

Geht das Kinderspiel verloren? Von der kindlichen Spielfähigkeit und ihrer Gefährdung

Nach einer Seminarveranstaltung über Spiel und Spielzeug, in der es auch um die Frage ging, ob Kinder heute noch alte Spiele wie „Es kommt ein goldner Wagen“ oder „Himmel und Hölle“ (auch als „Hickeln“ bezeichnet) spielen, kam eine Studentin zu mir und fragte, ob sie zu diesem Thema eine schriftliche Examensarbeit anfertigen könne. Ich bejahte, gab ihr einige Literaturhinweise, und wir besprachen, wie und wo sie „volkstümliche Kinderspiele“ im Freien beobachten könnte. Sie versuchte nun über mehrere Monate, in dem schwäbischen Dorf, aus dem sie stammte, und im Großraum Nürnberg/Erlangen Versspiele, Reigenspiele und Straßenspiele wie „Schneider, leih' mir die Schere“, „Himmel und Hölle“, „Ochs am Berg“ zu sammeln. Nach einem halben Jahr gab sie entnervt auf und bat um ein anderes Thema – sie hatte so gut wie keines der „volkstümlichen Kinderspiele“ beobachten können.

Ist diese Erfahrung typisch oder ein Zufallsergebnis? Gehen Spieltraditionen verloren, zugunsten „artifiziiellen“ Spielens mit industriell vorgefertigtem Spielzeug im dafür ausgegrenzten Spiel- und Kinderzimmer?

Spielzeug – ein Zivilisationsprodukt

Brian Sutton-Smith, seit 30 Jahren einer der renommiertesten Spielforscher, würde die Frage nach den Verschiebungen bei den Kinderspielformen mit Ja beantworten. *Sutton-Smith* hat in vielen Ländern und in unterschiedlichen Kulturen Spielbeobachtungen durchgeführt und den Wandel im Spiel von Kindern und Erwachsenen beschrieben (*Sutton-Smith* 1972). In seinem Buch „Toys as culture“ (1986a) vertritt er die These, daß Spielen und Spielzeug immer in Wechselwirkung mit kulturellen Veränderungen und den sich wandelnden Rollen der Familienmitglieder betrachtet werden müßten. In einer scharfsinnigen Analyse des gegenwärtigen Spielzeugmarktes kommt *Sutton-Smith* zu dem Schluß, Spielzeug habe heute vor allem folgende drei Funktionen:

- Es führt bei den Kindern zu der von den Herstellern gewünschten Konsumentenhaltung. Dies zeigt sich sehr gut am „Wegwerfcharakter“ der meisten Spielsachen.
- Insbesondere an Weihnachten, aber auch bei anderen Anlässen, erlaubt Spielzeug ein großes Tauschgeschäft zwischen Eltern und Kindern: Die Eltern besorgen die von den Kindern sehnlichst gewünschten Spielgegenstände, die Kinder sind dafür verpflichtet, gegenüber den Eltern Wohlverhalten zu zeigen, angefangen vom allgemeinen „Liebsein“ über regelmäßiges Zähneputzen und Zimmeraufräumen bis zum Versprechen, sich in der Schule mehr anzustrengen.
- Spielzeug dient der Selbstbeschäftigung des Kindes. Während Kinderspiele früher Sozialspele und „wilde Spiele“ im Freien waren, wünschen die Erwachsenen heute domestiziertes Spiel in der elterlichen Wohnung. Das Spielzeug hat somit die gleiche Funktion wie Kinderzimmer, Kinderstuhl und Laufstall: die Kleinen zur Selbstbeschäftigung anzuhalten.

Sutton-Smith leugnet nicht die enge Bindung und den Zusammenhalt in der Kleinfamilie. Spielzeug sei dazu da, die Paradoxie zwischen Bindung und Isolierung zu ermöglichen. Wenn die Eltern Spielzeug schenken, brächten sie implizit zum Ausdruck: „Wir geben dir dieses Spielzeug, weil wir dich lieben und enger bei uns haben möchten; aber geh’ jetzt und beschäftige dich damit“ (1986a, 53).

