

Leuchter, Miriam

Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 4, S. 575-592



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Leuchter, Miriam: Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 4, S. 575-592 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119793

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2013

■ *Thementeil*

Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems?

■ *Allgemeiner Teil*

Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie

Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer:
Wer profitiert und in welcher Form?

Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten
und Schuleingangsphase

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems?

Marcelo Caruso/Patrick Ressler

Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems?

Einführung in den Thementeil 451

Klaus Hurrelmann

Das Schulsystem in Deutschland:

Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch 455

Bernd Zymek

Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland.

Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann 469

Benjamin Edelstein/Rita Nikolai

Strukturwandel im Sekundarbereich.

Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg 482

Tilman Drope/Anne Jurczok

Weder gleichwertig noch gleichartig.

Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen

in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins 496

Peter Drewek

Das dreigliedrige Schulsystem im Kontext der politischen Umbrüche

und des demographischen Wandels im 20. Jahrhundert 508

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Zweigliedrigkeit:

Strukturwandel des Schulsystems?“ 526

Allgemeiner Teil

Alfred Schäfer

Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie 536

Martin Rothland

Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer:

Wer profitiert und in welcher Form? 551

Miriam Leuchter

Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase 575

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2012 593

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: The Two-Tier System: A structural change in the school system?

Marcelo Caruso/Patrick Ressler

The Two-Tier System: A structural change
in the school system? Introduction 451

Klaus Hurrelmann

The German School System: The “two-way model” prevails 455

Bernd Zymek

The Future of the Two-Tier System in Germany.
What can be learnt from historical school development? 469

Benjamin Edelstein/Rita Nikolai

Structural Change in Secondary Education.
Determinants of school-political processes of reform
in Saxony and Hamburg 482

Tilman Drope/Anne Jurczok

Neither Equal, Nor Similar. Particularities and problems
of integrated secondary schools in a socio-economically
weak district of Berlin 496

Peter Drewek

The Three-Tier School System within the Context of Political Upheaval
and Demographic Change during the 20th Century 508

Deutscher Bildungsserver

Topics of links relating to the topic of “The Two-Tier System:
A structural change in the school system?” 526

Contributions

Alfred Schäfer

Controversial Categories and Problematizing Empiricism 536

Martin Rothland

The Sabbatical for Teachers: Who profits and in what way? 551

Miriam Leuchter

The Significance of Play in Kindergarten and Early Elementary Education 575

Dissertations and habilitation treatises in educational sciences in 2012 593

Impressum U3

Miriam Leuchter

Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel untersucht Spiel als Lernerfahrung von Kindern und geht der Frage nach, warum der lerntheoretische Diskurs des Kinderspiels stark von einem normativen Diskurs überlagert wird. Die kurzen Darstellungen von Spielbegriff, Spieltypen und Spielfunktionen im ersten Abschnitt bilden eine Grundlage für die Diskussion der Bedeutung des Spiels. Im Anschluss an die entwicklungspsychologische Sicht auf das Spiel als Entwicklungs- und Lernmotor werden Studien erörtert, die bereichsübergreifende und bereichsspezifische Bildungswirkungen unter Einbezug von Merkmalen des Spiels erforschen; sodann wird das Spiel in ein Angebots-Nutzungsmodell integriert. Darauf folgt die Diskussion verschiedener Faktoren, welche die Bildungswirkungen des Spiels und deren Wahrnehmung beeinflussen. Dies ermöglicht, die normative gesellschaftliche Debatte zur Bedeutung des Spiels vertiefend zu analysieren.

Schlagnote: Bildung im Kindesalter, Spiel, Lernen, Einstellungen, Bildungswirkungen

1. Einleitung

Im täglichen Sprachgebrauch wird mit dem Zeitpunkt des Schuleintritts durchaus bedauernd die Vorstellung verbunden, die „Spielzeit“ sei nun vorbei. Gleichzeitig wird befürchtet, dass eine „Verschulung“ der Kindergartenzeit stattfindet und die Kinder immer häufiger und viel zu früh zum Lernen gezwungen werden. Lernen und Spielen werden als Gegensätze gegenübergestellt, scheinen nicht kompatibel zu sein und zwei unterschiedlichen Modi anzugehören (vgl. Bethge, 2011; Stout, 2011; Wegener-Spöhring, 2011). Intrinsische Motivation und das Fehlen von äußeren Zielen werden dabei häufig mit dem Spielen identifiziert; Lernen wird dagegen mit extrinsischer Motivation assoziiert und unter die Bedingung der Erreichung von äußeren Zielen – beispielsweise guten Noten – gestellt. Diese Vorstellung ist oft gekoppelt mit einem veralteten Bild der Rolle der Lehrperson als Wissensvermittlerin. Damit verbunden ist die unter dem Stichwort der „Selbstbildung der Kinder“ verbreitete Auffassung, den Erzieherinnen und Lehrpersonen im freien Spiel kaum aktive Aufgaben zuzugestehen. Eine unreflektiert normative Sichtweise ist festzustellen, in der das Spiel der Kinder einerseits als „bedrohte“ Form der Aktivität, andererseits als müßiger Zeitvertreib wahrgenommen wird. Damit entsteht eine aufgeladene Debatte, die den Blick auf zentrale Fragen zum Zusammenhang von Spielen und Lernen trübt.

2. Spielbegriff, Spieltypen und Spielfunktionen

Spiel ist Grundlage und Ausdruck menschlicher Kultur (Huizinga, 1937/1994). Der Begriff Spiel wird nach Huizinga als Handlung oder Beschäftigung mit besonderen Merkmalen definiert: Spiel unterliegt der freien Wahl und stellt Mittel vor den Zweck. Die Spielhandlung wird innerhalb eines bestimmten festgesetzten Rahmens und mit bindenden Regeln ausgeführt sowie von positiven Emotionen begleitet. Einsiedler (1999, S. 15) übernimmt diese Überlegungen für seine Definition des Kinderspiels und erweitert sie mit dem Merkmal der intrinsischen Motivation und freien Wahl. Außerdem ergänzt Einsiedler die Definition des Spiels als Handlung einerseits um die Dimension der Geschehniskette, mit dem Ziel, prozessuale Merkmale des Kinderspiels stärker einzu beziehen, andererseits um die Dimension der Empfindung, mit dem Ziel, die Definition für interne Repräsentationen wie z. B. Tagträume zu öffnen (vgl. auch Oerter, 1999). Bei der Identifikation des Phänomens Spiel können immer nur Ausschnitte beschrieben werden, wobei dann möglicherweise gerade ein charakteristischer, das Gesamtphänomen bestimmender Aspekt verloren geht (vgl. Saner, 1993). Mit diesem Problem wird so umgegangen, dass die oben genannten Eigenschaften als Hinweismarkale gelten, die nicht notwendigerweise alle erfüllt sein müssen, damit etwas als Spiel gilt, darüber hinaus wird dem Spiel ein kultureller Eigenwert zugestanden (Einsiedler, 1999). Nach Sutton-Smith (1997) ist dieses Problem auch ein Grund dafür, dass der Diskurs zum Spiel sich nicht durchweg auf Forschungserkenntnisse stützt, sondern größtenteils normativ aufgeladen ist.

