

Peers ins Spiel bringen

Das gemeinsame Spiel der Gleichaltrigen – pädagogische Implikationen für den Elementarbereich

Bettina Stallinger

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
bettina.stallinger@ph-linz.at*

INGEREICHT 15 JUL 2024

ÜBERARBEITET 9 JAN 2025

ANGENOMMEN 14 JAN 2025

In diesem Beitrag wird untersucht, welche Bedeutung das gemeinsame Spiel unter Gleichaltrigen für das kindliche Lernen hat und wie Kinder im elementarpädagogischen Kontext dabei unterstützt werden können. Der Fokus liegt insbesondere auf dem szenischen Spiel (Brandes, 2008, S. 88ff). Theoretisch wird beleuchtet, wie Kinder im gemeinsamen Spiel Wissen erschließen und durch szenisches Spiel metakognitive Denkfähigkeiten entwickeln. Die Gruppe wird als soziales System (Brandes, 2008, S. 123ff) betrachtet, in dem Selbstbildungsprozesse nicht nur in und durch Gruppen stattfinden, sondern auch die Selbstbildung von Kindergruppen selbst und die relevanten Wirkfaktoren für diesen Prozess untersucht werden. Der Beitrag analysiert die Rolle der pädagogischen Fachkraft im Fantasienspiel und stellt eine spielpädagogische Methode vor, die es Fachkräften ermöglicht, Kindern positive Spielerfahrungen in der Gruppe zu ermöglichen. Das Literaturreview zeigt unterschiedliche theoretische Perspektiven: Während die dänischen Autorinnen Kristina Avenstrup und Sine Hudecek (2019, S. 15) gemeinsame Spielanleitungen für das Fantasienspiel als zentral erachten, beschränkt Ina Schenker (2019, S. 267) die Beteiligung der Fachkräfte auf eine von den Kindern gewünschte Teilnahme. Ditte Winther-Lindqvist (2019, S. 6) betont die aktive Unterstützung des kindlichen Spiels, während Holger Brandes (2008, S. 178) für ein zurückhaltendes Eingreifen und minimale Lenkung plädiert. Auf Basis aktueller Spielforschung (Avenstrup & Hudecek, 2019; Brandes & Schneider-Andrich, 2019; Schenker, 2019) sowie der Praxiserfahrungen pädagogischer Fachkräfte (Avenstrup & Hudecek, 2019) werden handlungsleitende Prinzipien für die Arbeit mit Kindergruppen in elementarpädagogischen Einrichtungen formuliert. Die zentrale Herausforderung für Fachkräfte besteht darin, eine Balance zwischen der Begleitung und der Anregung kindlicher Lernprozesse zu finden, ohne dabei das Wesen des Spiels zu beeinträchtigen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Gemeinsames Spiel, Ko-konstruktive Lernprozesse, Szenisches Spiel, spielpädagogisches Handeln, metakognitives Denken

1. Ausgangslage

Seit einigen Jahrzehnten wird Lernen aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive heraus diskutiert. Lew Wygotski (1980) betont den Erkenntnisgewinn in und durch Spieltätigkeit. Das Spiel repräsentiere die „führende Entwicklungslinie“ (S. 434) gerade bei den Drei- bis Sechsjährigen. Aus der Annahme heraus, dass Kinder im Spiel ihr Wissen konstruieren, gelangt das Spielen auch aktuell wieder mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit im frühpädagogischen Handlungsfeld (Schenker, 2019, S. 104). Dabei scheint in der aktuellen Fachdiskussion vorrangig das Interesse auf das einzelne Kind zentriert zu sein. Holger Brandes (2008, S. 7) betont, dass Kinder natürlich auch lernen, wenn sie allein in ein Spiel vertieft sind oder mit Gegenständen hantieren und selbstverständlich auch im Umgang mit Erwachsenen, aber spätestens, wenn Kinder in den Kindergarten gehen, treten sie in eine Welt von Kindergruppen ein und fast alles, was nun geschieht, spielt sich in Gruppenzusammenhängen ab. Es erscheint beinahe als Widerspruch, dass pädagogische Fachkräfte in elementaren Bildungseinrichtungen fast durchgehend mit Kindergruppen konfrontiert sind, die pädagogische Fachdiskussion aber ausschließlich zentriert auf das einzelne Kind geführt wird und nicht thematisiert, welche Konsequenzen die veränderte pädagogische Perspektive für das gemeinsame Spiel in Kindergruppen hat bzw. haben muss. Die Kindergruppe taucht meist nur als selbstverständlich mitgedachter, aber nicht weiter beachtenswerter Rahmen auf (ebd., S. 8). Die Konzentration auf die Individualität und Selbstaktivität von Kindern in der pädagogischen Fachdiskussion hat dazu geführt, dass die Bedeutung von Gruppenbezügen und -prozessen für das Lernen von Kindern und auch für die pädagogische Arbeit kaum gesehen wird (ebd.). Während der Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2020, S. 9–10) in Bezug auf Spiel und Lernen nur das einzelne Kind in den Blick nimmt, betont der Sächsische Bildungsplan für die Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten, dass die „Selbsttätigkeit der Kinder (...) in soziale Gruppen“ eingebettet ist:

