Begriffs. Wenn im weiteren ein eher handlungstheoretisch fundierter Spielbegriff vorgestellt wird, so geschieht das aus der praktischen Erfahrung heraus, dass spielpädagogisches Handeln erst dann einsetzen kann, wenn wir wissen, was das Spiel im engeren Sinne ausmacht.

1.1 Spiel als Tätigkeit

In der Regel wird das Spiel als Gegensatz zum Ernst oder zur Arbeit näher umschrieben. Die ursprüngliche Wortbedeutung von „Spiel“ [*abd.* und *mhd.* *spil*, *nhd.* *spil* und *spiel*] beinhaltet „eine tätigkeit, die man nicht um des resultats oder eines praktischen zweckes willen, sondern zum zeitvertreib, zur unterhaltung und zum vergnügen übt“.² Das Wort bezieht sich ethymologisch zunächst nur auf das Spiel von Menschen und Tieren. Erst ab dem 18. Jahrhundert wird Spiel auch in Verbindung mit unpersönlichen oder abstrakten Begriffen (wie „Spiel des Windes“, „Spiel der Gedanken“) gebraucht. In diesem Zusammenhang gewinnt der Begriff die Bedeutung einer zweck- bzw. regellosen Bewegung. Während im Deutschen ähnlich wie im Französischen („*jeu*“ und „*jouer*“) die Bedeutung von „Spiel“ und „spielen“ im Prinzip nicht klar unterschieden wird, so ist im Englischen zwischen „*play*“ (Tätigkeit zum Vergnügen) und „*games*“ (Regelspiele) deutlich zu trennen. JOHAN HUIZINGA (1991, S. 37) kommt nach ausführlicher Untersuchung des Sprachgebrauchs zum Wort „Spiel“ in verschiedenen Kulturen ebenfalls zu dem Ergebnis, den Handlungsaspekt im Spielbegriff zu betonen. Im Gegensatz dazu legt HANS SCHEUERL (1990, S. 120) den Schwerpunkt auf den Bewegungsaspekt, der das Spiel als „Urphänomen“ alles Lebendigen kennzeichnen soll und insofern eher zur philosophischen Klärung beiträgt. Fragen wir jedoch nach den Voraussetzungen und Funktionen des Spiels im pädagogischen Sinne, so kommen wir nicht umhin, unseren Blick auf Spielaktivitäten von Kindern, Jugendlichen und

2 GRIMM, JAKOB UND WILHELM: Deutsches Wörterbuch. Leipzig: Hirzel, 1983 ff., S. 2275ff.

Erwachsenen auszurichten. Auch in den Spieltheorien von der Aufklärungszeit über die Klassik und Romantik bis hin zu den psychologischen, sozialwissenschaftlichen und anthropologischen Beiträgen jüngerer Datums überwiegt diese Betonung des Tätigkeitsaspektes (vgl. die Textsammlung bei HANS SCHEUERL 1991).

• Auf den Punkt gebracht

Im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang liegt es deshalb nahe, das Spielen als spezielle menschliche Tätigkeit anzusehen (vgl. HEIMLICH 1999a).

Diese Einschränkung des Blickwinkels ist vor allem durch die Entwicklung der Kinderpsychologie unterstützt worden (vgl. RITTELMAYER 1983). So hat bereits KARL GROOS (1861-1946) in seinem Überblick zum Spiel bei Mensch und Tier Ende des 19. Jahrhunderts den Begriff der „Spieltätigkeit“ bevorzugt (vgl. zusammenfassend GROOS 1922). Damit ist zunächst einmal der Vorteil verbunden, dass von einem beobachtbaren Phänomen ausgegangen werden kann. Es ist dadurch sowohl für pädagogische Handlungsweisen als auch für die Erforschung zugänglich. Spieltätigkeiten sind allerdings nicht – wie bereits gezeigt wurde – von ihrem konkreten gesellschaftlichen Kontext zu lösen. Insofern gilt die Tätigkeit „Spiel“ stets als „Interaktionsform mit Objekten und Personen seiner Umwelt“, wie es ELKE CALLIESS (1975, S. 19) einmal charakterisiert hat. Das Besondere dieser Interaktionsform Spieltätigkeit wird nun mit Hilfe der spieltheoretischen Entwürfe von JOHN DEWEY und LEV S. VYGOTSKIJ genauer bestimmt, da sich beide auf diesen Tätigkeitsaspekt des Spiels beziehen.

