

Entwicklung und Bildung

in der Frühen Kindheit

Bernhard Hauser

Spielen

Frühes Lernen in Familie,
Krippe und Kindergarten



2. Auflage

Kohlhammer

Kohlhammer

Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit

Herausgegeben von Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und Herrmann Schöler

Bernhard Hauser

Spielen

Frühes Lernen in Familie,
Krippe und Kindergarten

2. Auflage

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

2. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten
© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart
Umschlagmotiv: © yarruta – Fotolia.com
Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:
ISBN 978-3-17-030117-7

E-Book-Formate:
pdf: ISBN 978-3-17-030118-4
epub: ISBN 978-3-17-030119-1
KF8: ISBN 978-3-17-030120-7

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Die Lehrbuchreihe „*Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit*“ will Studierenden und Fachkräften das notwendige Grundlagenwissen vermitteln, wie die Bildungsarbeit im Krippen- und Elementarbereich gestaltet werden kann. Die Lehrbücher schlagen eine Brücke zwischen dem aktuellen Stand der einschlägigen wissenschaftlichen Forschungen zu diesem Bereich und ihrer Anwendung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern.

Die einzelnen Bände legen zum einen ihren Fokus auf einen ausgewählten Bildungsbereich, wie Kinder ihre sozio-emotionalen, sprachlichen, kognitiven, mathematischen oder motorischen Kompetenzen entwickeln. Hierbei ist der Leitgedanke darzustellen, wie die einzelnen Entwicklungsniveaus der Kinder und Bildungsimpulse der pädagogischen Einrichtungen ineinandergreifen und welche Bedeutung dabei den pädagogischen Fachkräften zukommt. Die Reihe enthält zum anderen Bände, die zentrale bereichsübergreifende Probleme der Bildungsarbeit behandeln, deren angemessene Bewältigung maßgeblich zum Gelingen beiträgt. Dazu zählen Fragen, wie pädagogische Fachkräfte ihre professionelle Responsivität den Kindern gegenüber entwickeln, wie sie Gruppen von Kindern stressfrei managen oder mit Multikulturalität, Integration und Inklusion umgehen können. Die einzelnen Bände bündeln fachübergreifend aktuelle Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften wie der Entwicklungspsychologie, Diagnostik sowie Früh- und Sonderpädagogik und bieten damit eine hervorragende Grundlage sowohl für Aus- und Weiterbildung als auch für die konkrete pädagogische Arbeit in der KiTa. Die Lehrbuchreihe richtet sich sowohl an Studierende, die sich in ihrem Studium mit der Entwicklung und institutionellen Erziehung von Kindern befassen, als auch an die pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Krippenbereichs.

Im vorliegenden Band „*Spielen – Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*“ beschreibt der bekannte Spiel- und Bildungsforscher Bernhard Hauser die herausragende Bedeutung des Spielens für die Entwicklung in der frühen Kindheit. Das Buch stellt einen inspirierenden und empirisch gut begründeten Gegenentwurf zur aktuell zu beobachteten Verschulung der Elementarpädagogik dar. Aus der wichtigen Erkenntnis, dass eine aufgeklärte demokratische Gesellschaft Bildung und Bildungsinhalte ihren Kindern von Anfang an zuteilwerden lassen muss, haben viele Bildungsforscher und -planer leider die unsägliche Konsequenz gezogen, dass die Art und Weise der schulischen Bildung einfach auf den Elementarbereich übertragen werden könne. Dem setzt Bernhard Hauser mit seinem eingängig geschriebenen Buch ein leidenschaftliches und zugleich wissenschaftlich fundiertes Plädoyer für das kindliche Spielen entgegen, das den eigenständigen Bildungswert des kindlichen Spielens und sein Potenzial für die Elementarbildung vor Augen führt.

Kinder spielen nicht nur für ihr Leben gern, sondern ein entwickeltes Spiel stellt auch den kindgerechten Entwicklungsmotor für das Lernen der so viel beachteten Vorläuferkompetenzen schulischen Lernens dar. Im Buch kommen die

Fakten aus einer Vielzahl an empirischen Studien zu Wort, die zeigen, dass ein entwickeltes Spiel ein höchst ertragreiches Lernen ermöglicht. Es ist lustbetontes, intrinsisch motiviertes Lernen, das auch Anstrengungen positiv empfinden lässt. Die entwicklungspsychologischen Hintergründe werden anschaulich erläutert und gezeigt, wie Kinder in den vielfältigen Spielformen wie Bewegungs-, Funktions-, Rollen-, Regel- und Konstruktionsspielen sich wichtige soziale, sprachliche, geistige und emotionale Fähigkeiten aneignen. Das Buch schlägt auch einen Bogen zu den familiären und institutionellen Bedingungen, wie Eltern und Elementarpädagoginnen und -pädagogen das kindliche Spielen fördern, aber auch beeinträchtigen können. Ein informatives und inspirierendes Buch über das kindliche Spiel und seinen faszinierenden Schatz für eine frühkindliche Bildung und Erziehung, die Kindern ihre Zeit zum entwicklungsförderlichen Spielen eröffnet.

Münster, Freiburg und Heidelberg

Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und Hermann Schöler

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber	5
Einleitung	11
1 Spieldefinition und Bedingungen für Spiel	15
1.1 Intuitive Spieldefinition.	15
1.2 Zur Notwendigkeit einer klaren Definition	16
1.3 Bisherige Beschreibungs- und Definitionsversuche	18
1.4 Exklusive Definition von Spiel	20
1.4.1 Merkmal 1: Unvollständige Funktionalität	20
1.4.2 Merkmal 2: So-tun-als-ob	21
1.4.3 Merkmal 3: Positive Aktivierung und Fokussierung	22
1.4.4 Merkmal 4: Wiederholung und Variation	32
1.4.5 Merkmal 5: Entspanntes Feld	33
1.5 Förderung: Maßnahmen zum Ermöglichen von Spiel.	41
Literatur-Tipps	44
2 Biologische Funktion	45
2.1 Zur biologischen Bedingtheit des Spiels	46
2.1.1 Physiologische Basis	46
2.1.2 Phylogenetische Kontinuität	46
2.1.3 Universalität	47
2.2 Bedingungen für die Evolution von Spiel	47
2.3 Kosten-Nutzen-Bilanz.	48
2.4 Die adaptive und vorbereitende Natur des Spiels	50
2.5 Jungen und Mädchen spielen unterschiedlich.	51
2.5.1 Ein Überblick über die Unterschiede	51
2.5.2 Biologische Bedingungen für Geschlechtsunterschiede im Spiel	54
Literatur-Tipps	55
3 Die wichtigsten Spielformen	57
3.1 Eltern-Kind-Spiele	57
3.1.1 Hormonelle Grundlagen elterlicher Responsivität im Spiel	58
3.1.2 Glückliche frühe Duette.	60
3.1.3 Elterliche Spiel-Marker	61
3.1.4 Komplizenschaft zwischen Eltern und Kind	64
3.1.5 Kitzeln und Guck-Guck: Sinnlicher Ursprung früher Überraschungsspiele.	65
3.1.6 Das Einbringen von anspruchsvollen Überraschungen.	67