Ein zentrales Feld für Bildungserfahrungen sind die Beziehungen der Kinder untereinander. Kindertageseinrichtungen sind für die meisten Kinder der erste Ort für Gruppenerfahrungen mit Gleichaltrigen. Das Sich-Arrangieren mit gleichberechtigten Anderen, das Aushandeln von Gruppenregeln, Gruppenstatus und der Umgang mit Konflikten sind zentrale soziale Lern- und Bildungsgelegenheiten, für die der erforderliche Freiraum bereitgestellt werden muss. (Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006, S. 10)

Angesichts solcher Ausführungen ist es für Brandes (2008, S. 7) unverständlich, welche geringe Rolle die Kindergruppe als eigenständiges Thema in der Entwick-

lungspsychologie und Pädagogik spielt. Ziel dieses Beitrags ist es, die Dynamik im gemeinsamen Spiel in Kindergruppen und deren Bedeutung für Lernprozesse und das Selbstbildungspotenzial von Kindern differenziert darzustellen. Der Schwerpunkt wird dabei auf das szenische Spiel gelegt, da laut Brandes (2008, S. 97) ein enger Zusammenhang zwischen dem szenischen Spiel und der Gruppenkompetenz von Kindern besteht. Aufbauend auf der Theorie zum gemeinsamen Spiel (Brandes, 2008) sollen Möglichkeiten für spielpädagogisches Handeln aufgezeigt werden. Zielrichtung der didaktisch-pädagogischen Implikationen sollte die eigenständige Dynamik zwischen den Peers sein mit dem Fokus, dass Kinder unterstützt und begleitet werden, sich im gemeinsamen Spiel mit der Welt auseinanderzusetzen. Ausgehend von einer sozialkonstruktivistischen Perspektive werden handlungsleitende methodische Prinzipien für die Arbeit mit Kindergruppen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen abgeleitet. Konkret soll folgender Fragestellung nachgegangen werden: *Welche Bedeutung hat das gemeinsame Spiel der Gleichaltrigen für das kindliche Lernen und wie können Kinder im elementarpädagogischen Kontext diesbezüglich unterstützt werden?*

2. Ko-Konstruktion von Wissen in Kindergruppen

Ina Schenker (2019, S. 126) betont, dass Kinder beim Spielen nicht nur versuchen, die Gedanken anderer zu verstehen und mit ihren eigenen abzugleichen, sondern auch aktiv gemeinsame Realitäten schaffen. Diese Fähigkeit, im Spiel geteilte Bedeutungen zu entwickeln, weist auf einen engen Zusammenhang mit dem szenischen Spiel hin: Gerade hier lernen Kinder, ko-konstruktiv zu agieren, indem sie Rollen und Szenarien gemeinsam gestalten und Bedeutungen aushandeln. Diese Form des Spiels könnte demnach als eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung ko-konstruktiver Kompetenzen gesehen werden. Lilian Fried (2004) weist darauf hin, „dass es Kindergartenkindern ab etwa 4 Jahren bereits gut gelingt, während des Spiels innerhalb eines selbstgeschaffenen, dramatischen Rahmens mit assoziativ-kreativen Ko-Konstruktionsstrategien eine shared imagination world zu schaffen“ (S. 57). Diesen dramatischen Rahmen versteht Brandes (2008) als einen „potenziellen Raum“ oder einen „Übergangsraum“ (S. 98). Indem sich Kinder wechselseitig von ihren unterschiedlichen familiären Erfahrungen erzählen, erarbeiten sie sich erste Schritte der Loslösung von der Familie und relativieren ihr Selbst- und Weltbild. Sie stellen Verbindungen her zwischen individuellen und kulturell tradierten Geschichten (Märchen, Fantasiefiguren) und zum Teil noch unbekanntem sozialen Realitäten (Brandes, 2010, S. 20). Mit Nelson (2002) gesprochen: „Weil drei- oder vierjährige Kinder in der Lage sind, kurze Geschichten mit anderen auszutauschen, sind sie zugleich in der Lage, Dinge über die Welt zu erfahren, die sie nicht selbst erlebt haben“ (S. 252). Brandes (2008, S. 101) hebt hervor, dass die Kindergruppe als Ort des Aufeinandertreffens unterschiedlicher familiärer Erfahrungswelten für

Kinder eine wesentliche Erweiterung ihrer kognitiven und sozialen Perspektiven ermöglicht. Er betont, dass Kinder insbesondere im Spiel mit der Realität nicht nur ihre eigenen Erinnerungen rekonstruieren, sondern diese gemeinsam mit anderen teilen und reflektieren, was ihre Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Ko-Konstruktion stärkt. Hier zeigt sich, wie durch das szenische Spiel komplexe Erfahrungen und Erinnerungen lebendig werden und zu einem Austausch führen, der die soziale und kognitive Entwicklung unterstützt. Das führt zu einer Neuinterpretation und Umarbeitung szenischer Erfahrungen mit Als-ob-Charakter. „Soziales Spiel verwickelt das Kind in die gemeinsame Konstruktion von Als-ob, die Aussetzung der Realwelt-Repräsentationen zugunsten einer unbekannteren, aber möglichen Welt“ (Brandes, 2008, S.102). In seinen Beobachtungsstudien konnte Brandes (2008, S.104) die unterschiedlichen Ebenen des szenischen Spiels identifizieren. So betont er, dass manifeste, von den Kindern bewusst gestaltete Spielszenen zwar zumeist durch explizite Fantasiekonstruktionen geprägt sind, sich jedoch häufig auf den Hintergrund familiärer Erfahrungen beziehen. Die Kinder spielen also nicht nur „Hochzeit“ oder „Feuerwehr“, sondern sie spielen zugleich Männer- und Frauenrollen und führen kulturell geprägte Erfahrungswelten auf (Brandes, 2010, S.21). Diese Beobachtungen zeigen, dass Kinder in ihrem szenischen Gruppenspiel nicht nur Fantasie spielen, sondern sich selbst inszenieren.