1.1.1 Spiel als Erfahrung der Wirklichkeit (JOHN DEWEY)

Der amerikanische Reformpädagoge und Philosoph JOHN DEWEY (1859-1952) ist nicht so sehr durch seinen spieltheoretischen Beitrag bekannt geworden als vielmehr durch seine schulpädagogischen Schriften und seine Laborschule an der Universität von Chicago (1894-1904) (vgl. BOHNSACK 1979, 2003). Die Bedeutung des Spiels in der Erziehung durchzieht jedoch das gesamte, sehr umfangreiche Werk von DEWEY und ebenso seine praktischen Erziehungsversuche. So fordert er in seinem Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ (1993) im Jahre 1916 auch die Einbeziehung von *Spiel und Arbeit* als „Betätigungsformen“ in die Schule. Das Spiel soll keineswegs als Zeitvertreib oder zur Erholung eingesetzt werden. Vielmehr hat es nach DEWEY eine eminent wichtige soziale und kognitive Funktion:

„Spiel und Arbeit entsprechen in allen Punkten der ersten Stufe des Erkennens (...), die darin besteht, dass man lernt irgend etwas zu tun, und aus diesem Tun heraus mit gewissen Dingen vertraut wird.“ (DEWEY 1993, S. 259).

Nach der Vorstellung von DEWEY entspringt das Denken aus dem Tun. Deshalb kann auch in der Schule ein Spiel am Anfang des Lern- bzw. Denkprozesses stehen.

Der vollständige Denkakt zeichnet sich bei DEWEY durch mehrere Stufen aus. Am Beginn stehen in der Regel bestimmte Aktivitäten bzw. Erfahrungen im Umgang mit der Umwelt (1), d.h. DEWEY geht in seiner Sicht des Kindes von der Annahme aus, dass dieses sich mit Interesse auf seine Umwelt zubewegt. Aus diesen Tätigkeiten und Erfahrungen erwächst eine Frage, eine ungelöste Aufgabe oder eine problemhaltige Sachlage (2), die die Aufmerksamkeit des Kindes fesselt (z. B. ein neues Spielzeug). Nun setzt sich das Kind mit dem Problem auseinander (3), in dem es Versuche und Beobachtungen anstellt oder sich das nötige Wissen auf andere Weise (durch Nachfragen) aneignet. Ist das Kind mit der Antwort, die es gefunden hat (Bau eines Würfelturms) zufrieden und damit das Problem gelöst (4), kann das neu erworbene Wissen wieder in den Tätigkeitsprozess eingebettet werden (ein Turm aus Würfeln als Raketenstarttrampe im Weltraumspiel). Die Problemlösung wird an der Wirklichkeit etwa an anderen Gegenständen überprüft (5). Es ist also unschwer vorstellbar, dass sich dieser Denkakt auch im Spiel vollzieht.

Spiel und Arbeit werden nun bei DEWEY deshalb in einem Atemzug genannt, weil beide Betätigungsformen einen handelnden Umgang mit der Umwelt ermöglichen. Der Unterschied zwischen beiden Tätigkeiten wird häufig darin gesehen, dass die Arbeit auf einen bestimmten Zweck – wie z. B. die Herstellung eines Gegenstandes gerichtet ist, während das Spiel den Zweck in sich selbst trägt. DEWEY widerspricht dieser Ansicht und sieht keinen so klaren Unterschied zwischen Spiel und Arbeit:

„Spielende Menschen tun nicht eben irgendetwas (...), sondern versuchen etwas Bestimmtes zu tun oder zu bewirken; ihre geistige Haltung schließt Vorwegnahmen ein, die ihre augenblicklichen Reaktionen auslösen.“ (a. a. O., S. 269).

Der Unterschied zur Arbeit liegt nach DEWEY lediglich darin, dass dieses Bestimmte kein Gegenstand oder konkretes Produkt (z. B. das Schnitzen eines Holzschiffchens) ist. Vielmehr bezieht sich die Vorwegnahme im Spiel auf eine spätere Handlung (das Schiffchen-Spiel).