Fehlt Zeit zum Spielen?

Wenn vom Verschwinden mancher Kinderspiele oder gar der Spielfähigkeit die Rede ist, wird zurecht das veränderte Zeitbudget heutiger Kinder ins Feld geführt. Während über die zeitliche Beanspruchung durch Flötenkurse, Sport, Ballett usw. erst wenige gesicherte Befunde vorliegen (viele Kinder haben drei und mehr Verpflichtungen pro Woche – vgl. Deutsches Jugendinstitut 1993), wird das Fernsehverhalten der Kinder seit längerem regelmäßig erfaßt – die tägliche Fernsehzeit geht bei vielen Kindern vermutlich rein rechnerisch von der Spielzeit ab. Mitte der 80er Jahre sahen Grundschulkinder montags bis freitags jeweils ca. 40 Minuten fern, am Samstag und Sonntag jeweils ca. 90 Minuten.

Nach einer neuen Erhebung der Gesellschaft für Konsumforschung beträgt der durchschnittliche Fernsehkonsum der 6- bis 10jährigen jetzt täglich 77 Minuten und der 9- bis 13jährigen täglich 93 Minuten (jeweils einschließlich Samstag/Sonntag) (zusammenfassend zum Medienkonsum von Kindern s. *Einsiedler* 1993).

In einer Begleituntersuchung zum Dortmunder Kabelpilotprojekt führten 578 Mütter ein Tagebuch über die Tätigkeiten ihrer 3-bis 6jährigen Kinder (Tietze 1990). Durchschnittlich 85 Minuten am Tag wurden die Kinder bei „Mediennutzung“ beobachtet, d. h. sie sahen fern, hörten Kassetten oder beschäftigten sich mit einem Buch.

Die durchschnittliche Fernsehzeit pro Tag (montags bis freitags) betrug 36 Minuten. Interessant ist der Zusammenhang zwischen Verkabelungsgrad und kindlichem Fernsehkonsum (s. Abb. 1): Je mehr Programme eingespeist werden, desto höher der Zeitanteil, der vor dem Fernseher verbracht wird. In verkabelten Haushalten sehen die Kinder tagsüber öfter fern, und die Nutzung in der Vorabendzeit ist häufiger und länger. Kinder, die die Möglichkeit haben, sehr viele Programme zu sehen, beschäftigen sich seltener mit Büchern. Die Untersuchung von Tietze vernachlässigt zwar die höheren Fernsehzeiten am Samstag und Sonntag, sie zeigt aber auch, daß es unter den 3- bis 6jährigen je nach Verkabelungsgrad zwischen ca. 30% und 48% Nichtfernseher gibt.

	Minuten	Nichtseher	n
Haushalte ohne Kabelanschluß	29	47,7 %	300
Haushalte mit normalem Kabelanschluß	38	39,3 %	201
Haushalte Kabelprojekt Dortmund (24 Programme)	55	29,9 %	77
Gesamt	36	42,4 %	578

Abb. 1: Durchschnittlicher täglicher Fernsehkonsum 3 bis 6jähriger Kinder und der Anteil der Nichtseher (montags bis freitags). Quelle: Wolfgang Tietze: Mediennutzung bei Vorschulkindern. Empirische Pädagogik 1990, H. 4.

Über die Zeitanteile hinaus wird dem Fernsehen auch eine qualitative Beeinflussung des Spielens nachgesagt. So stellten Singer & Singer (1983) fest, daß vielfernsehende Kinder beim Spielen weniger einfallsreich fiktive Vorstellungen entwickeln. Untersuchungen zum Nacherzählen von Geschichten, die entweder über Video gesehen oder über Kassette gehört wurden, bestätigen die nachteilige Wirkung gesehener Inhalte, die offensichtlich weniger interne Repräsentationen hervorrufen (Greenfield 1987).