Im Spiel sieht Schenker (2019, S.127) die Möglichkeit, in Metakommunikation mit Peers zu gehen, um Spielinhalte, Regeln und die Bedeutungen von Gegenständen auszuhandeln, zu planen und zu reflektieren. Auch Brandes (2008, S.105) betont, dass die Kinder in ihrer Kommunikation beständig zwischen dem eigentlichen szenischen Spiel, metakommunikativen Äußerungen und Realitätsbezügen hin und her wechseln. Durch dieses Oszillieren zwischen Kommunikationsebenen kann das Spiel der Kinder manchmal chaotisch erscheinen, aber gerade durch diesen Wechsel zwischen dem eigentlichen Spiel, Regelabklärungen und Realitätsbezügen wird ein gemeinsamer Prozess erst möglich. Auch Fried (2004) stellt in ihrer Analyse ko-konstruktiver Spielsituationen fest: „Obwohl die Themenbezüge rasch wechseln, sorgen die ständig wiederkehrenden Bezugnahmen dafür, dass man an einzelnen Skripts weiterarbeitet, diese also ausdifferenziert, indem weitere Merkmale eingefügt werden. Auf diese Weise wird – quasi hinter der chaotischen Fassade – ein komplexes kollektives Wissensnetzwerk geknüpft“ (S.73). Dabei vermengen Kinder in ihrer Kommunikation persönlich Erfahrenes mit medial vermittelten Dramen, Figuren und Fantasiegeschichten. Die Vermischung von Themen und Kommunikationsebenen verlangt von den Kindern eine intensive metakommunikative Verständigung. Schenker (2019, S.127) verweist darauf, dass sich diese Fähigkeit zur Metakommunikation mit der kindlichen Entwicklung zunehmend nach innen verlagert und in Form von Metakognition weiterentwickelt. Durch diese Prozesse der Mentalisierung, lernen Kinder auf einer symbolischen Ebene zu denken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2007, S.39). Im Spiel können

Kinder zunehmend ein Gespür für die Unterschiede zwischen Realität und Fantasie sowie zwischen Spiel und Nichtspiel entwickeln. Brandes (2010) legt dar, dass diese Unterscheidungsfähigkeit „das Wesentlichste [ist], was man im Spiel lerne“ (S.21). Er argumentiert, dass die Differenzierungsfähigkeit von grundlegender Bedeutung für die Selbstentwicklung des Kindes und für seine zukünftige Empathiefähigkeit in sozialen Interaktionen ist. Daraus lässt sich ableiten, dass das Spiel nicht nur als Freizeitaktivität fungiert, sondern auch als wichtiger Lern- und Entwicklungsraum, in dem Kinder wesentliche soziale und emotionale Kompetenzen erwerben können.

3. Selbstbildung in und durch Kindergruppen

Wenn aus pädagogisch-konstruktivistischer Sicht von der Selbstbildung von Kindern die Rede ist, liegt der Fokus häufig auf dem einzelnen Kind und dessen eigenaktiv gesteuertem Lernprozess. Integriert man jedoch – der Aufforderung von Brandes (2008, S.123) folgend – den sozialen Kontext des Lernens sowie die Rolle der Kindergruppe in den Lernprozessen, erweitert sich diese Sichtweise auf Selbstbildung innerhalb und durch Gruppen. In diesem Zusammenhang agieren die Kinder als Konstrukteure ihrer Gruppe und gestalten den kollektiven Kontext, in dem sie ihre individuelle Entwicklung erleben. Brandes (2008) hebt weiters hervor, dass „sie dies aber mit ihren altersabhängigen kommunikativen Mitteln und in aller Regel in spielerischer Form, zumeist im szenischen Spiel“ (S.125) tun. Diese Wechselwirkung zwischen individuellen und sozialen Prozessen führt Brandes zu der Auffassung, dass es sich um ein komplexes Phänomen handelt, das die Gleichzeitigkeit und Verwobenheit von sozialem und individuellem Lernen widerspiegelt. Wenn Gruppen als lebendige Einheiten betrachtet werden, die über den Rahmen der individuellen Entwicklung hinausgehen, ändert sich der Blickwinkel: Statt sich nur auf das einzelne Kind zu fokussieren, wird die Gruppe selbst als Sozialsystem in den Vordergrund gerückt (ebd., S.124). Innerhalb dieses sozialen Systems entwickeln sich die Gruppen durch die wechselseitigen Interaktionen und die kontinuierlichen Abstimmungsprozesse der Kinder, was zur Bildung eines eigenen sozialen Netzwerks führt. Dieser eigenaktive Entwicklungs- und Selbststeuerungsprozess bildet die Grundlage für die Selbstbildung von Gruppen (ebd.). Ein solches Verständnis von Systemen schließt dabei nicht die Leitungspositionen innerhalb der Gruppe aus; jedoch müssen die Verbindungen zwischen den Gruppenmitgliedern und der Prozess der wechselseitigen Aushandlung gemeinsam gebildeter Bedeutungen die Basis für Vereinheitlichungen im Gruppenprozess darstellen (ebd., S.124–125).