Das Spiel kann nicht als Ganzes definiert werden, somit ist es günstiger, Spieltypen und Spielfunktionen zu unterscheiden: Sensemotorisches Spiel, Informationsspiel, Konstruktionsspiel, Symbolspiel, Rollenspiel und Regelspiel bezeichnen entwicklungspsychologisch aufeinanderfolgende, nicht klar abgrenzbare Spielformen (vgl. zusammenfassend Heinze, 2007). Diese beinhalten unterschiedliche Funktionen: Im sensemotorischen Spiel werden Laute und Bewegungen generiert, wiederholt und nachgeahmt, im Informationsspiel erkundet das Kind die Beschaffenheit des eigenen Körpers, des Raumes und der Gegenstände, die es umgeben (Piaget, 1975). Im Konstruktionsspiel manipuliert das Kind Gegenstände gezielt und versucht, einfache Gebilde aus angebotenen Material zu konstruieren. Dies wird im Symbolspiel weitergeführt; hinzu kommt jedoch eine Deutung des Gegenstands nach eigenen Vorstellungen und Wünschen: Aus einem einfachen Klotz kann z. B. eine Kuh werden (Oerter, 1999). Im Regelspiel, welches im Kindergarten- und Grundschulalter zunehmend auftritt, spielt der Wettkampfcharakter eine wichtige Rolle (Einsiedler, 1999). Die entwicklungspsychologische Forschung diagnostiziert, dass die Entwicklung der Spielformen mit der Genese von Sozialformen einhergeht: Das Einzelspiel entwickelt sich hin zum parallelen Spiel, in welchem die Kinder kaum aufeinander Bezug nehmen. Es ist Vorläufer des ergänzenden Spiels, in welchem erste soziale Aspekte wie z. B. das bewusste Teilen von Spielmaterialien erlebt werden. Dieses entwickelt sich wiederum zum kooperativen Spiel, in dem gemeinsame Strategien zur Zielerreichung erarbeitet und ausgeführt werden (Vygotsky,

1976, 1978). Auch die hier genannte Entwicklung von Sozialformen findet nicht in abgrenzbaren Abfolgen statt.

Wichtiger als die Identifikation von Spielformen oder Spielfunktionen ist aus entwicklungspsychologischer Perspektive aber das Verständnis von Spiel als Entwicklungs- und Lernmotor, durch welchen sich kognitive und soziale Fähigkeiten entfalten. Fantasie- und Märchenspiele erlauben dem Kind, von der realen Umwelt zu abstrahieren und sich selber fiktiv umzudeuten (Elkonin, 1980). Imitations- und Rollenspiele geben die Gelegenheit, soziale Regeln des Zusammenlebens zu reproduzieren und zu üben. Konstruktions- und Bauspiele bieten u. a. die Möglichkeit, Merkmale und Zusammenhänge der physikalischen und technischen Welt zu erleben und zu erkunden. In Regelspielen üben Kinder die Einhaltung von Regeln, erproben Regelverstöße und sammeln erste Erfahrungen mit deren Ahndung. Beim Spielen werden Erfahrungen verallgemeinert und abstrahiert, eigenes und fremdes Handeln werden zunehmend bewusst erlebt und beeinflusst, indem das Spiel geplant, gesteuert und reflektiert wird (Berk & Winsler, 1995; Oerter, 1999; Petillon, 1999; Piaget, 1975; Vygotsky, 1976, 1978). Das Spiel gibt dem Kind Gelegenheit, unbewusst an die Grenzen des eigenen Leistungsvermögens zu stoßen und dieses in Interaktion mit Peers und Umwelt zu erweitern – Spiel ist Entwicklungs- und Lernmotor. Das nächste Kapitel widmet sich empirischen Untersuchungen zu diesem Thema.

3. Empirische Befunde zum Spiel als Entwicklungs- und Lernmotor

Der Beweis für Lerneffekte des Spiels ist schwierig zu erbringen, und zwar deshalb, weil Spiel als Phänomen schwer einzugrenzen ist. Eine Operationalisierung des Spiels im Hinblick auf empirische Studien ist höchst problematisch, da a) die Frage ungeklärt bliebe, ob alle Merkmale gleichzeitig erfüllt werden müssten, damit etwas als Spiel gilt, b) viele dieser Merkmale auch in Handlungen erfüllt sind, die nicht eindeutig als Spielform angesehen werden können, c) letztlich nur die Kinder selber bestimmen können, ob ihre momentane Handlung ein Spiel ist, indem sie diese als solches bezeichnen. Somit wird es kaum möglich sein, Spiel als solches empirisch zu untersuchen, sondern es können nur einzelne Merkmale in Analysen einbezogen werden, die als charakteristisch für das Spiel angesehen werden. Im Folgenden werden deshalb Untersuchungen beschrieben, die einzelne Merkmale des Spiels wie z. B. Spielformen, Wahlfreiheit oder Beteiligung der Lehrperson oder Erzieherin in ihre Untersuchungen einbezogen haben. Zunächst werden Studien erörtert, die *bereichsübergreifende* spielbasierte Angebote im Hinblick auf allgemeine kognitive, soziale und emotionale Wirkungen untersucht haben; darauf folgen Studien, die *bereichsspezifische* Lerneffekte ins Zentrum stellen.

3.1 Bereichsübergreifende Lerneffekte des Spiels

Untersuchungen, die *bereichsübergreifende* Lerneffekte des Spiels untersuchen, stellen dem Spiel das von den Erzieherinnen angeleitete Lernen gegenüber und operationalisieren somit in erster Linie den Aspekt der freien Wahl. Beispielsweise weisen Gmitrova und Gmitrov (2003) nach, dass bezüglich der kognitiven und affektiven Entwicklung das von den Kindern frei gewählte Spiel in kleinen Gruppen, welches von der Erzieherin begleitet wird, dem frontal organisierten und angeleiteten Spiel in der ganzen Gruppe überlegen ist. Dafür haben die Forschenden das Verhalten der Kinder videografiert und entlang von affektiven und kognitiven Dimensionen codiert – Abweichungen in den Gruppengrößen werden in der Analyse jedoch nicht beachtet. Dies leistet die Studie von Leseman, Rollenberg und Rispsens (2001): Sie zeigt bei gleich bleibender Gruppengröße, dass die von Beobachtern codierte Ko-Konstruktion im Diskurs von Kindern im freien Spiel differenziertere Merkmale aufweist als in von den Erzieherinnen angeleiteten Bastelstunden. In einer Kindergarten-Langzeitstudie vergleichen Stipek et al. (1998) Gruppen, in denen freies, von den Kindern gewähltes und von den Erzieherinnen begleitetes Spiel vorherrscht, mit Gruppen, in denen die Erzieherinnen hauptsächlich Fertigkeiten trainieren und Tätigkeiten anleiten. Die Untersuchung legt dar, dass Kindergartenkinder in der „freieren“ Gruppe sich hinsichtlich motivationaler, sozialer und kognitiver Aspekte besser entwickeln.

Wie im Folgenden dargestellt, wird das von vielen Kindern favorisierte Rollenspiel in einigen Studien als Ausgangspunkt für das Lernen genutzt. Die darin natürlich vorkommenden Interaktionen unter Peers bieten eine herausragende Gelegenheit, gemeinsam Wissen zu konstruieren. Im Prinzip bietet das Rollenspiel drei Lerngelegenheiten, die in engem Zusammenhang mit der Kompetenz der Mündlichkeit stehen: a) Zielorientierung, welche kontextorientiert oder spontan zum Ausdruck kommt, b) Transaktion, in der soziale Regulation, Kooperation und das Teilen und Aushandeln zum Tragen kommen, und c) Management, mit dem die Situation orchestriert und kontrolliert wird (Verba, 1993). „Tools of the Mind“ (Bodrova & Leong, 2007) versteht sich als Programm, welches auf der theoretischen Grundlage von Vygotsky die Kinder dabei unterstützt, Spielstrategien zu entwickeln und so die oben genannten Lerngelegenheiten zu nutzen. Dabei werden die Kinder von den Erzieherinnen dazu angeregt, die Spielsequenz des Rollenspiels zu planen und diese Planungen zeichnerisch (oder, falls möglich, auch schreibend) festzuhalten. Sie handeln dabei aus, welche Spielsachen sie für ihr Spiel benötigen, und stellen diese unter Umständen auch her oder benutzen ein Symbol für den benötigten Gegenstand (z. B. einen Bauklotz als Puppe). Dies gibt den Erwachsenen Gelegenheit, während des Spiels zeitweise selber eine passende Rolle zu übernehmen und falls notwendig spielerisch zu intervenieren. Nach dem Spiel werden die Sequenzen gemeinsam reflektiert; dank der Planungen kann dies präzise geschehen, auch Abweichungen von den Planungen können erörtert und begründet werden. Die Evaluation führt erhöhte Selbststeuerungskompetenzen der Kinder und einen Zuwachs an kognitiven, insbesondere sprachlichen Fähigkeiten auf den Einsatz von Tools of the Mind zurück (Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007). Sörensen Criblez (2005)