3.1.7	Humor als hohe Kunst überraschender Erfüllung von Erwartungen	68
3.1.8	Funktionale Fixiertheit auf erwachsene Modelle	70
3.1.9	Von der Spielgestalterin über die Mitspielerin zum Coach.	72
3.1.10	Förderung des Eltern-(Erwachsenen-)Kind-Spiels	74
3.2	Exploration: Ein typisches Vor-Spiel	76
3.2.1	Die kleine Forscherin – der kleine Forscher	77
3.2.2	Von der spezifischen zur diversiven Exploration	78
3.2.3	Von der Exploration zum Spiel	79
3.2.4	Exploration von Objekten und Umgebungen	81
3.2.5	Soziale Exploration: Der neue Ast und die Folgen	82
3.2.6	Förderung von Exploration und nachfolgendem Spiel	83
3.3	Funktionsspiel: Die pure Freude am Tun und am Bewirken	84
3.4	Bewegungsspiel: Funktionsspiel mit Mobilität	86
3.4.1	Gespielte Aggression und Raufspiele	89
3.4.2	Förderung von Funktions- und Bewegungsspiel.	92
3.5	Fantasie- und Rollenspiel	93
3.5.1	Die Fähigkeit zum Irrealen: ein lebensgefährlicher Luxus?	94
3.5.2	Kognitive Meilensteine in der Entwicklung des Fantasiespiels	95
3.5.3	Überblick über die Entwicklung des Fantasiespiels	105
3.5.4	Der Spaß am Magisch-Animistischen	106
3.5.5	Puppen, Stofftiere und imaginäre Freunde.	109
3.5.6	Zusammenhänge zu Objekt- und Regelspiel	113
3.5.7	Kleine-Welt-Spielsachen und die Realitätsnähe des Materials	114
3.5.8	Förderung des Fantasiespiels	115
3.6	Objekt- und Konstruktionsspiel	116
3.6.1	Förderung der Raumvorstellung	118
3.6.2	Konstruktionsspiel und Problemlösen	119
3.6.3	Förderung von Objekt- und Konstruktionsspiel.	122
3.7	Regelspiel	123
3.7.1	Entwicklung des Regelspiels und Entwicklungsbedingungen	126
3.7.2	Regelspiele im Bereich Bewegung und Sport	128
3.7.3	„Was wird hier gespielt“?	129
3.7.4	Förderung von Regelspielen	130
	Literatur-Tipps	130
4	Kulturelle Funktion	132
4.1	Biologische Grundlagen für kulturelles Lernen im Spiel	132
4.1.1	Imitation und geteilte Aufmerksamkeit als Instinkt?	132
4.2	Unterschiede zwischen Kulturen.	134
4.3	Die Wirkung von frühem Spiel auf die Schulfähigkeiten	136

4.3.1	Der „Mutterplatz“ als dörfliches Spielzentrum und Urform der KiTa	136
4.3.2	Die Bildungs-Macht der Frühpädagogik in modernen Gesellschaften	138
4.3.3	Gelingende Frühpädagogik und die Grenzen der internationalen Vergleichbarkeit	139
4.3.4	Merkmale gelingender Frühpädagogik	141
4.3.5	Merkmale und Wirkungen früher Spielpädagogik	142
4.3.6	Wirksamkeit von Spiel in der Familie	147
4.4	Spielerischer Erwerb von Kulturtechniken in modernen Kulturen	150
	Literatur-Tipps	151
5	Ausgewählte (kulturelle) Domänen des Spiels	152
5.1	Soziales Lernen im Spiel	152
5.1.1	Soziale Exploration	153
5.1.2	Unterschätztes Alleinspiel	154
5.1.3	Parallel-Spiel als natürlicher Übergang	155
5.1.4	Die Gegenwart und Funktion Erwachsener	156
5.1.5	Kind-Kind-Beziehungen und Emotionen im sozialen Spiel	157
5.1.6	Förderung des sozialen Spiels	159
5.2	Sprachliches Lernen im Spiel	161
5.2.1	Narrative Kompetenz und gespielte Geschichten	162
5.2.2	Erwachende Literalität	166
5.2.3	Erklären und Aushandeln im Spiel: Sprachliche Bausteine der Sozialkompetenz	167
5.2.4	Sprachentwicklungsförderliches Erwachsenenverhalten im Spiel	168
5.2.5	Rhythmus, Humor, Sprachspiele und Sprachentwicklung	169
5.3	Mathematische Entwicklung im Spiel	170
5.3.1	Entwicklung der mathematischen Vorläuferfertigkeiten	171
5.3.2	Spielerische Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten	172
5.4	Frühkindliches Spiel mit Medien	177
	Literatur-Tipps	182
	Literatur	183

Einleitung

„Wird uns am Ende vor den von Geburt an neuropädagogisch abgerichteten Elitefrüchtchen nicht weniger grausen müssen als vor anderen Produkten pädagogischer Modewellen?“

Hubert Markl in seinem Festvortrag zum 100-jährigen Jubiläum der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 2004