Basierend auf Erkenntnissen aus der psychotherapeutischen Gruppenforschung sowie seinen Beobachtungen von Kindergruppen identifiziert Holger Brandes (2008) verschiedene Wirkfaktoren, die für den Selbstbildungsprozess von Kindergruppen von Bedeutung sind. Als eine zentrale Entwicklungsdimension gilt der Zusammenhalt der Gruppe, was sich subjektiv im Gruppengefühl oder Wir-

Gefühl ausdrückt. Der Professor für Psychologie geht davon aus, dass sich Gruppenzusammenhalt darin zeigt, wie lange Kinder in einer Gruppe zusammen aktiv sind und welche Stabilität oder Fluktuation hierbei zu beobachten ist (ebd., S. 126). Beeinflusst wird die Gruppenkohäsion von subjektiven Faktoren. Brandes (2008) verweist auf einen Zusammenhang zwischen Gruppenkohäsion und dem Wohlfühlen der Kinder: „Die Gruppenkohäsion ist offenbar umso höher, je wohler sich die Kinder in der Gruppe fühlen“ (S. 126). Weitere subjektive Faktoren für Gruppenkohäsion sind die Sympathie unter den Kindern und die kommunikativen Kompetenzen der beteiligten Kinder. Brandes (2008) stellt fest: „Je jünger die Kinder sind, als desto brüchiger erweist sich ihr kommunikatives Netzwerk und desto leichter zerfällt die Gruppe“ (S. 127). Die Bedeutung der Kommunikationsfähigkeit hängt darüber hinaus eng mit der Schaffung geteilter Bedeutungen zusammen. Susanne Viernickel (2000) macht geteilte Bedeutungen daran fest, „dass alle Interaktionspartner ihre Handlungen nach demselben Thema ausrichten“ (S. 76). Bezogen auf das Alter der Kinder beobachtete sie einen bemerkenswerten Zusammenhang: Solange Kinder aufgrund ihres Alters nicht in der Lage sind, gemeinsam geteilte Bedeutungen herzustellen, etwa ein gemeinsames Spielthema, können sie untereinander auch nur wenig kohärente Gruppenzusammenhänge bilden.

Selbstbildungsprozesse von Kindergruppen lassen sich nur dann erfassen, wenn sich die Beobachtungen auf die Gruppe als Ganzheit richten. Dabei gilt es sich vom unmittelbar wahrnehmbaren Geschehen und der Fixierung auf die einzelne Aktion zu lösen und sich von der Frage leiten zu lassen, was eigentlich das jeweilige Thema ist, mit dem sich die Gruppe gerade beschäftigt. Um dieses zu erfassen, gilt es – Brandes (2008, S. 136–138) zufolge – sich auf den Handlungsaspekt aller Aktionen in der Gruppe zu konzentrieren und sich zu fragen, was ein Kind mit seiner Handlung eigentlich bezweckt und was es damit bewirkt. Kinder gestalten ihren Gruppenprozess häufig in Form eines expliziten szenischen Spiels. Zu Beginn des Spiels gilt es, sich auf die Eingangsszene zu konzentrieren, da diese oftmals schon das spätere Gruppenthema beinhaltet. Holger Brandes (2008, S. 142) beschreibt ein flexibles Modell zur Analyse der Phasen im Selbstbildungsprozess von Kindergruppen. In diesem Zusammenhang identifiziert er Wendepunkte und Grenzereignisse, die das szenische Spiel der Kinder prägen. So kann der Eingriff von Erzieherinnen und Erziehern in selbstorganisierte Kindergruppen als eines der zentralen Grenzereignisse betrachtet werden. Solche Interventionen führen häufig zu Wendepunkten, die den Gruppenprozess verändern. Allerdings sind diese Eingriffe nicht immer konstruktiv; manchmal stören sie bereits eingeleitete Spielsequenzen der Kinder erheblich (ebd., S. 144). Deswegen empfiehlt er pädagogischen Fachkräften, bei selbstorganisierten Gruppen immer sehr zurückhaltend zu sein und möglichst wenig zu intervenieren (ebd.). Gleichzeitig betont Brandes (2008), dass es aus gruppenanalytischer Sicht wenig Sinn macht, zwischen den kommunikativen Selbstbildungsprozessen der Kindergruppe und der leitenden Aktivität von

Erwachsenen einen Gegensatz zu konstruieren. „Entscheidend ist vielmehr, inwieweit es den Erwachsenen gelingt, ihre Aktivität sensibel an der der Kinder und am Selbstbildungsprozess der Gruppe auszurichten“ (Brandes, 2008, S. 151).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im gemeinsamen Spiel der Gleichaltrigen und in den Aushandlungen der Kinder untereinander ein enormes Potenzial für Beziehungserfahrungen, Wissenskonstruktionen und Persönlichkeitsbildung liegt. Diese informellen Bildungsprozesse, die sich meist ohne direkte pädagogische Steuerung, spontan und in lebensweltlichen Zusammenhängen vollziehen, finden noch sehr wenig Beachtung. In den aktuellen Diskussionen um die Bildungsaufgaben von elementaren Bildungseinrichtungen sollte das gemeinsame Spiel stärker als bisher in den Aufmerksamkeitsfokus gelangen. Die Rollen und Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte sollen im Hinblick auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen, unter denen sich das gemeinsame Spiel entfalten kann, hinterfragt und neu bestimmt werden. Es braucht in elementaren Bildungseinrichtungen dringend den Fokus auf das gemeinsame Spiel und ein Wissen darüber, wie Kinder darin unterstützt und begleitet werden können, sich im gemeinsamen Spiel selbstorganisiert mit der Welt auseinanderzusetzen.