• Auf den Punkt gebracht

Spiel wird von DEWEY als zweckgerichtete Tätigkeit angesehen, in der allerdings der Schwerpunkt auf der Tätigkeit selbst liegt.

Auch in den Anfängen der kindlichen Entwicklung ist ja Arbeit und Spiel keineswegs klar getrennt.

Diese Auffassung ist aus heutiger Sicht nicht ganz einfach nachzuvollziehen. Zu sehr haben wir uns bereits an fremdbestimmte Arbeitstätigkeiten gewöhnt, die nichts Spielerisches mehr an sich haben. Allenfalls Künstlerinnen und Künstler erleben noch eine Verschmelzung von Arbeit und Spiel in ihrem Tun. Im Gegensatz dazu sieht DEWEY in der „Plackerei“ (S. 271f.) eine Arbeitstätigkeit, die nur unter Zwang und nicht um ihrer selbst willen ausgeübt wird. Hier dürfte die Abwesenheit jedes

spielerischen Elementes besonders deutlich sein. Gleichzeitig zeigt DEWEY hier, dass eine demokratische Gesellschaft auch Arbeitstätigkeiten bereithalten sollte, in denen sich der Arbeitende wieder findet, die er selbst bestimmen kann, die also letztlich auch spielerische Elemente enthalten können. An dieser Stelle zeigt sich erneut der normative Gesellschaftsbegriff in der Erziehungstheorie von DEWEY. Für DEWEY erschöpft sich eine demokratische Gemeinschaft nicht in der Durchführung von Wahlen. Vielmehr ist Demokratie für ihn eine Lebensform, die sich im Alltag von Menschen – also auch bei Arbeit und Spiel oder etwa im Bildungs- und Erziehungssystem – auswirkt. Demokratische Gemeinschaften sind in der Lage, ihre jeweiligen Probleme auf kreative Weise zu lösen. Von daher gewinnt auch die Spielfähigkeit wiederum eine hohe Bedeutung bei der Entwicklung von schöpferischen Antworten auf drängende Gegenwartsfragen moderner Gesellschaften. Für seine Charakterisierung der Spieltätigkeit besonders bedeutsam bleibt allerdings sein Hinweis auf die „Zwecke“ des Spiels, die ebenfalls zielgerichtete Handlungen erfordern, damit das Spiel in Gang kommt und der Spielfluss aufrecht erhalten bleibt.

Nach DEWEY ist nun diese Aktivität Spiel durch eine besondere „Erfahrung der Wirklichkeit“ gekennzeichnet. In seiner Darstellung der „geistigen Entwicklung des Kindes“ (DEWEY 1900, S. 194ff.)³ beginnt er mit der sog. „Spielphase“. Die Spieltätigkeit setzt bei Kindern in dem Moment ein, in dem sie nicht mehr nur auf Personen und Objekte ihrer unmittelbaren Umgebung reagieren (z. B. das Betrachten des bunten Mobiles über dem Bett). Sie bemerken irgendwann einmal, dass sie mit ihren Aktivitäten selbst etwas bewirken können (das Mobile antippen und in Bewegung setzen) und wiederholen diese neue Erfahrung mit großer Ausdauer. Damit gewinnen Kinder eine Freiheit des Handelns, die erst das Spielen mit sich und ihrer Umwelt ermöglicht. Die selbst gewählte Tätigkeit ist der erste Schritt zum Spiel. Diese Tätigkeit wird um ihrer selbst willen aufgenommen. Auch Spieltätigkeiten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie von den Kindern selbst gewählt werden.

Beginnen kann die Spieltätigkeit jedoch erst, wenn Kinder ihre Umwelt nach ihren Wünschen in ihre Aktivitäten einbeziehen. Mit Gegenständen (z. B. aus dem Haushalt) wird nicht nur entsprechend ihrer eigentlichen Funktion (z. B. auf einem Stuhl sitzen) agiert. Im Spiel interessieren Gegenstände nicht mehr in ihrer ursprünglichen Funktion, sondern nur noch in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal (dass man sich unter dem Stuhl verstecken kann). Der Gegenstand wird in einen selbst erdachten Zusammenhang hineingestellt und erhält so eine völlig neue Bedeutung – der Stuhl wird möglicherweise zum Haus. Kinder entwickeln ihre eigenen Vorstellungen im Spiel. Das Spiel ist bei DEWEY zugleich die Basis für die Entwicklung der Phantasie (So-tun-als-ob). Im Laufe der weiteren Lebensjahre vor Beginn der Schulzeit werden Kinder immer unabhängiger von ihrer konkreten Umwelt und entwickeln ihre Phantasien im Spiel nun zunehmend selbstständig.