und van Oers (2006) setzen das Rollenspiel in Kindergarten und Schuleingangsphase als Lernumgebung für den Erwerb von Zahlen und Buchstaben und den Umgang mit Texten ein. Erzieherinnen und Lehrpersonen unterstützen die Kinder dabei, sich diese anzueignen und diese zu produzieren, indem sie entsprechende Utensilien bereitstellen und ihnen konkrete Anregungen geben, z. B. das Rollenspiel in Richtung eines Restaurants, einer Arztpraxis oder eines Schuhladens zu planen und zu gestalten.

3.2 Bereichsspezifische Lerneffekte des Spiels

Spielformen werden auch im Hinblick auf Bildungswirkungen für *bereichsspezifisches* Lernen untersucht. Verschiedene Studien analysieren Spiel- und Lernsettings im Hinblick auf ihre Wirkung, wobei auch hier u. a. das Merkmal der freien Wahl einbezogen wird.

In einer Untersuchung von Leuchter, Saalbach und Hardy (2011) wird Kindern in Kindergarten und Schuleingangsphase viel Raum zur Eigeninitiative im strukturierten offenen Unterricht und freien Spiel zum Thema „Schwimmen und Sinken“ gegeben. Eine mehrwöchige Intervention lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder durch Anregung von Vergleichen auf die Materialdimension. Die Kinder wählen unter einer wöchentlich ändernden Zusammenstellung von Experimenten und entscheiden selber über Zeitpunkt, Zeitraum und Wiederaufnahme der Experimente. Mit einem Prä-Posttestdesign wird dargelegt, dass Kinder das Schwimmen und Sinken von Gegenständen im Wasser nach der Intervention signifikant weniger häufig mit ihrem absoluten Gewicht erklären. Nicht nur treffen sie nach der Intervention sehr viel mehr richtige Vorhersagen im Hinblick auf das Schwimmverhalten; die Kinder begründen ihre Vorhersagen nun signifikant öfter mit Bezug zum Material der Gegenstände.

Eine Studie von Casey et al. (2008) untersucht das Spielen mit Bauklötzen unter zwei unterschiedlichen Bedingungen. Die eine Kindergruppe baut frei mit Bauklötzen, in der anderen Gruppe wird das freie Spiel mit Bauklötzen im Kontext einer kurzen Geschichte („Bau eine Brücke für den König und die Königin“) angeregt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich geometrisches und räumliches Vorstellungsvermögen der Kinder, die durch eine Geschichte zum Bauen angeregt wurden, besser entwickeln. Die Autoren vermuten, dass die besseren Ergebnisse durch erhöhte motivationale Anregung im sinnvollen Kontext der Geschichte erreicht werden.

Bezüglich des mathematischen Bereichs zeigen Siegler und Ramani (2009) in einer experimentellen Studie, dass das numerische Wissen von Kindergartenkindern mit bildungsfernem Hintergrund erhöht werden kann, wenn sie ein Würfelspiel spielen, bei welchem die Ziffern linear angeordnet sind. Unter dieser Versuchsbedingung schneiden die Kinder beim Schätzen von Zahlen und Zahlverhältnissen besser ab als Kinder, die mit demselben Spielbrett mit Farbunterschieden, aber ohne Ziffern spielen oder mit einem Spielbrett spielen, bei dem die Ziffern kreisförmig angeordnet sind. Die Kinder, die mit dem linear angeordneten Ziffernbrett spielen, können ebenfalls besser erste arithmetische Aufgaben lösen. Eine Untersuchung von Klibanoff, Levine, Huttenlocher,

Vasilyeva und Hedges (2006) weist darauf hin, dass das mathematische Verständnis von Kindern steigt, je mehr die Erwachsenen bei unterschiedlichsten sich anbietenden Gelegenheiten (auch im Spiel) mathematische Sprache mit einbeziehen und spontan Situationen mathematisieren.

Rechsteiner, Hauser und Vogt (2012) zeigen, dass Kinder arithmetische Fertigkeiten in spielintegrierten Settings ebenso gut erwerben können wie in vorstrukturierten und von den Erzieherinnen kleinschrittig geführten mathematischen Trainingseinheiten, wie sie von Krajewski, Renner, Nieding und Schneider (2008) entwickelt wurden. Die Kinder des spielintegrierten Settings wählen aus einer mathematischen Spielsammlung (z. B. Karten- oder Brettspiele) von ihnen präferierte Spiele aus und können diese einerseits frei spielen, andererseits werden gewisse Zeiträume für die Beschäftigung mit den Spielen vorgegeben.

Zusammenfassend erweist sich das Spiel als Setting, in dem Kinder durch Peers oder Erwachsene mit Hilfe von Material und Gesprächen in ein kognitives Ungleichgewicht gebracht werden können, welches Ausgangspunkt des Lernens ist (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2009; van Oers, 2006; Berk & Winsler, 1995). Der lerntheoretische Diskurs des Kinderspiels und seiner Bildungswirkungen scheint jedoch stark vom normativen Diskurs überlagert zu werden. Im Folgenden werden Faktoren diskutiert, von denen aus Forschungssicht vermutet wird, dass diese einen Einfluss auf die Bildungswirkungen und die Wahrnehmung von Spiel und Lernen haben.

4. Einflussfaktoren auf die Bildungswirkungen des Spiels und ihre Wahrnehmung

Die Analyse des Einflusses von einzelnen Faktoren auf das Spiel und seine Bildungswirkungen wird im Folgenden ausgehend von einem Angebots-Nutzungsmodell zur Unterrichtsqualität vorgenommen (Reusser & Pauli, 2010), welches hier auf die Bildung junger Kinder bezogen wird. Dieses erlaubt, die unterschiedlichen Strömungen in der Debatte um den Stellenwert des Spiels in der frühkindlichen Bildung auf Angebot und Nutzung von Spiel- und Lernumgebungen zu beziehen. Das Ineinandergreifen der verschiedenen Komponenten hat einen Einfluss auf die Qualität und auf die mehrdimensionalen Bildungswirkungen des Spiels. In Kapitel 4.1 werden Forschungsergebnisse zur Qualität der Nutzung von Spiel- und Lernumgebungen zusammengefasst, in Kapitel 4.2 Forschungsergebnisse zur Qualität des Angebots von Spiel-Lernumgebungen berichtet. Kapitel 4.3 bezieht abschließend Erkenntnisse zum Zusammenwirken von Institutionen und Familie auf das Spiel und seine Bildungswirkungen.