An das eigene Spiel in früher Kindheit haben Menschen oft lebhaftere und gute Erinnerungen. Mögen sie schon etwas im Nebel liegen und auch oft ein wenig verklärt sein, so schmecken und riechen sie doch immer noch gut. Der Geruch der Gasse, in der man Verstecken gespielt hat. Das wohlige bange Gefühl beim Hoffen, nicht entdeckt zu werden. Das Hochschnellen des Pulses, wenn man beim Fangen-Spiel vom Fänger berührt wurde oder ihm gerade nochmals entweichen konnte, und die rasche Erholung anschließend, wenn man zufrieden in Apfel und Brot biss und dabei herumalberte, während der Körper wieder herunterkühlte und der Schweiß auf der Haut trocknete. Solche oder ähnliche Geschichten können die meisten Menschen aus ihrer Erinnerung ausgraben. Sie erinnern an die Zeit, als es die Zeit noch gar nicht gab, an die Zeit gelebter Gegenwart. Viele verbinden diese Erinnerungen mit dem Bild von echter Kindheit: „Wir durften als Kinder noch Kinder sein.“ Das Spiel der Kinder hat oft ein sehr eigenes Abteil im persönlichen Erfahrungsschatz – nicht selten besetzt mit klaren Wertungen. Passen diese auch zum Stand der Forschung? Der Wert des Spiels vor Beginn der Schule ist in den letzten Jahren stark in die Diskussion geraten.

Die Theorie des vor-operationalen Denkens (Piaget, 1975) vom zweiten bis zum siebten Lebensjahr hat die Schulreifevorstellungen über Jahrzehnte hinweg nachhaltig geprägt. Gemäß dieser Theorie sind Kinder erst ab dem siebten Lebensjahr in der Lage, sich in eine andere Perspektive zu versetzen, das Gleichheitszeichen zu verstehen, Wirklichkeit und Schein zu unterscheiden oder ein grundlegendes Zeitverständnis zu entwickeln. Befunde der letzten 20 bis 30 Jahre jedoch zeigen, dass die meisten dieser Fähigkeiten schon im Alter von vier bis fünf Jahren erworben werden (vgl. Beilin, 1978; Bischof-Köhler, 1998; Fieberg, 1991; Flavell, Green & Flavell, 1986; Hauser, 2001, 2005; Perner 1991; Sodian, 1998; Wilkening, 1982). Wenn sich diese Fähigkeiten schon mit vier statt erst mit sieben Jahren entwickeln, dann ist es auch nicht verwunderlich, wenn sich bei Kindern im Vorschulalter große Unterschiede in den Lernvoraussetzungen finden. So bringt ein Teil der Kinder die Grundlagen für den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen schon deutlich vor dem siebten Lebensjahr mit (z. B. Stamm, 1998, 2005). Teile der Wirtschaft, aber auch aus Lern- und Hirnforschung werfen der herkömmlichen Kombination von Kindergarten und Schule vor, Lernpotenziale der jungen Kinder zu wenig zu nutzen und Kinder massiv zu unterfordern. Deren Tenor lautet: Wir vergeuden zu viel Zeit mit (sinnlosem) Spielen und „bewirtschaften“ das kindliche Lernpotenzial zu wenig. So wurde aufgrund eines PISA-Befundes in Japan gefragt, ob nicht das

Spiel dem ernsthaften Lernen zu viel Zeit wegnehme (Ota & Mari, 2006). Wie berechtigt ist diese Kritik? Zum Teil lassen sich die Unterschiede zwischen Kindern tatsächlich darauf zurückführen, dass dieses frühe(re) Können fast nur im Fördermilieu bildungsnaher Eltern möglich ist. Damit wäre die zu späte Einschulung – oder die zu lange andauernde Spiel-Zeit – eine Ursache für das Entstehen von Bildungungerechtigkeiten. Diese Wertung wird noch akzentuiert angesichts jüngerer Befunde, wonach gerade bei Kindern aus benachteiligten Familien äußere Einflüsse, also Familie, Gleichaltrige und frühpädagogische Institutionen, fast alle Unterschiede im Intelligenzquotienten erklären (Nisbett, Aronson, Blair, Dickens, Flynn, Halpern & Turkheimer, 2012): Je benachteiligter ein Kind, desto mehr können auch frühpädagogische Maßnahmen zur Reduktion dieser Benachteiligungen beitragen.

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben seit dem Jahr 2000 diese Diskussion zur frühkindlichen Bildung zusätzlich verschärft. Obwohl das in PISA erfolgreichste europäische Land Finnland die Kinder erst spät einschult, wurde vielfach eine Vorverlegung des Einschulungsalters gefordert. Denn es komme auf den Anfang an. Dieser Argumentation folgend und auf dem Hintergrund der Ergebnisse von PISA 2000 wurde z.B. in der Schweiz (BFS & EDK, 2002) – unter anderem aufgrund einer ungenügenden Kompensation der bildungsschichtspezifischen Benachteiligungen – die Einführung einer Vorschulstufe empfohlen, welche

- spätestens im 5. Lebensjahr zu beginnen habe,
- einen „teilweisen Übergang vom offenen Spiel zum systematischen Lernen anzustreben“ (EDK, 2003, S. 16) habe und
- explizit als vorgezogenes Einschulungsalter zu denken sei (EDK, 2003, S. 17).

Ähnliche Entwicklungen konnten in verschiedenen industrialisierten Ländern beobachtet werden. So bemerkte Fthenakis, einer Empfehlung des deutschen PISA-Konsortiums (2001) folgend: „Es reicht deshalb nicht aus, in Bildungskonzepten für die Kinder von heute auf selbstbildende Potenziale zu bauen“ (Fthenakis, 2004, S. 13 f.). Mit den selbstbildenden Potenzialen ist das Spiel zumindest mitgemeint. Eine Verschulung des Kindergartens auf Kosten des Spiels erscheint somit als einer der Schritte zur Lösung des PISA-Problems. Die Frage, ob die Kinder für das Leben gerüstet sind, wie sie PISA 2000 im Titel stellte, wird gewissermaßen nach unten weitergereicht und in die Frage umgewandelt, ob die Kinder für die Schule gerüstet sind, bzw. in die implizit versteckte Frage, ob das Spiel für die Schule rüste.

Verschulungstendenzen von Kindergarten und Vorschulzeit beschränken sich nicht auf die deutschsprachigen Länder und werden seitens der Forschung durchaus auch kritisiert. So mahnten beispielsweise Krafft und Berk (1998, S. 655) von der Illinois State University, USA: „In einer Ära der zunehmenden Beschäftigung mit dem durchschnittlichen Abschneiden nationaler Schulkinder wird als simplifizierende Lösung gerne die Ausdehnung des formal bildenden Trainings vorgeschlagen. Pädagoginnen und Pädagogen von Kindern im Vorschulalter finden sich oft im Verteidigen der Wichtigkeit des spontanen Spiels (...). Das (indirekte) Lehren durch Spiel ist nicht mehr selbstverständlich“ (Übersetzung v. Verf). Ganz ähnlich sehen das Gmitrova und Gmitrov (2003) aus der slowakischen Republik.