³ im Original: „Mental Development“ (1900)

Ein weiterer Entwicklungsschritt stellt sich ein, wenn Kinder stärker an den Ergebnissen ihres Tuns interessiert sind. Spiel­­tätigkeiten werden nun zunehmend komplexer und enthalten auch Zwischenschritte, die zu einer weiterreichenden Spiel­­idee notwendig sind (z. B. die Vorbereitung eines Familienspiels durch die Ab­­teilung einer Zimmerecke mit Tüchern und Decken). Komplexere Spiel­­ideen, die in der Kindergruppe durchgeführt werden sollen, müssen vereinbart werden und bedürfen der gemeinsamen Planung (Verteilung der Rollen in der Familie). Dazu ist es erforderlich, dass Kinder gelernt haben, ihre Tätigkeiten zu kontrollieren und auf bestimmte, gemeinsame Ziele auszurichten. Gerade diese Möglichkeit der Selbstkontrolle macht für Kinder einen großen Teil des Reizes an Spiel­­tätigkeiten aus. Besonders deutlich wird dieser Selbstkontrollaspekt dann in den Rollen- und Regelspielen der späteren Lebensjahre.

Aber DEWEY hat nicht nur eine sehr interessante Theorie der kindlichen Spiel­­tätigkeit entwickelt. Er liefert auch zahlreiche Praxisbeispiele, um die Bedeutung des Spiels in der Erziehung zu veranschaulichen. In seinem 1915 erschienen Werk „Schulen von morgen“⁴ entwirft er beispielsweise nicht nur sein Schulkonzept sondern ebenso einen eigenen Modellkindergarten, der viele Anregungen der Spiel­­pädagogik von FRIEDRICH FRÖBEL (1782–1852) mit aufnimmt.

• Auf den Punkt gebracht

Das Spiel hat nach DEWEY seinen festen Platz in Kindergarten und Schule, weil es eine entwicklungsnotwendige Funktion für Kinder übernimmt.

Wie er sich den pädagogischen Umgang mit Spiel vorstellt, wird besonders an der folgenden Spielsituation deutlich, die er auf dem Spielplatz der Universität beobachtet hat:

• Spielsituation 1:

„Es gibt einen Spielplatz, den die jüngeren Schüler nach den Schulstunden benutzen können. Anstatt dass sie ihre Zeit mit gymnastischen Übungen oder Gruppenspielen verbringen, machen die Kinder eine Stadt. Sie benutzen große Pappkartons als Häuser und Geschäfte, die von zwei oder drei Kindern betreut werden; und sie haben eine ziemlich ausgeprägte städtische Organisation entwickelt, mit einem Telefon, Post und Polizei, einer Bank, um Geld zu zählen und klugen Plänen, um den Geldkreislauf in Bewegung zu halten. Sehr viel Zeit wird in Zimmermannsarbeiten gesteckt, beim Hausbau und der Reparatur und bei der Herstellung von Fahrzeugen, Möbeln für die Häuser oder Lager für die zwei Geschäfte. Die Arbeit ermöglichte ebenso viele körperliche Übungen, wie der übliche Spielplatz. Sie beschäftigte die Kinder und

⁴ im Original: „Schools of Tomorrow“ (1915)

befriedigte sie in einer viel effektiveren Weise, weil sie abgesehen von dem gesunden Spiel unter freiem Himmel, in nützlicher und verantwortlicher Weise an einer Gemeinschaft teilnehmen.“ (aus: JOHN DEWEY: Schools of Tomorrow, 1915, S. 282f., Übersetzung von mir, U.H.).

Offenbar beschreibt DEWEY hier einen frühen Aktivspielplatz. Es zeigt sich dabei noch einmal die enge Verbindung von Arbeit und Spiel in seiner Charakterisierung der Spieltätigkeit.