Spielen – ein Urphänomen

Sind die Befürchtungen über Veränderungen im Spiel der Kinder lediglich in die kulturkritische Attitüde einzuordnen, wie sie gegenüber zivilisatorischen Phänomenen immer wieder auftritt? Oder handelt es sich um die traditionell pessimistische Einschätzung „heimlicher Erzieher“ durch Pädagogen? Ein Wandel im Spielverhalten der Kinder läßt sich nicht abstreiten; so zeigte sich z.B., daß die Spiele der Kinder, die im Dortmunder Kabelpilotprojekt beobachtet wurden, inhaltlich in höherem Maße von TV-Themen bestimmt sind. Auch *Glogauer* (1993) fand in seinen Erhebungen, daß sich die „Medienpakete“ aus Fernsehfiguren, Comicheften und entsprechendem Spielzeug auf das Spielverhalten auswirken. Andererseits scheint es einen beständigen, evolutiven Kern des Kinderspiels zu geben, vor allem im frühkindlichen Spiel und bei den Bau-, Phantasie- und Rollenspielen in der mittleren Kindheit – Spiel als Urphänomen.

Bei Beobachtungen der frühen Eltern-Kind-Spiele tritt immer wieder zutage, daß Mütter und Väter mit ihren Kindern in optimalen Spielzyklen spielen, d.h. das Spiel schaukelt sich durch Anregungen und wechselseitige Spielfreude auf, erreicht einen Höhepunkt und klingt wieder ab. *Papousek, Papousek & Harris* (1987) schreiben die feine Abstimmung dieser Spielinteraktionen der evolutiv bedingten Absicherung der Pflege des Kindes zu.

Während die Entwicklungspsychologie zunächst nur Mutter-Kind-Spiele untersuchte, hat sie sich neuerdings auch der Analyse der Vater-Kind-Spiele zugewandt. Väter spielen mit den Kleinkindern häufiger körperliche Spiele, z.B. Hochwerfen, und die Kinder finden diese Spiele wegen der starken Emotionalität sehr attraktiv. Mütter scheinen eher Spezialisten für entwicklungsgemäße Anregungen durch Spielsachen zu sein. Man spricht sogar von einer idealen Kombination der Vater-Kind- und der Mutter-Kind-Spiele hinsichtlich der sozialen und der kognitiven Entwicklung der Kinder (zusammenfassend: *Einsiedler* 1989).

Die Spielfähigkeit der Kinder wird durch die Freispielphase im Kindergarten gefördert. In amerikanischen Studien in Kindertagesstätten äußerten Kinder, die schon längere Zeit die Einrichtung besuchten, häufigeres und einfallreicherer Spiel als die Neulinge. In Untersuchungen in Kindergärten in Dortmund und in Leipzig zeigte sich, daß die Kinder in der Freispielphase viel und gerne spielen, und in beiden Forschungsprojekten wurde dieselbe Rangfolge der Spielanteile gefunden: an erster Stelle steht das Bauspiel, es folgen die Rollen- und Fiktionsspiele, und den dritten Rang nehmen die

„Tischspiele“ ein (Regelspiele, Malen, Basteln) (zusammenfassend: *Einsiedler* 1994). In eigenen Untersuchungen an der Universität Erlangen-Nürnberg haben wir experimentell Phantasie- und Rollenspiele in Abhängigkeit von Spielzeugtypen beobachtet. Hauptergebnis dieser Studien war: 3- bis 6jährige Kinder spielen mit „Kleine-Welt-Spielzeug“ höchst originell und variationsreich Phantasiespielthemen – vorausgesetzt, das Spielzeug ist „niedrigrealistisch“, d.h. es gibt keine Spielthemen vor, und die Spielfiguren sind eher stilisiert als realitätsgetreue „Polizisten“, „Krankenschwestern“ und „Weltraumfahrer“. Mit „hochrealistischem“ Spielzeug gehen die Kinder mehr nachahmend um, z.B. im Sinne von Alltagsroutinen (*Einsiedler* 1994). Die Entwicklungspsychologin *Inge Bretherton* hält beides für die kognitive Entwicklung der Kinder für wichtig: die realistischen Schemata und das phantasievolle Hervorbringen neuer und ungewöhnlicher Handlungsabläufe (*Bretherton* 1984).