4.1 Qualität der Nutzung von Spiel-Lernumgebungen

Als Erstes werden Analysen zur individuellen Wahrnehmung von Kindern bezüglich Spielen und Lernen dargelegt. Danach werden Quantität und Qualität des Spiel-Lern-

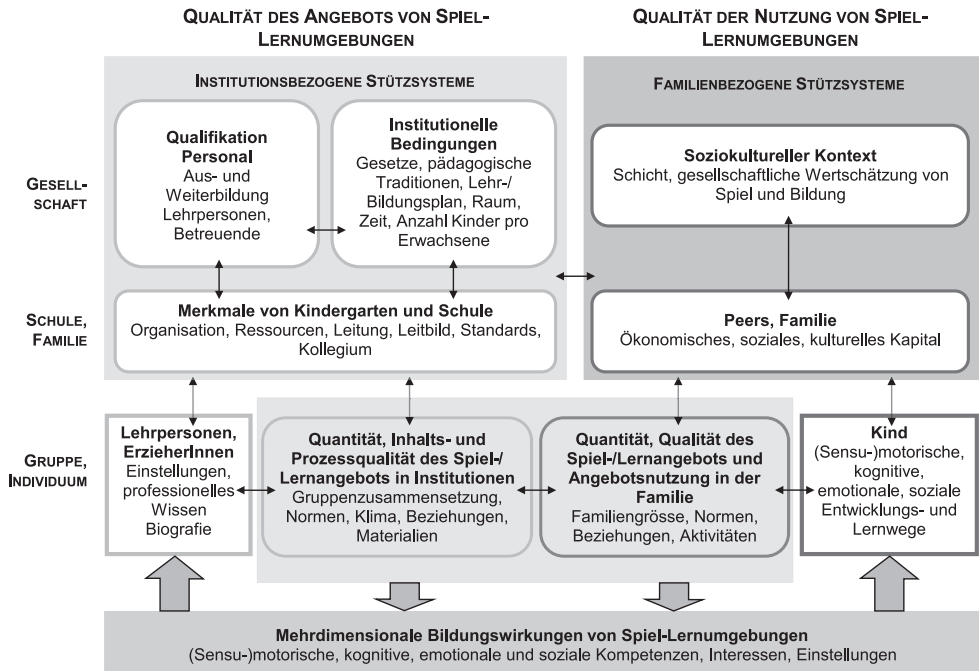


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell bezogen auf die Qualität von Spiel-Lernumgebungen

angebots sowie Angebotsnutzung in der Familie in den Blick genommen, um anschließend familienbezogene Stützsysteme einzubeziehen.

Perspektive des Kindes

Kinder mit ihren individuellen sensumotorischen, emotionalen und kognitiven Entwicklungsmöglichkeiten und Lernwegen sind hinsichtlich der Nutzung des Spiels als primäre Akteure zu verstehen. Dies impliziert, dass die Sicht des Kindes auf das Spiel in Überlegungen zu Qualität und Quantität des Spielangebots sowie zu seinen multidimensionalen Bildungswirkungen einbezogen werden sollte.

Verschiedene empirische Untersuchungen, die Kinder zu Wort kommen lassen, zeigen, dass junge Kinder ein recht präzises Bild davon haben, was sie als Spiel verstehen: Übereinstimmend berichten die Studien, dass enge Führung durch die Erwachsenen weniger mit Spiel assoziiert wird, auch wenn „Spiele“ durchgeführt werden. Mehr Wahlfreiheit und Eigeninitiative werden von den Kindern dagegen stärker mit Spiel verknüpft (Ceglowski, 1997; Cooney, Gupton & O’Laughlin, 2000; Howard, 2002; King, 1979; Pfiffner & Walter-Laager, 2009; Sylva, Taggart et al., 2007; Wing, 1995). Diese und weitere Analysen legen auch dar, dass Kinder das so verstandene Spiel dem von Erwachsenen eng geführten Angebot vorziehen. Ein kleinschrittig geführtes Angebot wird also nicht nur von der Unterrichtsforschung, sondern auch von den Kindern eher abgelehnt (Bronson, 2000; Pellegrini, 2009; Petillon, 1993; Wiltz & Klein, 2001). Keines-

wegs trennen aber Kinder Spiel und Lernen. Sie lassen bei Befragung durch Kartensortierung differenzierte Sichtweisen erkennen (Howard, 2011): Sowohl eigene Wahl- und Selbststeuerungsmöglichkeiten als auch die adaptive Beteiligung und Anregung durch Erwachsene werden von Kindern mit Spielen identifiziert. Der bedeutsame Kontext, welcher die Bildungswirkungen erhöht (Stern & Hardy, 2004), ist für Kinder im Kindergarten wie auch in der Schuleingangsphase im Spiel gegeben (Petillon, 1999; van Oers, 2006).

Quantität, Qualität des Spiel-Lernangebots und Angebotsnutzung in der Familie

In der familiären Spiel- und Lernumgebung prägen als indirekte Einflussvariablen Familiengröße, Normen und Beziehungen die Nutzung der Spielmöglichkeiten. Die Aktivitäten, denen die Familie nachgeht oder zu denen das Kind in der Familie angeregt wird, haben direkten Einfluss auf die Bildungswirkungen des Spiels.

Der Einbezug von ethnographischen Analysen zu familiären Spiel- und Lernumgebungen lässt erst erkennen, wie stark das Spielen kulturell geprägt ist. Zwischen Eltern und Kindern in Salt Lake City und in der industrialisierten Türkei sind häufiger stimulierende, von der Mutter initiierte Spielinteraktionen zu beobachten, in die Objekte einbezogen werden und bei denen zwischen Erwachsenen und Kindern auch Fantasie- und Rollenspiele gespielt werden; im ländlichen Indien oder Guatemala finden Fantasie- und Rollenspiele eher zwischen Kindern und ihren Geschwistern und kaum zwischen Eltern und Kindern statt (vgl. Göncü, Mistry & Mosier, 2000; Suizzo & Bornstein, 2006). Die Studie von Keller et al. (2004) legt dar, dass Körperkontakt und körperliche Stimulation im Spiel bei den untersuchten deutschen und griechischen Familien eine geringere Rolle spielen als bei den Familien aus Kamerun, Indien und Costa Rica. Bei den deutschen und griechischen Familien sind jedoch wiederum Objektspiel und Face-to-Face-Austausch häufiger zu beobachten. Eine andere Untersuchung zum Rollenspiel zwischen Mutter und Kind weist darauf hin, dass chinesische Mütter das Interesse von Kindern am Rollenspiel in direkter Weise dafür nutzen, mit ihnen Verhaltens- und Sprachregister für verschiedene Situationen aufzubauen, während im Vergleich dazu die untersuchten irischen Mütter eher den von den Kindern geäußerten Interessen und Wünschen nachkommen (Haight, Wang, Fung, Williams & Mintz, 1999). Lancy (2007) kommt in seinem Überblicksartikel zum Schluss, dass das Spiel zwischen Mutter und Kind ein Artefakt der modernen Mittelklasse mit relativ gut ausgebildeten Eltern und hohen Aspirationen für ihre Kinder sei. Dieser Befund wird durch mehrere Studien bestätigt, die einen Zusammenhang zwischen zunehmender Armut und Reduktion des Spiels zwischen Eltern und Kindern feststellen.

Familienbezogene Stützsysteme

In Bezug auf die Familie spielen ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital sowie Schicht, Religion, Wohnort und kultureller Hintergrund eine ausschlaggebende Rolle hinsichtlich der Vorstellungen, wie Normen, Beziehungen und Aktivitäten ausgestaltet werden sollten. Das familienbezogene Stützsystem beeinflusst implizit die Nutzungsmöglichkeiten des Spiels durch die Kinder.