Diese befürchteten oder erhofften Veränderungen haben die Frühpädagogik im letzten Jahrzehnt schon verändert und den Anteil des Spiels reduziert. So berichten Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer und Berk (2011), dass im Gefolge der jüngsten Erziehungsreform in den USA viele Vorkindergärten und andere pädagogische Einrichtungen für kleine Kinder spielerische Erfahrungen mit Curricula ersetzt haben, welche mit pädagogischen Standards und Assessments ausgestattet sind und sich wie Drehbücher lesen. Unter anderem verbringen Kinder in Ganztageskindergärten in Los Angeles und New York normalerweise drei bis vier Stunden täglich mit instruktionalem Unterricht in Sprache und Mathematik, auch mit Testvorbereitung. Freispiel gibt es nur noch etwa eine halbe Stunde oder weniger täglich.

Vergleichbare Entwicklungen finden sich auch in deutschsprachigen Ländern, zum Beispiel auf der Ebene der Lehrmittel. In den vergangenen zwölf Jahren haben im Kindergarten Inhalte und Methoden Einzug gehalten, die früher eher der Schule vorbehalten waren. Dazu gehören das „Würzburger Trainingsprogramm“ (Küspert & Schneider, 2000) für die frühe Schriftsprachförderung, das Programm „Faustlos“ (Cierpka, 2005) zur Gewaltprävention und verschiedene Instrumente zur frühen Matheförderung wie „Komm ins Zahlenland“ (Friedrich & Galgóczy, 2008), „Mengen, zählen, Zahlen“ (Krajewski, Nieding & Schneider, 2007) oder „Das kleine Zahlenbuch“ (Wittmann, 2004). Der nachweislich große Einfluss der Vorläuferfertigkeiten in Sprache und Mathematik auf die späteren Schulleistungen im Lesen, Schreiben und Rechnen macht deren vorschulische Förderung zu einer Notwendigkeit. Diese Fertigkeiten wurden im Kindergarten bis vor etwa zehn Jahren eher zufällig und in der Regel zu wenig gefördert. Forschende sind sich – zusammen mit einer wachsenden Zahl an pädagogischen Fachkräften und Schulbehörden – einig, dass die Verbesserung der Förderung von schulrelevanten Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten notwendig war und bleibt. Inhaltlich ist diese „Verschulung“ deshalb auch sinnvoll. Die didaktische „Verschulung“ hingegen mit sehr eng geführten Trainings oder instruktionalen Anlagen wurde erstaunlicherweise ohne großen Widerspruch hingenommen. Fraglich bleibt, ob diese mit einer eher instruktionalen oder mit einer eher spielorientierten Didaktik umzusetzen ist. Letzteres wurde bis jetzt kaum systematisch versucht. Die Folgen einer instruktionsorientierten Verschulung und damit zumindest einer Reduktion des Spielens sind bislang noch wenig bekannt.

Gleichzeitig führen Erzieherinnen eine über viele Jahre bewährte Kindergartenpädagogik ins Feld. Viele Eltern und Behörden melden Bedenken an gegenüber einer drohenden Verschulung des Vorschulalters. Sie plädieren für ein Primat des Spiels und damit auch dafür, den Kindern in dieser Phase Zeit zu lassen, „Kind sein zu dürfen“. Gerne würde man Robert Hinde folgen, der sagte: „Spiel verbraucht so viel Zeit und Energie, dass es eine zentrale adaptive Wichtigkeit für die Entwicklung haben muss“ (Hinde, 1974, S. 227). Dabei ist die Versuchung groß, wenig reflektierten Vorteilsbehauptungen zu glauben, statt sich an Forschungsbefunden zu orientieren. Peter Smith (1988) bezeichnete die Tendenz, die Wichtigkeit von Spiel für die kindliche Entwicklung und Erziehung zu überschätzen, als „Das Spiel Ethos“. Ziel dieses Buches ist es, die Diskussion zur Bedeutung des Spiels in der frühen Kindheit auf dem Hintergrund wesentlicher

Forschungsergebnisse zu führen. Es soll dem Berufsfeld eine Hilfe sein auf dem Weg vom Glauben zum Wissen, oder wie es Klaus Grawe vor bald 20 Jahren programmatisch forderte: Von der Konfession zur Profession (Grawe, Donati & Bernauer, 1994). Wir können es uns nicht mehr leisten, das Spiel der jungen Kinder dogmatisch zu verteidigen. Es ist deshalb an der Zeit, sich mit dem Spiel und vor allem mit dem Beitrag des Spiels zum Lernen der Kinder gründlich zu beschäftigen.

Weil die Orientierung an Forschung ohne normative Haltung doch etwas orientierungslos ist, verfolgt dieses Buch noch ein weiteres, dem ersten vielleicht auch etwas entgegenstehendes Ziel. Ein grundlegendes Streben von Menschen einer aufgeklärten Kultur ist es, ein interessantes, erfülltes und auch lustbetontes Leben zu führen. Deshalb sollten wir nicht der Versuchung erliegen, den Wettbewerb um die internationale Bildungs-Spitze mit mehr Drill zu führen. Die Forschung zeigt eindrücklich, dass Leistungsdrill ohne oder mit wenig Lernfreude die Motivation nachhaltig schädigt. Wir sollten uns zur Verbesserung unserer schon ausgezeichneten pädagogischen Einrichtungen auf unsere Stärken besinnen: Noch mehr Lust und Freude am Lernen durch eine Verstärkung des spielerischen, intrinsisch motivierten und anspruchsvollen Lernens.

1 Spieldefinition und Bedingungen für Spiel

„Fast alle Forscher, die sich mit Spiel befasst haben, anerkennen die Schwierigkeiten (...), Spiel zu definieren. Trotzdem haben die meisten Menschen kein Problem, Spiel zu erkennen, wenn sie es sehen.“

(Übersetzung v. Verf.)