Spieltätigkeiten werden also nach DEWEY von den Kindern aus eigenem Antrieb aufgenommen. Sie enthalten in der Regel einen phantasievollen Umgang mit der sozialen Wirklichkeit. Und sie werden von den Kindern in zunehmendem Maße selbst kontrolliert. Im Grunde zeichnet DEWEY hier bereits die wesentlichen Merkmale kindlicher Spieltätigkeit nach, wie wir sie auch gegenwärtig in der spielpädagogischen Literatur in unterschiedlicher Ausprägung wieder finden (s. Kap. 1.1.3). Die Betrachtungen des kindlichen Spiels von DEWEY sind bislang in der spieltheoretischen Literatur nur am Rande erwähnt. So bezieht beispielsweise SERGIUS HESSEN (1887-1937), ein vergleichender Erziehungswissenschaftler, der sich besonders mit dem Gegensatz zwischen der Fröbel- und der Montessori-Pädagogik beschäftigt hat, auch zum Spielkonzept von DEWEY Stellung (vgl. SCHEUERL 1991, S. 89f.). HESSEN erwähnt insbesondere den Hinweis von Dewey auf die „Zwecke des Spiels“ und plädiert von daher für die Einbeziehung des Spiels in pädagogische Zusammenhänge. In der Psychologie hat EDUARD CLAPARÉDE (1973-1940), ein Entwicklungspsychologe aus Genf, auf die psychologischen und spieltheoretischen Schriften von DEWEY hingewiesen und so zumindest auch die Arbeiten von PIAGET (s. Kap. 1.3) mit angeregt (1911). Unmittelbare Wirkungen hat die Spieltheorie von DEWEY durch den gemeinsamen philosophischen Hintergrund sicher auch auf den Soziologen GEORG H. MEAD (1988) gehabt. MEAD bezieht seine interaktionistische Rollentheorie an mehreren Stellen in seinem Werk auf die kindliche Spieltätigkeit und trägt so dazu bei, dass die sozialen Prozesse im Spiel für uns verständlicher geworden sind (s. Kap. 1.3). In der Erziehungswissenschaft ist die Erziehungstheorie von DEWEY bei HEINZ-HERMANN KRÜGER und RAINER LERSCH (1993) in das handlungsorientierte Konzept „Lernen durch Erfahrung“ aufgenommen worden. In der Heil- und Sonderpädagogik wird DEWEY im Zusammenhang mit sozialkonstruktivistischen Lerntheorien (vgl. BENKMANN 1998) und bezogen auf integrative bzw. inklusive Lernsituationen (vgl. HEIMLICH 1999b, 2019) diskutiert. Kritische Einwände wenden sich dabei stets gegen die sog. „pragmatische“ Ausrichtung der Pädagogik von DEWEY. Vernachlässigt wird dabei meist das philosophische und psychologische Werk und seine eigenständige Gesellschaftstheorie (vgl. OELKERS 1993).

Eine weitere spieltheoretische Entwicklungslinie, in der das Spiel als Tätigkeit betrachtet wird, ergibt sich ausgehend von dem russischen Psychologen VYGOTSKIJ.

1.1.2 Spiel als fiktive Situation (Lev S. Vygotskij)

LEV S. VYGOTSKIJ (1896-1934) hat ab 1924 am Psychologischen Institut der Universität Moskau an der Erneuerung der Psychologie in der Sowjetunion mitgewirkt. In einer erstaunlich kurzen Zeitspanne bis zu seinem Tode im Jahre 1934 entsteht dabei ein sowohl psychologisch als auch pädagogisch sehr einflussreiches Werk (vgl. KEILER 2002). Im Jahre 1933 – also in seiner späten Schaffensperiode, sein Hauptwerk „Denken und Sprechen“ (1934/2002) erscheint in seinem Todesjahr – hält VYGOTSKIJ am Staatlichen Pädagogischen Institut in Leningrad seine weithin bekannt gewordene Vorlesung „Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes“ (1973).

Auch VYGOTSKIJ versucht – ähnlich wie DEWEY – das Spiel als spezifische Tätigkeit zu begreifen. Im Unterschied zu anderen Tätigkeiten ist das Spiel jedoch kein Handeln in der realen Situation, sondern vielmehr ein Handeln in einer vorgestellten bzw. „fiktiven Situation“ (a. a. O., S. 20).