Innerhalb von industrialisierten Kulturen können starke Unterschiede in den Spielinteraktionen abhängig von den ökonomischen Ressourcen der Eltern beobachtet werden (vgl. Roopnarine, Fouts, Lamb & Lewis-Elligan, 2005): Diese US-amerikanische Studie zeigt, dass die beobachteten Eltern umso mehr mit den Kindern interagieren, je mehr ökonomische Ressourcen vorhanden sind, und zwar unabhängig von der Bildung der Eltern. Die Ergebnisse von Kluczniok, Schmitt, Kuger und von Maurice (2011) weisen für Deutschland in eine ähnliche Richtung, nimmt doch die familiäre Anregungsqualität mit schwindenden ökonomischen Ressourcen ab. Bezüglich der familiären Überzeugungen legt eine weitere US-amerikanische Untersuchung dar, dass Familien mit europäischer Sozialisation dem freien Spiel der Kinder eine wichtigere Rolle zuweisen als Familien mit asiatischem Hintergrund (Parmar, Harkness & Super, 2004). Letztere schätzen andererseits das akademische Lernen für ihre jungen Kinder als sehr wichtig ein. Eine Abhängigkeit der Einstellung zu Spiel und Lernen von ökonomischen Ressourcen ist auch in Bezug auf die Überzeugungen der Eltern zu vermuten: So weist eine ältere Langzeit-Studie darauf hin, dass Mütter mit niedrigem ökonomischen Kapital keinen Zusammenhang zwischen Spiel und Lernen sehen (Holloway, Rambaud, Fuller & Eggers-Piérola, 1995). Neuere Analysen bestätigen dieses Ergebnis, zeigen aber auch auf, dass Familien, die einen sozialen Aufstieg schaffen, ihre Überzeugungen bezüglich der Wichtigkeit des Spiels für das Lernen an die Umgebungskultur anpassen (vgl. Roopnarine, 2011).

4.2 Qualität des Angebots von Spiel-Lernumgebungen

Die Untersuchung individueller Wahrnehmungen von Erzieherinnen und Lehrpersonen legt die Basis für die Analyse von Quantität, Inhalts- und Prozessqualität des Spiel-Lernangebots in Institutionen sowie von institutionsbezogenen Stützsystemen und deren Einfluss auf die Bildungswirkungen des Spiels.

Perspektive von Erzieherinnen und Lehrpersonen

Auf der individuellen Ebene sind Erzieherinnen und Lehrpersonen als unmittelbare Akteure der institutionellen Spiel- und Lernumgebung in den Blick zu nehmen. Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrpersonen prägen die institutionelle Spiel- und Lernumgebung über ihr professionelles Wissen und ihre Einstellungen zu Spiel und Lernen sowie ihre eigene Biographie und es wird vermutet, dass damit Qualität und Quantität des Spiel- und Lernangebots maßgeblich beeinflusst werden (Sheridan, Pope Edwards, Marvin & Knoche, 2009).

Izumi-Taylor, Pramling Samuelsson und Rogers (2010) haben kulturelle Unterschiede im Spielverständnis zwischen japanischen, amerikanischen und schwedischen Vorschullehrpersonen gefunden. Demnach berichten japanische und schwedische Lehrpersonen im Unterschied zu amerikanischen Lehrpersonen, dass sie in ihren Gruppen unstrukturiertes Spiel anbieten. Projektergebnisse der schweizerischen Eingangsstufe zeigen, dass Lehrpersonen der Grund- und Basisstufe ein sogenanntes „aktives“ Spiel-

verständnis haben, was sich darin bemerkbar macht, dass sie der Spielbegleitung einen hohen Stellenwert für das Lernen einräumen. Dennoch ist ein passives Spielverständnis, welches Spiel als etwas Erholsames und als eigenständige Sphäre der Kinder erfasst, ebenfalls weit verbreitet und besteht teilweise parallel dazu (Vogt, Zumwald, Urech & Abt, 2010). Eine deutsche Studie hingegen lässt vermuten, dass die Sicht, Spiel als eigenständige Sphäre der Kinder zu sehen, möglicherweise bei deutschen Erzieherinnen verbreitet ist, erachtet doch ein substantieller Teil der befragten Erzieherinnen instruktive Formen für das Lernen als wichtig (Rank, 2009). Eine weitere deutsche Untersuchung von Mischo, Wahl, Hendler und Strohmeyer (2012) zur Erzieherinnenausbildung macht darauf aufmerksam, dass instruktivistische Einstellungen zum Lernen junger Kinder bei Schülerinnen an Fachschulen weiter verbreitet sind als bei Studierenden an Fachhochschulen.

Stipek und Byler (1997) weisen starke Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen von US-amerikanischen Kindergartenlehrpersonen und ihrer Praxis nach: Je häufiger kindzentrierte Spielpraktiken vorkommen, desto mehr werden Unabhängigkeit und ein positives Selbstkonzept als Ziele genannt; je häufiger Praktiken zum Erlernen von Grundfertigkeiten auftreten, desto eher wird der Erwerb von Grundwissen als Ziel genannt. Im Rahmen der gleichen Studie wurden Lehrpersonen der ersten Klasse befragt; bei diesen können hingegen kindzentrierte Praktiken durchaus mit dem Ziel des Erwerbs von Grundwissen einhergehen. Eine kanadische Untersuchung zu Lehrpersonen der ersten Klasse weist ebenfalls einen starken Zusammenhang zwischen Überzeugung und beobachteter Praxis aus: Je stärker ausgeprägt die Überzeugung, dass Lernen durch Spielen angeregt wird, desto mehr Spiele werden auch angeboten (Quance, Lehrer & Stathopoulos, 2008). Die Analyse gibt auch Hinweise darauf, dass Lehrpersonen der ersten Klasse Spiel zwar als effektive Lernstrategie beurteilen, sich aber häufig dennoch gegen das Spiel als Lerngelegenheit entscheiden, da sie sich zeitlich unter Druck und vom Material her nicht optimal ausgerüstet einschätzen. In einer Studie von Cooney et al. (2000) werden Vorschullehrpersonen identifiziert, die nicht zwischen Lernen und Spiel unterscheiden und in deren Klassenzimmer den Kindern auch während von den Lehrpersonen geführten Sequenzen viel Raum zur Selbstregulation gegeben wird. Die Autoren erkennen hierin einen „gemischten“ Ansatz, in dem freies und von den Lehrpersonen geführtes Spiel ineinander übergehen. Somit scheint in einigen aktuellen elementar- und schuleingangspädagogischen Vorstellungen und Praktiken die absolute Trennung von freiem Spiel und instruktivistischem, lehrerzentriertem Lernen nicht mehr aktuell zu sein. Die empirischen Ergebnisse aus Deutschland (s. o.) lassen jedoch die Vermutung zu, dass an der Verankerung dieser Forderungen in Bezug auf die Einstellungen von Fachkräften des Kindergartens und der Schuleingangsphase weiter gearbeitet werden sollte.

Quantität, Inhalts- und Prozessqualität des Spiel-Lernangebots in Institutionen

Für die Bildungswirkungen der institutionellen Spiel- und Lernumgebung sind als indirekte Einflussvariablen Beziehungen, Gruppenzusammensetzung, Normen und Klima zu nennen. Direkt wird die Spiel- und Lernumgebung hinsichtlich der Bildungswirkun-

gen durch die vorhandenen Materialien sowie die Qualität und Quantität des Angebots geprägt.

Beziehungen bilden eine Grundlage für die Bildungswirkungen von Spiel- und Lernumgebungen in Institutionen. Kinder, die eine gute Bindung zu ihrer Erzieherin und Lehrperson aufbauen können, sind im Spiel ausdauernder und zielorientierter (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006; Mähler, 2008). Darüber hinaus zeigen differenzierte Studien, dass angepasste Unterstützung der Explorationstätigkeit durch die Erzieherin einen positiven Einfluss auf die Motivation und Anstrengungsbereitschaft sowie auf das prosoziale Verhalten der Kinder hat (Lamb & Ahnert, 2006). Auch wird nachgewiesen, dass Lehrpersonen und Erzieherinnen den Kindern ermöglichen, Strategien zur Selbststeuerung zu entwickeln, indem sie Planung, Umsetzung und Reflexion des Spiels empathisch begleiten (Bronson, 2000).