Anthony Pellegrini, 2009, S. 8

Dieses Kapitel widmet sich ausführlich der Definition von Spiel. Auf die Diskussion, inwiefern Spiel auch Funktionen hat, die nicht mit Lernen im Zusammenhang stehen (vgl. Hauser, 2006), soll hier nicht eingegangen werden. Bei Kindern erscheint dies unwahrscheinlich: Die Kindheit als Lernzeit wurde von der Evolution wohl kaum für etwas anderes „erfunden“ als für das Lernen. Für den Luxus des Erlernens von für eine Gesellschaft unnützen Kompetenzen war der Aufwand bei unseren Vorfahren schlicht zu groß: Je früher die Kinder erwachsen waren, desto geringer war der Aufwand für die Sippe. 18 Jahre Nahrung beschaffen, beschützen, Lernmöglichkeiten anbieten usw. stellen einen großen Aufwand dar.

1.1 Intuitive Spieldefinition

Ob jemand spielt, kann nur aus Sicht des Spielenden entschieden werden. Es ist wie bei der Strafe: Ob eine Strafe auch als Strafe aufgefasst wird, ist stets nur aus der Sicht des bestraften Subjekts zu entscheiden. Strafen, über welche Kinder lachen oder gar stolz sind, zum Beispiel weil sie dadurch im Ansehen der Gleichaltrigen gestiegen sind, verfehlen ihre Wirkung. Sie vermindern die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens nicht. Nur wenn eine Strafe vom Betroffenen als Strafe im Sinne eines als unerwünscht erlebten Reizes wahrgenommen wird, ist es auch eine Strafe. So ist es auch beim Spiel. Ein Spiel, welches von einem Spielenden nicht als Spiel wahrgenommen wird, zum Beispiel weil er dabei Angst hat, von einem Gleichaltrigen drangsaliert zu werden, oder aber weil er in einem Regelspiel nicht verlieren kann, ist kein Spiel, sondern Ernst.

Für den einzelnen Menschen in seiner Alltagspsychologie hat die Unterscheidung zwischen Spiel und Nicht-Spiel etwas Offensichtliches. Deshalb wird zunächst die intuitive Spieldefinition beschrieben, also die Definitionen von Spiel aus Sicht von Erwachsenen und Kindern.

Smith und Vollstedt (1985) untersuchten im Umgang mit Kindern erfahrene und unerfahrene Erwachsene, wie sie die damals geläufigen Merkmale von Spiel bewerteten. Die 70 Erwachsenen bearbeiteten insgesamt über 100 videografierte Tätigkeiten von Kindern. Sie mussten für jeden Film angeben, ob es sich um Spiel handelte und welche Spielmerkmale darin zu erkennen waren. Es waren fünf Spielmerkmale vorgegeben (Krasnor & Pepler, 1980; Rubin, Fein & Vandenberg, 1983): Flexibilität, positive Emotionen, So-tun-als-ob, intrinsische Motivation (etwas aus Freude an der Sache tun) und Mittel-vor-Zweck (das damit erreichbare Ziel ist unwichtig, es geht vor allem um das gegenwärtige Tun). Es

zeigte sich, dass Spiel mit der hohen Übereinstimmung von 80 % von Nicht-Spiel unterschieden wird. Weniger Übereinstimmung zeigte sich in den Merkmalen Mittel-Zweck-Unterscheidung (65 %) und die intrinsische Motivation (69 %). Hingegen fand sich für das Merkmal So-tun-als-ob auch eine hohe Übereinstimmung. Damit wird nach Pellegrini (2009) die große Wichtigkeit des Als-ob oder des Fantasie-Elements als „paradigmatischer Fall“ (Mathews & Mathews, 1982) reflektiert.

McInnes, Howard, Miles und Crowley (2009) sind skeptisch in Bezug auf die Möglichkeit, Spiel zu definieren. Es gehe vielmehr darum, Aktivitäten nach ihrem Spielgehalt (Spielhaltigkeit) zu untersuchen. Zur Klärung der Spielhaltigkeit einer Tätigkeit soll das Urteil von Kindern im Zentrum stehen. Die Spielenden, also die Kinder, sollen über ihre Erfahrungen befragt werden. Diesem Vorschlag folgend ließen Thomas, Howard und Miles (2006) Kinder selber beurteilen, welche Tätigkeiten ihrer Ansicht nach Spiel waren. Dazu mussten die Kinder auf Fotos in Spiel und Nicht-Spiel unterscheiden. In Übereinstimmung mit älteren Studien (Howard, 2002; King, 1979) unterschieden die Kinder klar zwischen Spiel und Arbeit. Typisch für Spielaktivitäten waren die Merkmale: im Freien sein, Konstruieren, Tätigkeiten mit Sand, Rollenspiel, Gegenwart von Gleichaltrigen. Typisch für Arbeit waren: Schreiben, Lesen, Benutzen von Papier, Gegenwart von Erwachsenen, an einem Tisch sitzen. Nicht klar eingeteilt wurden Aktivitäten wie Malen und Zeichnen (vgl. Keating, Fabian, Jordan, Mavers & Roberts, 2000). Je mehr Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten ein Kind hatte, desto eher wurde eine Aktivität als Spiel eingeschätzt.

Insgesamt finden sich für die intuitiven Spieldefinitionen sowohl bei Erwachsenen wie bei Kindern mehrheitlich Übereinstimmungen, obwohl nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Kriterien (wie Mittel vor Zweck) oder Merkmale (wie z. B. Konstruieren versus Zeichnen) vor den jeweiligen Untersuchungen ausreichend geklärt beziehungsweise eindeutig bestimmt gewesen wären. Offenbar kommen Menschen hier schon mit wenig geklärten Begriffen ziemlich weit.

Ob eine Tätigkeit ein Spiel ist, kann also stets nur aus der Perspektive des Kindes entschieden werden. Auch wenn es sich in der Kindergartendidaktik eingebürgert hat, bestimmte Tätigkeiten als Spiele zu bezeichnen (z. B. „Freispiel“, „gelenktes Spiel“, „Hüpfspiel“, „Rollenspiel“, usw.), braucht es sich dabei nicht um Spiele (als Lernmodus) zu handeln, genauso wenig wie Lehren automatisch schon Lernen zur Folge haben muss. Ob ein Kind spielt, „entscheidet“ das Kind.