• Auf den Punkt gebracht

Im Spiel vollzieht sich bei Kindern der Prozess der Ablösung des Gedankens und ebenso des Wortes vom konkreten Gegenstand bzw. von der konkreten Handlung.

Kinder benutzen Gegenstände zu verschiedenen Zwecken und zeigen so, dass ein Gegenstand neben seiner objektiven „Bedeutung“ auch einen subjektiven Sinn erhalten kann. Das Verhältnis von Sinn und Gegenstand bzw. Sinn und Handlung ist nach VYGOTSKIJ im allgemeinen ein funktionales, d.h. der Sinn ist eine Funktion des Gegenstandes. Sein Sinn liegt im Alltag eindeutig fest (z. B. ein Dreirad zum Fahren). Kinder zeigen im Spiel jedoch, dass dieses Verhältnis auf den Kopf gestellt werden kann. Das Verhältnis von Sinn und Gegenstand wird in sein Gegenteil verkehrt. Der Gegenstand wird in Abhängigkeit vom subjektiven Sinn verwendet (das Dreirad als Motorrad). Ebenso sind kindliche Handlungen im Spiel nach VYGOTSKIJ nicht nur als reale zu begreifen. Besonders in der *fiktiven Situation* kommt es zu vorgestellten Handlungen. Die äußerlich sichtbare Tätigkeit (das Herumfahren mit dem Dreirad) wird in diesem Fall nur durch ihren subjektiven Sinn verstehbar (etwa in der Äußerung eines Zweijährigen: „Ich 'Rorrad fahr'n!“). Auch hier verändert sich der funktionale Zusammenhang von Handlung und Sinn, in dem zunächst der subjektive Sinn als Folge von Handlungen deutlich wird. Im Spiel hingegen sind die Handlungen eher Folge der kindlichen Vorstellungen in der *fiktiven Situation*. Hier geht also der subjektive Sinn voraus. Dieses besondere Verhältnis zur sozialen Wirklichkeit steht bei VYGOTSKIJ zugleich für die spezifische Entwicklungsbedeutung des Spiels:

„Das Schaffen einer fiktiven Situation kann man vom Standpunkt der Entwicklung betrachten als den Weg zur Entwicklung des abstrakten Denkens“ (a. a. O., S. 36).

Das Spiel erhält bei VYGOTSKIJ vor allem die Bedeutung einer Übergangsphase, in der sich die Ablösung des kindlichen Denkens vom konkreten Gegenstand und von der konkreten Handlung vollzieht. Insbesondere für Kinder im Vorschulalter stellt das Spiel „die ‚Zone‘ für die unmittelbar folgende Entwicklung des Kindes“ (a. a. O., S. 34) bereit. Das Spiel wird somit von VYGOTSKIJ als Beispiel für den zentralen Aspekt seiner Entwicklungstheorie, die „Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)“ (vgl. VYGOTSKIJ 1977) dargestellt. Im Spiel sind für Kinder Vorwegnahmen künftiger Handlungen möglich. Das Spiel findet gleichsam in der „Zone der nächsten Entwicklung“ statt und ist mit dieser gleichzusetzen (vgl. ZIMPEL 2013, S. 77). Dabei entsteht nicht nur der ganze Bereich der abstrakten Vorstellungen. Auch die Entwicklung der Sprache nimmt von dieser Fähigkeit ihren Ausgang.

In der vorgestellten Situation können Kinder so tun, als ob sie eine ähnliche Kontrolle über die soziale Wirklichkeit ausübten, wie die Erwachsenen. Zunächst wird im Spiel die reale Situation reproduziert (z. B. beim Arztbesuchspiel oder beim Spiel mit Puppen). Während jedoch zu Beginn Gegenstände noch eine eminent wichtige Bedeutung für das Spiel haben (der Holzlöffel des Arztes zur Untersuchung oder der Teller, von dem die Puppe isst), werden später auch Spiele möglich, die solche Gegenstände durch vereinfachte andere Gegenstände oder Gesten ersetzen (irgend- ein Stück Holz zur spielerischen ärztlichen Untersuchung oder das angedeutete Essen mit den Fingern). Der Anteil der Fiktion im Spiel wird im Laufe der Entwicklung also erhöht, ohne dass der Bezug zur sozialen Wirklichkeit abgeschnitten wäre. Die Phantasie entsteht bei VYGOTSKIJ – und hier trifft er sich erneut mit DEWEY – aus der Tätigkeit. Das Spannungsverhältnis von *Phantasie und Realität* ist nach VYGOTSKIJ eines der zentralen Kennzeichen kindlicher Spieltätigkeit.