4. Spielanleitungen als pädagogische Methode

Eine dänische Studie zeigt, dass sich nur 43 % der Erzieherinnen und Erzieher im Laufe ihres Arbeitstages am Spielen der Kinder beteiligen (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 17). Kristina Avenstrup und Sine Hudecek (2019) führen dies unter anderem auf die Annahme zurück, dass die Erwachsenen das Spielen der Kinder stören, wenn sie daran teilnehmen und es als Ideal angesehen wird, dass das Spielen frei von der Beobachtung und Intervention durch Erwachsene sein sollte. Aktuelle internationale Forschungen zeigen hingegen, dass eine „moderate Anleitung und Teilnahme durch Erwachsene, die auf dem Kind im Mittelpunkt basieren, von großer Bedeutung sind“ (Sommer, 2015, S. 68). Ditte Winther-Lindqvist (2013, S. 160) weist in ihrer Forschung zum Spielverhalten von Kindergartenkindern darauf hin, dass eine gezielte pädagogische Planung der Rahmenbedingungen für das Spielen, zusammen mit dem Eingreifen der pädagogischen Fachkräfte in das Spiel, sowohl kurz- als auch langfristig einen signifikanten positiven Einfluss auf die Teilnahmemöglichkeiten, das Wohlbefinden und die vielseitige Entwicklung der Kinder haben kann. Aufgrund von Beobachtungen, dass es zunehmend vielen Kindern schwerfällt, intensiv in ein Fantasiespiel einzutauchen, Spiele häufig kurz und inhaltlich nicht so einfallsreich sind, sieht Winther-Lindqvist (2019, S. 6) die Notwendigkeit, das gemeinsame Spiel der Kinder zu unterstützen. Es reicht ihrer Meinung nach nicht aus, dass pädagogische Fachkräfte das Spielen der Kinder in den Tagesroutinen und -strukturen berücksichtigen, sondern „das grundlegendste Problem, auf das Kinder stoßen, wenn sie anfangen zusammen zu spielen, ist vielmehr, dass

ihnen das Wissen und die gemeinsamen Erfahrungen für ein gemeinsames Spiel fehlen“ (ebd., S. 8). Dieses Fehlen von gemeinsamem Wissen und gemeinsamen Erfahrungen führt Winther-Lindqvist unter anderem darauf zurück, dass viele Einrichtungen von Kindern mit ganz unterschiedlichen Eltern und kulturellen Hintergründen besucht werden, was die gemeinsame Erfahrungswelt verkleinert. „Um in eine Stimmung zum Spielen, in der die Welt einen Als-ob-Charakter annimmt, zu kommen, sind Ruhe und Zeit unabdingbar – und wenn man dies gemeinsam tun soll, ist ein gemeinsames Wissen erforderlich“ (Winther-Lindqvist, 2019, S. 7). In elementaren Bildungseinrichtungen können gemeinsame Aktivitäten und Spielanleitungen die Wissensbasis bilden, auf deren Grundlage fantasievoll gespielt werden kann. Pädagogische Fachkräfte, die sich ins Spiel einbringen, helfen Kindern „ein gemeinsames Repertoire zu erlangen, auf dessen Grundlage sie zusammenspielen können“ (ebd., S. 10). Insoweit ein Konsens unter Forscher:innen darüber besteht, dass gelungene gemeinsame Fantasiespiele der Kinder sowohl für ihr Wohlbefinden als auch für ihr Lernen überaus wertvoll sind, betonen Avenstrup und Hudecek (2019, S. 16), dass die Fähigkeit von Kindern, zu fantasieren und gemeinsam in Fantasiewelten einzutauchen, nicht von selbst entsteht. Denn „Für viele Kinder ist Fantasieren eine Fähigkeit, die durch Interaktion mit Erwachsenen oder erfahrenen Spielkameraden entwickelt und erlernt werden muss“ (ebd.). Daher ist bei Fantasiespielen die Präsenz von Erwachsenen von besonderer Bedeutung. Jedoch seien viele pädagogische Fachkräfte unsicher und fühlten sich mit dem Eintauchen in fiktive Welten nicht vertraut. Sie finden es schwierig mitzuspielen und nehmen daher an den Fantasiespielen der Kinder nicht teil (ebd., S. 34). Fachliches Wissen über das Spielen und die Spielentwicklung muss – so die Forderung Avenstrups und Hudeceks (2019, S. 114) – die Basis der Beteiligung sein. Denn sie führt dazu, dass sich Erzieherinnen und Erzieher zunehmend der Bedeutung ihrer Beteiligung am Spiel bewusst werden. Planung und spielpädagogische Methoden unterstützen die professionelle Arbeit als Spielteilnehmerin und Spielteilnehmer im Fantasiespiel und tragen dazu bei, spielpädagogische Fähigkeiten zu entwickeln.