In der Forschung zeichnet sich ein Konsens bezüglich der Einschätzung der Qualität von Kindergärten ab: Kindergärten mit ausgeprägten Bildungswirkungen weisen einen hohen Anteil an herausfordernden sozialen und individuellen Aktivitäten in Spiel- und Lernumgebungen mit hohem Wahlangebot auf (Sylva, Taggart et al., 2007; Tietze, 1998). Die Qualität des Angebots hängt stark von adaptiven Unterstützungsstrategien der Erzieherinnen und Lehrpersonen in der Zone der nächsten Entwicklung ab, die unter den Begriffen „scaffolding“ (vgl. u. a. Lepper, Drake & O'Donnell-Johnson, 1997) oder „sustained shared thinking“ (Siraj-Blatchford, 2004) zusammengefasst werden. Erzieherinnen und Lehrpersonen erreichen vor allem dann hohe Bildungswirkungen, wenn sie sich stark in anregender und strukturierender Begleitung von einzelnen Kindern oder Kindergruppen engagieren und sich auch in spielerischen Settings mit den Kindern sprachlich angemessen über anspruchsvolle Themen austauschen (Ashabi, 2007; Siraj-Blatchford, 2004; Wiltz & Klein, 2001). Dass hier in Bezug auf die Praxis in Deutschland noch starker Entwicklungsbedarf besteht, legt eine aktuelle Studie dar, die u. a. darauf hinweist, dass es den Erzieherinnen schwerfällt, mit jüngeren Kindern eine hohe Prozessqualität aufrechtzuerhalten (Kuger & Kluczniok, 2009). Untersuchungen, welche die Interaktionsqualität einbeziehen, machen auf Herausforderungen in diesem Bereich aufmerksam, die sich darin zeigen, dass die Erzieherinnen nur einen sehr kleinen Teil der Möglichkeiten und der Zeit zum scaffolding oder sustained shared thinking nutzen (Hopf, 2011; König, 2009).

Institutionsbezogene Stützsysteme

Übergeordnete Merkmale des einzelnen Kindergartens oder der Schule geben indirekt einen Rahmen dafür, was jeweils in der Gruppe oder Klasse ablaufen kann. Beispielsweise haben im Leitbild explizit oder implizit festgehaltene Vorstellungen und Standards, die darauf abgestimmte Organisation des Tagesablaufs sowie Ressourcen zur Gestaltung wie auch die Zusammensetzung des Kollegiums einen großen Einfluss darauf, welcher Stellenwert dem Spiel zukommt. Institutionelle Bedingungen konkretisieren sich in Räumen, die Kindern zur Verfügung gestellt werden (Spielplätze, Naturräume, Größe der Kindergärten), in der Dauer, welche die Kinder in den Institutionen verbringen, sowie in der gesetzlich vorgesehenen Anzahl Kinder pro Erwachsene in der Insti-

tution. Qualität und Quantität sowie Möglichkeiten des Spiels hängen wiederum von der Qualifikation des Personals ab, welche selbst von Bedingungen ihrer Ausbildungsinstitution geprägt ist. Auf der Gesellschaftsebene spiegeln institutionelle Bedingungen die gesellschaftlichen Vorstellungen zum Spiel. Herrscht z. B. der Diskurs von Spiel als „Muße“ in der Gesellschaft vor, wird dem Kind mit Gesetzesverordnungen, durch den Lehrplan oder aufgrund pädagogischer Tradition eher weniger Zeit zum Spielen eingeräumt. Wird hingegen dem Spiel ein hoher Bildungswert zugemessen, wird auch im Lehrplan das Spiel als besonderer Lernmodus genannt (vgl. Diskowski, 2008).

Im gesellschaftspolitischen Kontext konzentriert sich der Diskurs zum Spiel insbesondere auf pädagogische Bereiche. Der pädagogische Diskurs zum Spiel beeinflusst wiederum indirekt das Berufsverständnis von Erzieherinnen und Grundschullehrpersonen, und die gesellschaftliche Wertschätzung des Spiels und der Bildung spiegeln sich auch im soziokulturellen Kontext von Familien. Prägend dafür sind Überzeugungen von einzelnen pädagogischen Akteuren, die kaum zur Diskussion gestellt werden, aber latent den Diskurs über das Spiel beherrschen. Dabei sind zwei pädagogische Strömungen zu erkennen: Einerseits wird befürchtet, dass das Spiel als Lernmodus durch eine Verschulung, die hauptsächlich auf Trainings- und Auswendiglernen basiert, verdrängt wird (Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer, 2006), andererseits, dass das Spiel für das Lernen instrumentalisiert wird (Hauser, 2005). Spiel wird insbesondere in der letzten Perspektive überhöht als etwas in sich Gutes gesehen, mit dem sich Kinder ohne Weiteres die Welt aneignen, und das folglich geschützt werden muss. Beide Blickwinkel hängen nach Sutton-Smith (1997) mit einem Bild von Kindheit zusammen, das in der Aufklärung/Romantik verwurzelt ist und das Kind als natürlich wachsend, aber auch erziehungsbedürftig begreift (Amberg, 2010). Dies, so Sutton-Smith, erlaube wiederum, Spielen als selbstverständliches Verhalten junger Kinder in der Erziehung und dem institutionellen Lehren zu nutzen, und gestattet es Pädagogen, ihre Arbeit zu legitimieren.

4.3 Zusammenwirken von Institutionen und Familie

Das Zusammenwirken von familiärer und institutioneller Spiel- und Lernumgebung beeinflusst die Bildungswirkungen des Spiels in hohem Maße. Dazu weisen neuere Studien nach, dass insbesondere sozioökonomisch schwache Kinder vom Kindergartenbesuch profitieren, wobei der Qualität des Kindergartens eine besondere Bedeutung zukommt: Diese (in den Studien u. a. erfasst als Vielfalt des Angebots und Interaktionsqualität zwischen Erwachsenen und Kindern) hat einen Einfluss auf den späteren Schulerfolg (Rossbach, Kluczniok & Kuger, 2008; Sylva, Stein, Leach, Barnes & Malmberg, 2007). Die Interaktion zwischen Familie und Kindergarten bzw. Kindergarten und Schule gestaltet sich nicht immer einfach: Familiäre Vorstellungen zum Spiel können mit dem Diskurs in Kindergarten und Schule übereinstimmen oder konträr zu ihm stehen (Melhuish, 2010; Schmidt, 2010). In der Untersuchung von Stipek und Byler (1997) berichten Erzieherinnen, dass sie die Lernumgebungen nicht ihren Überzeugungen entsprechend gestalten können, da sie vor allem von Seiten der Eltern bedrängt werden,

mehr Lernprogramme und Trainings in direkter Instruktion durchzuführen. Ähnliche Ergebnisse zeigt eine deutsche Analyse, in der sich die Mehrheit der Eltern eine intensivere Schulvorbereitung wünscht; diese Einstellung wird von den Erzieherinnen aber nicht geteilt (Joos & Betz, 2004). Eine neuere Studie von Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff und Glick Gryfe (2008) legt dar, dass zwischen Eltern und Erzieherinnen grundsätzliche Differenzen darüber bestehen, was überhaupt als Spiel zu betrachten ist. Dies ist ein häufiger Grund für Missverständnisse und Auseinandersetzungen. In dieser US-amerikanischen Untersuchung verstehen viele Eltern Spiel in erster Linie als unreife Beschäftigung, in der sich die Kinder in einem zeitlich begrenzten Rahmen der Muße hingeben (vgl. Sutton-Smith, 1997). Konträr dazu verstehen die Erzieherinnen das Spiel als lehrreiche Beschäftigung, was zu häufigen Konflikten zwischen Eltern und Erzieherinnen führt.