1.2 Zur Notwendigkeit einer klaren Definition

Nach wie vor sind wesentliche entwicklungs- und lernpsychologische Implikationen des Spiels noch zu wenig geklärt. So liegt zum Beispiel für unterschiedliche Domänen wenig Wissen darüber vor, welche Kompetenzen besser im spielorientierten und welche besser im instruktional-zielorientierten Lernen erworben werden. Bei so wenig Wissen und dem in den letzten Jahren durch PISA und einzelnen Exponenten der Hirnforschung verstärkten Druck auf eine Optimierung des Lernens in der frühen Kindheit lassen sich der – um es in der Wirt-

schaftssprache auszudrücken – „unfreundlichen Übernahme“ der schulorientierten Lernfraktion nur dogmatische Traditionen entgegensetzen. Dabei hat das Spiel schlechte Karten. Denn die andere Seite kann wissenschaftlich gestützte Wirkungen vorweisen, wo das Spiel oft – mittlerweile trotz zunehmend ihre Position stützenden wissenschaftlichen Befunden – sich fast nur mit Behauptungen begnügt. Nicht zuletzt deshalb haben wir in den letzten Jahren die rasche Verbreitung von – instruktional-lernorientierten – Trainings im Vorschulalter erlebt. Wissenschaftlich überprüfter Schulerfolg ist – berechtigt – zu einer Einflussgröße in der Schulentwicklung geworden. Wenn aber gleichzeitig Spiel und instruktional-zielorientiertes Lernen nicht klar genug auseinander gehalten werden bzw. ihre Überschneidungsmengen und exklusiven Anteile nicht ausreichend geklärt werden, kann es leicht geschehen, dass in 10 oder 20 Jahren infolge eines ungenau und global gefassten Spielbegriffs eine Vereinnahmung des Spiels durch die Schule stattgefunden hat, die im Nachhinein als Fehler bedauert wird.

In diesem Buch wird die Position herausgearbeitet, wonach nur Spiel ist, was die dafür wesentlichen Merkmale aufweist. Es wird die Position vertreten, dass eine Tätigkeit nicht einfach auch ein bisschen „Spiel“ sein kann – genauso wenig, wie frau („man“) ein bisschen schwanger sein kann. Der Vergleich ist weniger an den Haaren herbeigezogen, wie es zunächst erscheinen mag: Wenn bei der gespielten Aggression mit Faustschlägen die echte Aggression „ins Spiel kommt“, dann ist es sofort und in umfassender Weise kein Spiel mehr. In solchen Fällen kippen Spiele – wie die Umgangssprache so schön sagt – schlagartig um. Allen Kindern ist in diesen Situationen klar: Echtes Spiel verträgt keinen Ernstfall, keine echte Realität.

Ob und wo Verschulung des Vorschulalters die kindliche Entwicklung beeinträchtigt oder begünstigt, wissen wir noch zu wenig. Verschulung meint in der Regel vor allem die Reduktion der Zeit für das Spiel zugunsten des instruktionalen Lernens. Das so genannte „spielerische Lernen“ als Zwischenform bedeutet vieles, was dem Üben im Kontext des instruktionalen Lernens nahe kommt, wie zum Beispiel das Lösen von Rechnungen, welche am Schluss einen bunt ausgemalten Hund ergeben. Ob das noch Spiel ist, muss geklärt werden. Letztlich geht es um die Frage, welche Kombinationen von Aktivitäten in welchem Alter zum aufs ganze Leben gesehen nachhaltigsten Lernen führen.

Ein Fehlen einer akzeptierten Definition von Spiel hat Implikationen für die Forschung, welche den Einfluss von Spiel auf das Lernen zu zeigen versucht, und führt zu gegensätzlichen Sichtweisen bezüglich seines entwicklungsförderlichen Potenzials. Einige sehen im Spiel einen Kern des Lernens (Christie & Johnson, 1983; Fein, 1985; Meadows & Cashdan, 1988; Smith, 1986), andere sind diesbezüglich eher skeptisch (BERA, 2003). In diesem Buch wird unter anderem gezeigt, dass insbesondere in den ersten Lebensjahren herausforderndes Spiel ein nachhaltigeres Lernen darstellt als instruktionales Lernen. Um Spiel aber gegen die schon längst eingesetzten Verschulungsversuche zu schützen, braucht es einen scharfen Spielbegriff.

1.3 Bisherige Beschreibungs- und Definitionsversuche

Das Spiel beschäftigte Philosophen und Pädagogen schon seit Jahrhunderten. Schon Aristoteles (384–322 v. Chr.) sah das Spiel in einem Gegensatz zur Arbeit und sprach ihm Erholungs- und Heilungseffekte zu. Schleiermacher (1768–1834) hielt es ähnlich wie Aristoteles für einen Gegensatz zum mit der Schule einsetzenden „Ernst des Lebens“, wohingegen Fröbel (1782–1852) den Ernstcharakter von Spiel und den großen pädagogischen Nutzen der Spielfreude für das Lernen herausstellte (Vernooij, 2005).

Im 20. Jahrhundert prägten vor allem Jean Piaget (1896–1980) und Lew Vygotsky (1896–1934) die Definition von Spiel (vgl. dazu auch Einsiedler, 1999; Pellegrini, 2009).

Nach Piaget (1945) beginnt Symbolisierung mit der verzögerten Imitation. Dabei haben Kinder eine Idee oder eine Vorstellung einer Handlung oder Person, welche sie später zu reproduzieren versuchen. Symbolspiel ist damit ein Ausbau dieses repräsentationalen Prozesses, in welchem Kinder erkennen, dass ein Ding für ein anderes stehen kann. Durch wiederholtes Symbolspiel übt das Kind die Substitution (Ersetzung) von einem Ding durch ein anderes. So kann ein Kind einen Holzklötzchen nehmen und damit Fahrbewegungen ausführen, begleitet mit einem lautmalerischen „Brrrrm“. Der Holzklötzchen ist das Symbol und das Auto das Gemeinte. Die Symbolisierungsfähigkeit ermöglicht das Verständnis dafür, dass Wörter Objekte, Menschen oder Handlungen repräsentieren. Sie ist ein wesentlicher Motor der Sprachentwicklung.