Auf Grundlage der Erkenntnisse der aktuellen Spieltheorie und vor dem Hintergrund empirischer Untersuchungen der Praxiserfahrungen von pädagogischen Fachkräften, die gezeigt haben, dass fantasievolle gemeinsame Spiele nicht immer von selbst zu Stande kommen, entwickelten Avenstrup und Hudecek (2019, S. 13) die *Methode der gemeinsamen Spielanleitungen*. Das Ziel dieser Methode besteht darin, das gemeinsame Fantasiespiel der Kinder zu stärken und die Möglichkeiten eines jeden Kindes zu unterstützen, Erfahrungen mit anderen Kindern als wichtiger Akteur im Fantasiespiel zu sammeln (ebd., S. 15). Die Autorinnen begründen ihr Modell damit, dass „[g]emeinsame Spielanleitungen (.) auf der pädagogischen Tradition des ganzheitlichen Denkens und eines soziokulturellen Lernverständnisses [basieren]“ (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 16). Die Funktion des Erwachsenen bei den gemeinsamen Spielanleitungen besteht darin, „den Boden für die selbst-

organisierten gemeinsamen Fantasiesspiele der Kinder zu bereiten und den Spielen, dort wo es notwendig ist, eine zielgerichtete Vitaminspritze zu verabreichen“ (ebd., S.30). Spielanleitungen sind kulturelle Narrative zu Themen wie Familie, Geschlechter, Arbeitsleben. Sie sind Vorlagen, aus denen Vorstellungskraft entstehen kann und Treffpunkte, die einen Rahmen für das Spiel schaffen (Avenstrup & Hudecek, 2019, S.30). Dies wird auch in Rückbezug auf Winther-Lindqvist (2019) deutlich, die konstatiert „Wenn man noch nie in einer Bäckerei war, dann weiß man nicht, wie die Kuchen in der Bäckerei heißen oder wie man sich in einem Geschäft verhält. Dann wird es schwierig, ein Spiel zu spielen, bei dem man Bäcker, Angestellter und Kunde ist“ (S.7). Das gemeinsame Fantasienspiel funktioniert nur, wenn die Spielenden in Form einer Spielanleitung einen bestimmten gemeinsamen Ausgangspunkt für ihre Interaktionen haben (ebd., S.8). Gemeinsame Spielanleitungen bieten Kindern diesen gemeinsamen Ausgangspunkt. Die pädagogische Fachkraft wählt, ausgehend von den Interessen und Voraussetzungen der Kindergruppe, Rollenspiele aus und entwirft einfache Spielanleitungen für jedes Spiel. Auf Grundlage dieser gemeinsamen Spielanleitungen werden von der pädagogischen Fachkraft Spielaktivitäten initiiert und die Kinder systematisch an die Spiele herangeführt. D.h., die Spiele werden für alle Kinder sichtbar und zugänglich gemacht und aktiv zur Teilnahme ermutigt (Avenstrup & Hudecek, 2019, S.32). Diese angeleiteten Spielaktivitäten haben einen anderen Charakter als das selbstorganisierte Spielen von Kindern, das nicht ersetzt werden kann oder soll. Das Ziel der Methode der gemeinsamen Spielanleitungen ist, die Entwicklung der Spielkompetenzen der Kinder zu unterstützen und allen Kindern Raum für vielfältige Spielgemeinschaften und ein gemeinsames Wissen über eine vielseitige Auswahl an Fantasiesspielen zu geben, damit sie selbst aus eigener Initiative gemeinsame Fantasiesspiele initiieren und organisieren können (Avenstrup & Hudecek, 2019, S.30–31).

Die geplante Spielanleitung stellt ein Grundkonzept dar, das in Bezug auf die Kindergruppe und die konkrete Spielsituation vereinfacht, erweitert und variiert werden kann (Avenstrup & Hudecek, 2019, S.89). Dabei ist die Offenheit der pädagogischen Fachkraft gegenüber den Beiträgen der Kinder für die Entwicklung des Spiels von entscheidender Bedeutung. Die Kinder sollten ermutigt werden, ihre Vorstellungskraft zu nutzen und das Spiel zu beeinflussen. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft besteht darin, die fantasievollen Beiträge der Kinder zu würdigen und sie mit der Spielanleitung zu verknüpfen (ebd., S.90). Dies erfordert Aufmerksamkeit für das Erfassen von Ereignissen, die während der Spielaktivität entstehen, und kontinuierliche, fachliche Bewertung der konkreten Spielsituation. Avenstrup und Hudecek (2019, S.120) sehen als Voraussetzung für das Üben der professionellen Improvisation, dass die pädagogische Fachkraft über aktuelles Fachwissen verfügt und eine gut durchdachte Planung hat, auf die sie zurückgreifen kann. Durch die Vorbereitung auf verschiedene Situationen erreichen die pädagogischen Fachkräfte ein großes Repertoire an Möglichkeiten, die sie in der spielpä-

dagogischen Arbeit mit den Kindern einsetzen können. Wenn eine Kindergruppe die pädagogische Fachkraft auffordert, „Ausflug“ zu spielen, kann sie das Interesse der Kinder wahrnehmen und auf ihre Planung bezüglich der „Spielanleitung Ausflug“ zurückgreifen mit dem Ziel, auf die spontanen Beiträge und Bedürfnisse der Kinder einzugehen, damit sich die Spielaktivität auf der Grundlage der Reaktionen der Kinder entwickeln kann. Pädagogische Fachkräfte sind daher in Form der gemeinsamen Spielanleitungen in Besitz eines Sets an didaktischen Überlegungen, die das Lernen und das gemeinsame Spiel der Kinder unterstützen (ebd., S. 122).