5. Fazit

Die Ergebnisse der oben aufgeführten Studien erlauben die Interpretation, dass die Bildungswirkungen für das Spiel lerntheoretisch bestimmt werden können: Durch geeignete Spielsettings können emotionale, sensumotorische, kognitive und soziale Kompetenzen erhöht, das Selbstwirksamkeitserleben und die Autonomie sowie die soziale Eingebundenheit gestärkt werden. Darüber hinaus können die selbstregulativen Fähigkeiten geübt und die Interessen in den verschiedensten Bereichen gefördert werden. Das Spiel scheint generell Gelegenheit zu bieten, Kinder zu fördern. Daraus darf abgeleitet werden, dass dem Spiel ein Platz in der Bildung junger Kinder gebührt.

Die Diskussion des Kinderspiels hat aber auch gezeigt, dass die unterschiedlichen Akteure eine je eigene Perspektive auf das Spiel einbringen, die einerseits nicht immer an lerntheoretische Erkenntnisse zum Spiel anschließen, andererseits häufig nicht kompatibel untereinander sind: Eltern und Erzieherinnen wollen das Beste für das Kind, teilen aber nicht die Überzeugungen, wie dies erreicht werden kann. Kinder wiederum haben spezifische Vorlieben, die sich häufig nicht mit der gängigen Praxis in den Institutionen decken. Im familiären und institutionellen Kontext wirken verschiedene Ressourcen direkt und indirekt auf die Anwendung des Spiels als Lerngelegenheit. Hinsichtlich der Praxis, das Spiel als kindgerechtes Förderangebot zu nutzen, ist insbesondere aus deutscher Sicht ein Defizit in den Institutionen zu beobachten, dem vermutlich nur mit langfristigen Maßnahmen auf allen Ebenen beizukommen ist.

Soll das Spiel in den Institutionen weiter verankert und im Hinblick auf seinen kindgemäß fördernden Aspekt entwickelt werden? Das Interesse der Kinder am Spiel und die Erkenntnis, dass Kinder im Spiel fachübergreifend und fachlich gefördert werden können, ohne dass Aspekte des Spielcharakters verloren gehen, sprechen dafür. Um die Rolle des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase zu festigen, ist es jedoch notwendig, die Stärken und Beschränkungen des Spiels in verschiedenen fachübergreifenden und fachlichen Kontexten weiter zu erforschen. Gerade in umstrittenen Bereichen wie z. B. dem Spiel muss einhergehend mit der Forschung ein theorie- und datengelei-

teter Aushandlungsprozess über das Verhältnis von Spiel und Lernen mit dem Einbezug der verschiedenen Perspektiven aller Akteure geführt werden. Die Forschung und Weiterentwicklung sollte sich demnach in allen Phasen der Praxis stellen und mit ihr in Diskurs treten. Denn obwohl die Gefahr durchaus besteht, dass die Spielgelegenheiten für Kinder abnehmen, ist die Gefahr ebenfalls nicht von der Hand zu weisen, sich romantisierend zu viel vom Spiel zu versprechen (vgl. Pellegrini, 2011). Beide Extrempositionen sind einer Weiterentwicklung der theoretischen und empirischen Forschung und einer Erweiterung der Spielpraxis in Kindergarten und Schuleingangsphase jedoch abträglich.

Literatur

- Ahnert, L., Piquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 77*, 664-679.
- Amberg, L. (2010). Die Kindheit gibt es nicht. Aspekte der Kindheitsforschung. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre: Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 71-83). Zug: Klett und Balmer.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal, 35*(2), 199-207.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: NAEYC.
- Bethge, P. (2011). Zwang funktioniert. *Der Spiegel, 4/2011* (24.01.2011). <http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,741314,741300.html> [31.01.2013].
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Upper Saddle River: Pearson.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood. Nature and Nurture*. New York: The Guilford Press.
- Casey, B. M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A., & Copley, J. (2008). The Development of Spatial Skills through Interventions Involving Block Building Activities. *Cognition and Instruction, 26*(3), 269-309.
- Ceglowski, D. (1997). Understanding and Building upon Children's Perceptions of Play Activities in Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal, 25*(2), 107-112.
- Cooney, M. H., Gupton, P., & O'Laughlin, M. (2000). Blurring the Lines of Play and Work to Create Blended Classroom Learning Experiences. *Early Childhood Education Journal, 27*(3), 165-171.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science, 318*, 1387-1388.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 47-62.
- Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elkonin, D. (1980). *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Glick Gryfe, R. (2008). Conceptual split? Parents and experts' perception of play in the 21st century. *Applied Developmental Psychology, 29*(4), 305-316.
- Gmitrova, V., & Gmitrov, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal, 30*(4), 241-246.

- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Singer, D. G. (2006). Why Play = Learning: A Challenge for Parents and Educators. In D. G. Singer, R. Michnik-Golnikoff & K. Hirsh-Pasek (Hrsg.), *Play = Learning. How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (S. 3-12). Oxford: Oxford University Press.
- Göncü, A., Mistry, J., & Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 321-329.
- Haight, W. L., Wang, X., Fung, H. H., Williams, K., & Mintz, J. (1999). Universal, Developmental, and Variable Aspects of Young Children's Play: A Cross-Cultural Comparison of Pretending at Home. *Child Development*, 70(6), 1477-1488.
- Hauser, B. (2005). Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck der Verschulung – im Lichte der neueren Forschung. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 143-167). Münster: Waxmann.
- Heinze, S. (2007). Spielen und Lernen in Kindertagesstätte und Grundschule. In C. Brokmann-Nooren, I. Gereke, H. Kiper & W. Renneberg (Hrsg.), *Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen* (S. 266-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool. Presenting the Evidence*. Oxford: Oxford University Press.
- Holloway, S. D., Rambaud, M. F., Fuller, B., & Eggers-Pirola, C. (1995). What is "appropriate practice" at home and in child care? Low-income mothers' views on preparing their children for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 451-473. [DOI: 10.1016/0885-2006(95)90016-0]
- Hopf, M. (2011). Sustained Shared Thinking in der frühpädagogischen Praxis des naturwissenschaftlich-technischen Lernens. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 4(1), 73-85.
- Howard, J. (2002). Eliciting young children's perceptions of play, work and learning using the activity apperception story procedure. *Early Child Development and Care*, 127, 489-502.
- Howard, J. (2011). *Co-constructing playful learning environments: the scaffolding potential of play* (paper presented at the EARLI biennial Conference in Exeter).
- Huizinga, J. (1937/1994). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Izumi-Taylor, S., Pramling Samuelsson, I., & Rogers, C. S. (2010). Perspectives of play in three nations: a comparative study in Japan, the United States, and Sweden. *Early Childhood Research & Practice*, 12(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v12n1/izumi.html> [18. 02. 2013].
- Joos, M., & Betz, T. (2004). Gleiche Qualität für alle. Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In M. S. Honig, M. Joos, N. Schreiber & T. Betz (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten?* (S. 69-99). Weinheim: Juventa.
- Keller, H., Lohaus, A., Kuensemüller, P., Abels, M., Yovsi, R. D., Voelker, S., Jensen, H., Papaligoura, Z., Rosabal-Coto, M., Kulks, D., & Mohite, P. (2004). The Bio-Culture of Parenting: Evidence from Five Cultural Communities. *Parenting*, 4(1), 25-50. [DOI: 10.1207/s15327922par0401_2]
- King, N. R. (1979). Play: The Kindergartners' Perspective. *The Elementary School Journal*, 80(2), 80-87.
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool Children's Mathematical Knowledge: The Effect of Teacher "Math Talk". *Developmental Psychology*, 42(1), 59-69.
- Klucznik, K., Schmitt, M., Kuger, S., & von Maurice, J. (2011). Familiäre Anregungsbedingungen im Spiegel ökonomischer Ressourcen. In A. Lange & M. Xyländer (Hrsg.), *Bildungswelt Familie. Theoretische Explorationen und empirische Befunde* (S. 190-207). Weinheim: Juventa.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krajewski, K., Renner, A., Nieding, G., & Schneider, W. (2008). Frühe Förderung von mathematischen Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 91-104.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2009). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 159-178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamb, M. E., & Ahnert, L. (2006). Nonparental Child Care: Context, Concepts, Correlates, and Consequences. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology, Bd. 4: Child Psychology in Practice* (S. 950-1016). Hoboken: John Wiley.
- Lancy, D. F. (2007). Accounting for Variability in Mother-Child Play. *American Anthropologist, 109*(2), 273-284.
- Lepper, M. R., Drake, M., & O'Donnell-Johnson, T. M. (1997). Scaffolding techniques of expert human tutors. In K. Hogan & M. Pressley (Hrsg.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (S. 108-144). New York: Brookline.
- Leseman, P. P. M., Rollenberg, L., & Rispens, J. (2001). Playing and working in kindergarten: cognitive construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 363-384.
- Leuchter, M., Saalbach, H., & Hardy, I. (2011). Förderung des konzeptuellen Verständnisses für Schwimmen und Sinken durch strukturierte Lernumgebungen. In F. Vogt, M. Leuchter, A. Tettenborn, U. Hottinger, M. Jäger & E. Wannack (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen junger Kinder* (S. 37-52). Münster: Waxmann.
- Mähler, C. (2008). Das Kindergarten- und Vorschulalter (4.-7. Lebensjahr). In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie V, Entwicklungspsychologie, Bd. 4: Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters* (S. 177-237). Göttingen: Hogrefe.
- Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learning are important. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Hrsg.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J., & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehegender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung, 1*(1), 34-44.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Parmar, P., Harkness, S., & Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 28*(2), 97-104.
- Pellegrini, A. D. (2009). Research and Policy on Children's Play. *Child Development Perspectives, 3*(2), 131-136.
- Pellegrini, A. D. (2011). Conclusion. In A. D. Pellegrini (Hrsg.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (S. 363-366). Oxford: Oxford University Press.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers: die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Petillon, H. (Hrsg.) (1999). *Spielen in der Grundschule: Grundlagen, Anregungen, Beispiele*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Pfiffner, M., & Walter-Laager, C. (2009). *Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Piaget, J. (1975). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Quance, A., Lehrer, J. S., & Stathopoulos, H. (2008). Play in the Grade One Classroom: An Exploration of Teacher Beliefs, Classroom Organization, and Obstacles to Implementation in Quebec. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue Canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation, 1*. <http://cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/18/15> [08.06.2012].