Mit dem Erwerb wesentlicher sozialer Fähigkeiten löst nach Piaget das Regelspiel zunehmend das Symbolspiel ab. Das Symbolspiel geht in der mittleren Kindheit stark zurück, wird wirklichkeitsnäher. Das hilft dem Kind, mit der objektiven Realität zurechtzukommen. Piaget (1945/1969) schrieb dem Spiel in erster Linie eine Konsolidierungsfunktion zu: Das Spiel stellt gemäß dieser Auffassung den assimilativen Pol der Denkentwicklung dar, ist somit „eine Übung der aktuellen Intelligenz“. Im Spiel geht es danach weniger um Akkomodation: Für das Erkennen, Verstehen von neuen Zusammenhängen, das Neuausrichten des Denkens und die Kreativität ist nach Piaget das Spiel weniger geeignet. Im Zentrum steht das Üben bereits erworbener Schemata, die Konsolidierung von Fähigkeiten.

Ganz ähnlich wie für Piaget war auch für Vygotsky (1967) ein wesentliches Element von Spiel die Fähigkeit, die Identität eines Objekts in eine andere zu transformieren, also zum Beispiel eine Banane als Telefon zu verwenden. Diese Transformations-Fähigkeit gilt als Voraussetzung dafür, ein Symbol vom Gemeinten zu unterscheiden und ein beliebiges Repräsentationssystem wie zum Beispiel die Schrift zu verwenden. Auch Vygotsky (1980) sieht wie Piaget einen kontinuierlichen Übergang vom Fantasie- zum Regelspiel. Ganz anders als Piaget sah Vygotsky die Rolle der Gleichaltrigen: Wo Piaget diese eher als notwendige Bedingung für das Auslösen von kognitiven Konflikten sah, betonte Vygotsky mehr die Rolle des kompetenten Anderen, von welchem Kinder lernen können. Dies galt auch für Erwachsene. Für Piaget war der soziale Aspekt im Symbolspiel eher nebensächlich. Vygotsky hingegen sah im Symbolspiel vor allem eine

Gelegenheit für das Kind, von einem kompetenten Anderen gefördert zu werden. Vygotsky (1991) kritisierte deshalb auch Piagets Sicht, wonach das junge Kind nichtsozial und egozentrisch sei. In Anlehnung an Sigmund Freuds Theorie der Wunscherfüllung in Träumen (z.B. Freud, 1940/1991) und an die Vision einer gerechten Gesellschaft in „Das Kapital“ von Karl Marx (2011/1867) betrachtete er Spiel als etwas, was durch unerfüllte Wünsche motiviert sei. Die Spannung zwischen Wünschen, welche in der Realität und den damit verbundenen sozialen Normen nicht erfüllt werden können, sollte ausgesöhnt werden durch Spiel, durch die Erschaffung einer imaginären Welt. Zum Beispiel, wenn zwei Kinder spielen, auf einem Pferd zu reiten, obwohl sie dazu in der Realität keine Gelegenheit haben. Solche unerreichbaren Möglichkeiten finden sich auch im Rollenspiel, wenn Mädchen Prinzessin (z.B. Sissi) spielen oder Knaben Könige oder Helden (Spiderman) mimen. Das Symbol- oder Fantasiespiel steht für einen Start der kindlichen Fähigkeit, Symbole zu nutzen und diese vom Gemeintem zu unterscheiden.

Die Fähigkeit, alternative Realitäten zu repräsentieren, entwickelt sich nach Vygotsky (1971) später in der Kunst zu ästhetischem Ausdruck. Er sah im Symbolspiel den Anfang der individuellen Fähigkeiten zur Vorstellung alternativer Realitäten, wie Tagträume, Spekulieren, kreative Erfindungen, und die Formulierung von Hypothesen. Wie für Piaget war auch für Vygotsky symbolisches Denken besonders wichtig für die Sprachentwicklung (Pellegrini & Galda, 1993). „Symbolische Repräsentation im Spiel ist in seiner Essenz eine besondere Form von Sprache in einer frühen Phase, eine welche direkt zur geschriebenen Sprache führt“ (Vygotsky, 1978, S. 111).

Weder bei Piaget noch bei Vygotsky stand das Spiel im Zentrum ihrer Forschungen. Bei Piaget stand die kognitive Entwicklung im Zentrum, bei Vygotsky die sprachliche und die soziale Entwicklung. Erst später setzte eine spezifische Spielforschung ein, welche Spiel präziser zu definieren suchte. Rubin et al. (1983) beschrieben Spiel – in Anlehnung an Krasnor und Pepler (1980) – mit fünf Merkmalen:

- Flexibilität: Grad, in welchem die Verhaltenssequenzen bezüglich der funktionalen Variante variieren
- Positiver Affekt: Spielgesicht oder äquivalentes Merkmal
- Intrinsische Motivation: Spielen aus freier Wahl oder nur um der Sache willen
- So-tun-als-ob: Nicht-Ernstfall
- Mittel-Zweck-Unterscheidung: Spieler sind mehr mit dem Prozess befasst (also den Mitteln) als mit dem Zweck oder Ziel.

Krasnor und Pepler (1980) und in der Folge auch Rubin et al. (1983) forderten ein Kontinuum zwischen Spiel und Nicht-Spiel. Einsiedler (1999) sprach deshalb in Anlehnung an Hassenstein (1976) von einem injunkten Spielbegriff. Nach Hassenstein sollen injunkte Begriffe bei Phänomenen zum Zug kommen, bei denen eine scharfe Unterscheidung nicht möglich ist, bei denen gleitende Übergänge (z.B. Krankheit – Gesundheit) vorliegen oder Gemeinsamkeiten offensichtlich sind (z.B. angeborenes und erlerntes Verhalten). Nach dieser injunkten Definition gilt: Je mehr dieser fünf Merkmale vorliegen, desto eher ist eine Aktivität

Spiel. Gemäß Einsiedler (1999) ließ sich mit der Studie von Smith und Vollstedt (1985) (vgl. Abschn. 1.1) die Annahme von Krasnor und Pepler über die wahrscheinlichere Einschätzung einer Episode als Spiel, wenn mehrere Kriterien auftreten, bestätigen: Bei Auftreten von vier Merkmalen wurde eine Tätigkeit zu 100 % als Spiel eingeschätzt, bei Auftreten von nur einem Merkmal jedoch nur zu 48 %.