Im Rahmen der gemeinsamen Spielanleitung fungiert die pädagogische Fachkraft als Vorbild und Helferin des Kindes, um das Erreichen der nächsten proximalen Entwicklungszone (Wygotski) zu unterstützen. Sie schafft einen Kontext, in dem sich die Kinder engagieren, sich sicher fühlen und Lust bekommen, sich einzubringen. Dabei gilt es, die Interessen und Ideen aller beteiligten Kinder so weit wie möglich zu berücksichtigen (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 124–125). Damit ein gemeinsames Spiel möglich wird, müssen unterschiedliche Ideen abgestimmt, verhandelt und zusammengeführt werden, denn nur so kann ein System gemeinsam geteilter Bedeutungen entstehen, mit dem sich jedes einzelne Kind identifizieren kann (Brandes & Schneider-Andrich, 2019, S. 66). Um die Verhandlungen zu unterstützen, kann die pädagogische Fachkraft den Übergang aus der fiktiven Sphäre in die Regiesphäre markieren, damit alle Kinder die Codes für die Verschiebung der Kommunikation kennen lernen, z. B. „Im Spiel bin ich die Verkäuferin und du kaufst bei mir ein.“ Das Einfügen neuer Spielelemente und das Abwandeln von Spielfiguren erfordert einen erhöhten Aufwand an metakognitiver Verständigung und Abstimmung (Brandes, 2010, S. 22). In den Verhandlungen über die Entwicklung des Spiels müssen Erzieherinnen und Erzieher ein Gleichgewicht finden zwischen ihrer Funktion als Vorbild und dem Geben von ausreichend Raum, damit die Kinder eigene Erfahrungen im Verhandeln sammeln können (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 125). Brandes (2008, S. 172) plädiert dafür, dass pädagogische Fachkräfte nur dann eingreifen sollen, wenn die Kinder in ihren Verhandlungen nicht produktiv vorankommen und die Kommunikation und der Gruppenprozess nachhaltig stocken. Gestalten sich die Verhandlungen schwierig, kann die pädagogische Fachkraft verschiedene Möglichkeiten zur Lösung von Konflikten aufzeigen, z. B. durch das Erfinden einer neuen Rolle, eines neuen Blickwinkels auf die Handlung oder durch das Hinzufügen neuer Hilfsmittel. Verfügen Kinder über einen begrenzten verbalen Ausdruck, braucht es durch das Vormachen konkreter Handlungen zusätzliche Unterstützung von Seiten der pädagogischen Fachkraft (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 125).

Gemeinsame Spielanleitungen sollen für die Kinder wiedererkennbar sein, damit sie zunehmend in der Lage sind, ein Symbol oder das Eingangsritual mit der spezifischen Spielanleitung zu verbinden, z. B. kann das „Busspiel“ mit dem Aufstellen von Stühlen und eines Lenkrads beginnen (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 123).

Darüber hinaus kann die pädagogische Fachkraft Verbindungen zwischen Spielanleitungen und Situationen des Alltags herstellen, z. B. beim „Besuch des Bäckers“, wenn sie sagt: „Das ist wie gestern, als wir aus Knete Gebäck für unsere Bäckerei gemacht haben.“ Durch diese Vorgehensweise erhalten Kinder die Möglichkeit, Erfahrungen aus unterschiedlichen Kontexten in ihre gemeinsamen Fantasienspiele einzubringen, wodurch ihr Wissen über verschiedene Spielthemen bereichert wird (ebd.). Wenn die Kinder beim Spielthema Assoziationen zu ihren Alltagserfahrungen entwickeln und diese von der pädagogischen Fachkraft wahrgenommen und aufgegriffen werden, können sie dabei unterstützt werden, Zusammenhänge zwischen den Spielinhalten und ihren eigenen Erlebnissen herzustellen (ebd.). Zudem kann die Dokumentation der Spielaktivitäten in Form von Bildern, Erzählungen und Filmen, insbesondere wenn die Kinder aktiv in diesen Prozess einbezogen werden und Dialoge über die gemeinsamen Spiele geführt werden, dazu beitragen, weitere Zusammenhänge zu schaffen (ebd., S. 124). Pädagogische Fachkräfte können darüber hinaus Dokumentationen gezielt nutzen, um die Erfahrungen der Kinder in neuen Spielgemeinschaften sowie die Vielseitigkeit ihrer Spiele sichtbar zu machen und positive gemeinsame Spielerlebnisse sowie die Spielkompetenzen der Gruppe darzustellen (ebd.).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Qualität des Spielens in Bezug auf die Lernmöglichkeiten durch die Beteiligung pädagogischer Fachkräfte erhöht werden kann. Die Methode der gemeinsamen Spielanleitungen zeigt, wie pädagogische Fachkräfte bei den Spielaktivitäten auf ihre Planung zurückgreifen und dabei die Fähigkeit zur professionellen Improvisation entwickeln können. Zu den relevanten Aufgaben im Zusammenhang mit der Teilnahme an Spielaktivitäten gehören das Anleiten der Verhandlungen der Kinder, das Herstellen von Zusammenhängen zwischen den Spielaktivitäten und anderen Erfahrungen der Kinder sowie das Dokumentieren gemeinsamer Spiele der Kinder.

5. Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass pädagogische Fachkräfte durch gemeinsame Spielanleitungen das Lernen der Kinder unterstützen können (Avens-trup & Hudecek, 2019, S. 15). Die Kinder sammeln Erfahrungen, wenn sie an gemeinsamen Spielen teilnehmen. Sie lernen auch durch die verschiedenen sozialen Spielbeziehungen und die Gestaltung der Spielaktivitäten.

Wird das gemeinsame Fantasienspiel der Kinder mit zunehmenden Kompetenzen immer komplexer und übernehmen die Kinder eigenaktiver die Verantwortung für das Spielgeschehen, können pädagogische Fachkräfte sich mehr in die Beobachter:innen-Rolle begeben (Schenker, 2019, S. 267). Die Herausforderung für pädagogische Fachkräfte besteht darin, die Balance zwischen Begleitung und Anregung kindlicher Lernprozesse zu finden, ohne dabei das Wesen des Spiels zu beeinträchtigen.

Hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage, welche Bedeutung das gemeinsame Spiel für das kindliche Lernen hat und wie pädagogische Fachkräfte Kinder diesbezüglich unterstützen können, legen die Erkenntnisse der Bachelorarbeit (Stallinger, 2021) nahe, dass das gemeinsame Spiel der Gleichaltrigen angesichts seiner enormen Bedeutung einer sensiblen und didaktisch wohlüberlegten Unterstützung bedarf. Im gemeinsamen Spiel der Kinder bedeutet, spielpädagogisch zu handeln, *sowohl aktive als auch* passive Handlungsmuster auszubalancieren. Pädagogische Fachkräfte sind daher herausgefordert, situativ flexibel auf wechselnde Spielaktivitäten zu reagieren, ohne den Charakter des Spiels zu zerstören. Ihre zentrale Aufgabe ist es, die Eigenart kindlicher Tätigkeiten zu unterstützen und anzuregen, damit die Kinder sich selbstorganisiert mit der Welt auseinandersetzen können.

Um eine fundierte pädagogische Professionalität zu entwickeln, erscheint es vor diesem Hintergrund unerlässlich, dass sich die Verantwortlichen nicht bloß auf die intuitiven (Spiel-)Kompetenzen von Erzieher:innen verlassen, sondern entscheidend ist, dass sie im Zuge ihrer (Grund-)Ausbildung gezielt mit Methoden des spielpädagogischen Handelns vertraut gemacht werden, damit sich praktisch Handelnde zukünftig der Bedeutung ihrer Rolle als aktive Teilnehmer:innen des gemeinsamen Spiels im elementarpädagogischen Alltag verstehen und erleben.

Literatur

- Avenstrup, K. & Hudecek, S. (2019). *Komm, wir spielen! Das Spiel als pädagogische Methode*. Berlin: Bananenblau.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München: Reinhardt.
- Brandes, H. (2010). Entwicklungspotenziale von Kindergruppen – Gruppenprozesse und ihre Förderung im Kindergarten. In E. Hammes-Di Bernardo & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige-Gruppe-Gemeinschaft*. (S. 16–24). Weimar: Das Netz.
- Brandes, H. & Schneider-Andrich, P. (2019). Peers ins Spiel bringen. Die Gleichaltrigen und ihre Beziehungen als Herausforderung für elementarpädagogische Didaktik. In I. Schenker (Hrsg.), *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive*. (S. 63–80). Weinheim: Beltz.
- Charlotte-Bühler-Institut (CBI) (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, des Magistrats der Stadt Wien & des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. <https://www.charlotte-buehler-institut.at/bundeslaenderuebergreifender-bildungsrahmenplan-fuer-elementare-bildungseinrichtungen-in-oesterreich-2/>

- Fried, L. (2004). Kindergartenkinder ko-konstruieren ihr Wissen über die soziale Welt. In L. Fried & G. Büttner (Hrsg.), *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. (S. 55–77). Weinheim: Beltz.
- Nelson, K. (2002). Erzählung und Selbst, Mythos und Erinnerung. *BIOS*, 15, 241–263.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2007). *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. Troisdorf: EINS.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2006). *Sächsischer Bildungsplan*. Berlin: Verlag das Netz.
- Schenker, I. (2019). Spielen als kindliche Lebensform. In I. Schenker (Hrsg.), *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive*. (S. 104–134). Weinheim: Beltz.
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtids-holdbar læring og udvikling i daginstitutionen. In J. Klitmøller & D. Sommer (Hrsg.), *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stallinger, B. (2021). *Peers ins Spiel bringen. Das gemeinsame Spiel der Gleichaltrigen – pädagogische Implikationen im Elementarbereich* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2013). Beobachtung des Spielens der Kinder im Kindergarten. In: Mark, K. (Hrsg.). *Pædagogens arbejde med spor og billeder*. København: Akademisk Forlag.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2015). Positionspapier „Legen frem“ auf der Smabørnskonferencen ved Institut for Uddannelse og Pædagogik am DPU am 09. Juni 2015.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2019). Vorwort. In K. Avenstrup & S. Hudecek (2019). *Komm, wir spielen! Das Spiel als pädagogische Methode*. (S. 6–12). Berlin: Bananenblau.
- Wygotski, L. (1980). Aus den Vorlesungsskripten Wygotskis zur Psychologie des Vorschulalters. Anhang. In Elkonin (1985). *Ausgewählte Schriften*. Bd. 1: *Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie*. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Bd. 2: *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. (S. 430–440). Köln: Lompscher.