Die Schaffung einer fiktiven Situation setzt wiederum ein gewisses Maß an Freiheit und Selbststeuerung im Spiel voraus.

„Im Spiel ist das Kind frei, d.h. es bestimmt seine Handlungen selbst, wobei es von seinem eigenen „Ich“ ausgeht. Dies ist aber eine illusorische Freiheit.“ (a. a. O., S. 36).

Diese „illusorische Freiheit“ erreichen Kinder im Spiel dadurch, dass sie Gegenständen und Handlungen einen subjektiven Sinn unterlegen. Dieser subjektive Sinn bringt allerdings selbst auch wieder spezielle Handlungen hervor, die keineswegs beliebig sind. Auf diese Weise entstehen aus der fiktiven Situation des Spiels zugleich Regeln für die jeweiligen Spieltätigkeiten. Dies wird beispielsweise an folgender Spielsituation und deren Interpretation deutlich:

• **Spielsituation 2:**

„Zwei Schwestern – von etwa fünf bzw. sieben Jahren – haben einmal verabredet: „Laßt uns Schwestern spielen“. ... Im Spiel, in dem die Schwestern Schwestern spielen, bekundet jede der beiden ununterbrochen ihre schwesterliche Beziehung zur anderen, d.h. dieses Spiel führt dazu, daß jede von ihnen Verhaltensregeln empfängt. (Ich muß in der ganzen Spielsituation in Hinsicht auf die andere Schwester Schwester sein.) Als Spielhandlungen, die der Situation entsprechen, werden nur jene angesehen, die diesen Regeln genügen. Im Spiel haben wir es mit einer Situation zu tun, die unterstreicht, daß diese Mädchen Schwestern sind: sich gleich kleiden und Hand in Hand herumgehen; mit einem Wort, sie ist dadurch gekennzeichnet, daß sie ihre Position als Schwestern im Verhältnis zu den Erwachsenen und Fremden betont. Die Ältere hält die Jüngere an der Hand und spricht die ganze Zeit über diejenigen, die für sie die Leute darstellen: „Dies sind Fremde, die gehören nicht zu uns.“ Dies bedeutet: „Ich und meine Schwester handeln gleichartig, man behandelt uns gleichartig, während man mit den anderen, den Fremden anders umgeht.“ Hier wird also die Gleichartigkeit all dessen hervorgehoben, was für das Kind im Begriff der Schwester zusammengefaßt ist. Dies bedeutet, daß meine Schwester zu mir in einer anderen Beziehung steht als die Fremden. Was von dem Kind unbemerkt im Leben existiert, wird für es im Spiel zur Verhaltensregel.“ (VYGOTSKIJ 1973, S. 22)

Fiktive Situation und Regel stehen demnach in einer wechselseitigen Beziehung zu einander und zeigen so die Begrenztheit der spielerischen Freiheit gerade im Phantasieanteil des Spiels auf. Sicher werden Kinder im „Möglichkeitsraum“ des Spiels auch neue Aspekte erschließen (z. B. eine veränderte Rolle als Schwestern, in der beispielsweise die ältere und die jüngere die Rollen tauschen). Aber die Wahl einer bestimmten Spieltätigkeit fördert selbst wiederum bestimmte Spielregeln für den weiteren Spielverlauf, die andere Spieltätigkeiten ausschließen (der Wechsel von der Schwester- in die Mutterrolle, die das Schwesternspiel wiederum beenden würde). Das Verhältnis von fiktiver Situation und Spielregel gilt nach VYGOTSKIJ im Übrigen auch in der Umkehrung:

„Die Entwicklung von einer deutlich fiktiven Situation und von verborgenen Regeln zu einem Spiel mit deutlich zutage tretenden Regeln und einer verborgenen Situation bildet die zwei Pole und umreißt die Evolution des kindlichen Spiels.“ (a. a. O., S. 23).