Bilanzierend stellen McInnes et al. (2009) fest, dass Spiel bis jetzt schwierig zu definieren gewesen sei. Kategoriale (Piaget, 1975; Smilanski, 1968), kriteriale (z. B. Rubin et al., 1983) und kontinuierliche Definitionsversuche (z. B. Einsiedler, 1999; Krasnor & Pepler, 1980; Pellegrini, 1991) konnten nicht ganz überzeugen, und es wird auch argumentiert, dass die Komplexität von Spiel Definitionsversuche verhindert (Garvey, 1991; Moyles, 1989). Inzwischen hat die Diskussion um die Spieldefinition Fortschritte gemacht. Im nachfolgenden Abschnitt wird deshalb eine exklusive Definition von Spiel vorgeschlagen.

1.4 Exklusive Definition von Spiel

Die nachfolgend beschriebene exklusive Spiel-Definition von Burghardt (2011) bildet den Kern des hier vorgelegten Definitionskapitels. Die Definition integriert und spezifiziert ältere Definitionen wie die von Krasnor und Pepler (1980), Rubin et al. (1983) oder Pellegrini (2009). Danach muss eine Tätigkeit alle fünf Merkmale enthalten, um als Spiel zu gelten. Die Merkmale sind also exklusiv. Es handelt sich deshalb nicht um einen injunkten Spielbegriff, sondern um einen exklusiven. Diese Merkmale sind:

1. Unvollständige Funktionalität
2. So-tun-als-ob
3. Positive Aktivierung
4. Wiederholung und Variation
5. Entspanntes Feld

Weil es sich bei diesen definitorischen Merkmalen gleichzeitig auch um Bedingungen handelt, welche erfüllt sein müssen, damit Spiel und darin auch nachhaltiges Lernen stattfinden können, werden diese Aspekte nachfolgend ausführlich beschrieben.

1.4.1 Merkmal 1: Unvollständige Funktionalität

Nach Burghardt (2011) darf die Ausführung des Verhaltens nicht gänzlich funktional sein, um als Spiel zu gelten. Dieses erste Kriterium der unvollständigen Funktionalität verlangt also Verhaltenselemente, welche nicht zum aktuellen Überleben beitragen. Mit diesem Definitionskriterium können auch Verhaltensweisen, die einen funktionalen Nutzen haben, zum Spiel gehören. Es gibt Spiele, welche durch die damit verbundenen Trainings- oder Übungseffekte zu Leistungsfortschritten führen. So kann häufiges Spielen von „Halli-Galli“ zu einer Verbesserung von Mengenwahrnehmung und Gruppierung von Untermengen

im Zahlenraum von eins bis fünf führen (Hauser, Vogt, Stebler & Rechsteiner, in Vorb.). Auch kann das Herumtoben die Sauerstoff-Transport-Kapazität im Blut unmittelbar erhöhen (Burghart, 2011). Im Vergleich zu älteren definierenden Merkmalen ist die wichtige Differenzierung, dass es nicht mehr heißt „ohne Ziel“ oder „ohne Zweck“. Es heißt auch nicht „nichtadaptiv“. Sofortiger oder auch späterer Nutzen im Sinne von erreichten Zielen, Zwecken oder Anpassungen (Adaptivität) ist damit möglich. Entscheidend bleibt aber, dass das unmittelbare Ziel des Spiels der Spaß an einer Tätigkeit ist und nicht der damit auch verbundene funktionale Nutzen. Letzterer ist im subjektiven Erleben des Spielenden höchstens ein Nebenaspekt.

Es gibt aber auch verschiedene weitere Verhaltensweisen mit nicht vorhandener unmittelbarer Funktion, die nicht Spiel sind. Beispiele dafür sind Selbstverstümmelung, hoch stereotypisiertes repetitives obsessiv-zwanghaftes Verhalten oder Bulimie (Burghard, 2011). Mit den anderen vier Spiel-Kriterien lassen diese sich jedoch eindeutig als Nicht-Spiel bestimmen.

Es gibt verschiedene Beispiele für Spiele ohne vollständige Funktionalität, welche jedoch auch funktionale Elemente beinhalten. So kann ein Objektspiel auf funktionale Gegenstände gerichtet sein (Kätzchen, die mit echten Mäusen spielen; Kinder, die mit echtem Geschirr spielen), jedoch ein nicht funktionales Element enthalten (Mäuse werden nicht gefressen, übertriebene – also „unechte“ – Bewegungen mit Besteck ohne Nahrungsmittel). Auch erscheint das Bauen einer Sandburg auf den ersten Blick dem Zweck zu dienen, gegen Feinde zurückzuschlagen, aber auf der anderen Seite ist die Burg überhaupt nicht ernst gemeint, hat also keine wirkliche Verteidigungs- bzw. Überlebensfunktion. Trotzdem erscheint darin die Funktionalität des robusten Bauens, damit das Gebäude auch standhält.

1.4.2 Merkmal 2: So-tun-als-ob

So-tun-als-ob meint, dass es Unterschiede zur funktionalen Ausdrucksweise des Verhaltens geben muss. So-tun-als-ob bedeutet aber auch, dass gespieltes Verhalten den funktionalen Varianten gleicht (Pellegrini, 2009). Es verhält sich zum funktionalen Tun wie der Konjunktiv zum Indikativ: Gespielte Verhaltensweisen sind Möglichkeiten, Varianten, die in der Realität noch nicht bestehen müssen. „Als-ob“ zeigt sich in unvollständigen, übertriebenen und ungeschickten Verhaltensweisen, es beinhaltet Verhaltensmuster mit Variationen – also „spielerische“ Varianten (Burghardt, 2011; Pellegrini, 2009). Unvollständige Verhaltensweisen bestehen meist aus unterdrückten oder nur in Bruchstücken gezeigten Abschluss-Elementen der Handlung. Beim gespielten Essen wird zum Beispiel weniger lange gekaut als beim echten Essen, es wird auch nichts hinuntergeschluckt (fehlender Abschluss).

Verhalten, welches trotz spielerischer Absicht gleich aussieht wie das entsprechende funktionale Verhalten im Alltag, wird in der Regel nicht als Spiel aufgefasst. Wer einem anderen einen gespielten Schlag versetzen will und ihn dabei unabsichtlich im Gesicht trifft, der hat einiges zu klären. Ein spielerisches Verhalten muss Charakteristika aufweisen, die sich in Erscheinung und zeitlicher Abfolge