- Rank, A. (2009). Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und zum Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 146-159.
- Rechsteiner, K., Hauser, B., & Vogt, F. (2012). Förderung der mathematischen Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten: Spiel oder Training? In M. Ludwig & M. Kleine (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2012 – Tagungsband der Gesellschaft für Mathematikdidaktik* (S. 677-680). Münster: WTM.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster: Waxmann.
- Roopnarine, J. L. (2011). Cultural Variations in Beliefs about Play, Parent-Child Play, and Children's Play: Meaning for Childhood Development. In A. D. Pellegrini (Hrsg.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (S. 19-37). Oxford: Oxford University Press.
- Roopnarine, J. L., Fouts, H. N., Lamb, M. E., & Lewis-Elligan, T. Y. (2005). Mothers' and Fathers' Behaviors toward Their 3- to 4-Month-Old Infants in Lower, Middle, and Upper Socioeconomic African American Families. *Developmental Psychology*, 41(5), 723-732. [DOI: 10.1037/0012-1649.41.5.723]
- Roszbach, H.-G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 139-158.
- Saner, H. (1993). Die anthropologische Bedeutung des Spiels. In Ders. (Hrsg.), *Macht und Ohnmacht der Symbole* (S. 83-107). Basel: Lenos.
- Schmidt, S. (2010). Soziale Ungleichheit schon beim Kindergartenbesuch? *KiTa spezial*, 1, 29-32.
- Sheridan, S., Pope Edwards, C., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
- Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2009). Playing Linear Number Board Games – But Not Circular Ones – Improves Low-Income Preschoolers' Numerical Understanding. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 545-560.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Quality teaching in the early years. In A. Anning, J. Cullen & M. Fleer (Hrsg.), *Early Childhood Education. Society and Culture* (S. 137-148). London: Sage.
- Sörensen Criblez, B. (2005). *Kinder erforschen die Schriftkultur*. Hölstein: Verband Kindergärtnerinnen Schweiz KgCH.
- Stern, E., & Hardy, I. (2004). Differentielle Psychologie des Lernens in Schule und Ausbildung. In K. Pawlik (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie VIII, Entwicklungspsychologie, Bd. 5: Differentielle Psychologie: Theorien und Anwendungen* (S. 573-618). Göttingen: Hogrefe.
- Stipek, D., & Byler, P. (1997). Early Childhood Education Teachers: Do They Practice What They Preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.
- Stipek, D., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J. M. (1998). Good Beginnings: What Difference Does the Program Make in Preparing Young Children for School? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.
- Stout, H. (2011). Effort to Restore Children's Play Gains Momentum. *New York Times* (05.01.2011). http://www.nytimes.com/2011/01/06/garden/06play.html?pagewanted=all&_r=0 [18.02.2013].
- Suizzo, M.-A., & Bornstein, M. H. (2006). French and European American child-mother play: Culture and gender considerations. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 498-508.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.

- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., & Malmberg, L.-E. (2007). Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: An English study. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 118-136.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 49-65.
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- van Oers, B. (2006). Learning resources in the context of play: promoting effective learning in early childhood. In R. Parker-Rees & J. Willan (Hrsg.), *Early years in Education. Major Themes in Education* (2. Aufl., S. 365-391). New York: Routledge.
- Verba, M. (1993). Cooperative Formats in Pretend Play Among Young Children. *Cognition and Instruction*, 11(3&4), 265-280.
- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C., & Abt, N. (2010). *Schlussbericht formative Evaluation Grund-/ Basisstufe im Auftrag der EDK-Ost*. Bern: Schulverlag.
- Vygotsky, L. (1976). Die Kunst und das Leben. In Ders. (Hrsg.), *Psychologie der Kunst* (S. 283-309). Dresden: VEB-Verlag der Kunst.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wegener-Spöhring, G. (2011). Spiel ist die Freiheit der Kinder. Soziales Lernen im Spiel. In M. Klaas, A. Flügel, R. Hoffmann & B. Bernasconi (Hrsg.), *Kinderkulturen* (S. 37-53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiltz, N. W., & Klein, E. L. (2001). "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 209-236.
- Wing, L. A. (1995). Play Is Not the Work of the Child: Young Children's Perceptions of Work and Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 223-247.

Abstract: The present article examines playing as a learning experience of children and enquires into the question of why the scientific discourse on children's play is strongly superposed by a normative discourse. The short definitions of the term "play", of different types of play, and of functions of play provided in the first part of the article serve as a basis for the discussion on the importance of play. Following a developmental psychological approach to play as a motor of development and learning, the author examines studies that enquire into the interdisciplinary and domain-specific effects of play by including different characteristics of play. Subsequently, playing is integrated into a model of learning opportunities and its uses. Several factors which influence the educational effect of play and its perception are then discussed. This allows for a deeper analysis of the normative debate on the significance of play.

Keywords: Early Education, Play, Learning, Beliefs, Educational Effectiveness

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Miriam Leuchter, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Seminar für Didaktik des Sachunterrichts – Naturwissenschaftliche Früherziehung, Fachbereich 11, Leonardo-Campus 11, 48149 Münster, Deutschland
E-Mail: leuchter@uni-muenster.de