Selbst in den stark regulierten Brettspielen (etwa in den festgelegten Zugmöglichkeiten der Spielfiguren beim Schach) entstehen fiktive Situationen, und zwar gerade wenn die Regeln eingehalten werden. Spielregeln schließen eine ganze Reihe von anderen Handlungen aus (z. B. das Zurückschenken von geschlagenen Spielfiguren beim Schach). Die festgelegte Bewegung der Spielfiguren beim Schach bringt eine Spielsituation hervor, die sich von der realen Situation „Krieg“ klar unterscheidet. Spieltätigkeiten stehen nach VYGOTSKIJ ebenso in einem Spannungsverhältnis von

Freiheit und Regel. Insofern kann festgehalten werden, dass mit der Definition des Spiels als fiktive Situation bei VYGOTSKIJ zugleich eine Beschreibung der kindlichen Spielentwicklung gegeben wird. Die fiktive Situation als Entwicklungsursprung enthält gleichsam *in nuce* alle weiteren Spielformen (wie Konstruktions-, Regel- und Rollenspiel).

VYGOTSKIJ hat mit seiner Vorlesung von 1933 insbesondere die sowjetische Spielforschung maßgeblich beeinflusst. So arbeitete er selbst noch mit den Psychologen ALEKSEJ N. LEONTJEV (1977) und DANIIL B. ELKONIN (2010) zusammen, die ihrerseits an der Weiterentwicklung dieses spieltheoretischen Ansatzes mitgewirkt haben. Dabei wird allerdings die fiktive Situation mehr und mehr auf das Rollenspiel als zentralen Aspekt des Spiels reduziert (vgl. ELKONIN 2010, S. 11 und 41). ROLF OERTER (1993) hat die Überlegungen von VYGOTSKIJ erneut aufgegriffen und zu einem umfassenden handlungstheoretischen Entwurf ausgearbeitet. Dabei wird die Ebene des subjektiven Sinnes zum Konzept des übergeordneten Gegenstandsbezuges (ÜG) ausgeweitet. Die Einflüsse der sowjetischen Spielforschung auf die Spielpädagogik in der ehemaligen DDR sind bei THOMAS TRAUTMANN (1997) umfassend dargestellt. In der Heil- und Sonderpädagogik ist das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung ZNE“ von VYGOTSKIJ vor allem in der Diskussion zur Förderdiagnostik (vgl. BUNDSCHUH 1995, S. 47ff.) aufgegriffen worden. Außerdem beruft sich die integrative bzw. inklusive Didaktik bezogen auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung auf die Tätigkeitspsychologie im Umfeld von VYGOTSKIJ (vgl. FEUSER 1995, S. 177).

Zur Spieltheorie von VYGOTSKIJ muss kritisch festgehalten werden, dass sich dieser Ansatz vornehmlich auf die Entwicklung in der frühen Kindheit bezieht. VYGOTSKIJ war wohl der Auffassung, dass das Spiel für Kinder im Schulalter keine zentrale Funktion mehr habe. Die Bedeutung dieses spieltheoretischen Ansatzes liegt jedoch in der Betonung des spontanen Charakters kindlicher Spieltätigkeit, ein Aspekt, der in den osteuropäischen Spieltheorien nach VYGOTSKIJ eher vernachlässigt wurde. Eine Ausnahme bildet lediglich der jugoslawische Psychologe GENTSCHO D. PIRJOW (vgl. 1974, S. 17).

Vor dem Hintergrund der tätigkeitsorientierten Spielkonzeption von DEWEY und VYGOTSKIJ sowie ihren Weiterentwicklungen bis in die jüngste Zeit ist nunmehr eine zusammenfassende Bestimmung der Merkmale kindlicher Spieltätigkeit möglich.

1.1.3 Merkmale der Spieltätigkeit

Spieltätigkeiten beinhalten ein besonderes Verhältnis zur sozialen Wirklichkeit. Im Spiel erfolgt eine Distanzierung vom Alltagsgeschehen und ein Hinübergleiten in eine Welt der Vorstellungen, Ideen und Phantasien. Gleichzeitig bleibt das Band zum Alltag hin erhalten. Der Weg führt auch wieder zurück in die Wirklichkeit. Dieses spezifische Verhältnis zwischen Spiel und Alltag wird vornehmlich in solchen