Ergebnisse der Verhaltensforschung

Hatte *Sutton-Smith* noch Anfang der 70er Jahre eine pädagogisch-psychologische Theorie des Kinderspiels vertreten und zusammen mit seiner Frau sogar ein Buch mit Spielanregungen für Eltern geschrieben (deutsch: *B. u. S. Sutton-Smith* 1986 b), wandte er sich in den letzten 15 Jahren immer mehr kultur- und gesellschaftstheoretischen Analysen des Spiels zu. Die Entdeckung der biologischen und psychologischen Entwicklungsfunktion des Spiels Ende des 19. Jahrhunderts interpretiert er heute nur noch „soziopolitisch“ (*Sutton-Smith* 1983): Die pädagogisch-psychologische Sichtweise des Kinderspiels habe deshalb so viel Beachtung gefunden, weil damit soziale Probleme gelöst werden konnten, nämlich gefährdete Kinder und Jugendliche von der Straße zu holen und durch Spiel sozial zu kontrollieren.

In jüngster Zeit verwendet *Sutton-Smith* (1990) tiefenpsychologische Konzepte, um das Spiel von Kindern und Erwachsenen zu interpretieren: Das Kinderspiel fungiere als „Unterdrückungsmechanismus der Erwachsenen“. Durch die pädagogische Idealisierung des Kinderspiels würden wir „den wahren Charakter unserer eigenen chaotischen Erwachsenenvergnügungen nur erfolgreich verdrängen“. Das Spiel diene als Vehikel, „um die irrationalen Spielformen sowohl des Kindes als auch des Erwachsenen unter Kontrolle zu halten.“

Nach meiner Auffassung ist die Spieltheorie von *Sutton-Smith* durch die Vernachlässigung der Ergebnisse der Verhaltensforschung sehr einseitig

geworden. Begriffe wie „verdrängen“, „unterdrücken“, „kontrollieren“ gesamtgesellschaftlich auf das Spiel anzuwenden, ist sehr vage und empirisch nicht faßbar. Spiel als Paradoxon, als „Pathos“ und als „Hin-und-Her“ zu definieren (wie in dem Buch „Toys as culture“), ist kaum weiterführend. Zumindest das Spiel der Kinder ist zunächst ein biologisches Phänomen. Spielverhalten ist bei den meisten höheren Arten verbreitet, es hat sich in der Evolution erhalten, und in der spielerischen Auseinandersetzung der Arten mit ihrer Umwelt ist ein „evolutionärer Trend“ beobachtbar: Spiel tritt bei den Tieren umso häufiger auf, je weniger eine Art auf eine spezifische Umwelt fixiert ist (*Müller-Schwarze* 1984). Offensichtlich hat das Spiel die Funktion, für einen flexiblen Umgang mit Umweltgegebenheiten zu ertüchtigen. Nach *Irenäus Eibl-Eibesfeldt* (1984) ist Spiel ein „experimenteller Dialog mit der Umwelt“, eine raffinierte Einrichtung der Natur, um Lernen mit angenehmen Empfindungen zu verbinden. Kinder beschäftigen sich in endlosen Wiederholungen spielerisch mit Objekten – in einem formellen Unterricht würden sie sich gegen die Wiederholungen sträuben. Aus Tierbeobachtungen ist bekannt, daß bei Arten, die wegen bestimmter Umweltbedingungen körperlich geschickter sein müssen, mehr Bewegungsspiel auftritt. Das Sozialspiel unter Tierjungen trägt vermutlich zur Klärung sozialer Beziehungen bei. Sogar topographische Kenntnisse werden bei den sozialen Bewegungsspielen gelernt: In experimentellen Studien hatten Tierjungen, die mehr Gelegenheiten zu entsprechenden Spielen als eine Kontrollgruppe hatten, bessere Orientierungsfähigkeiten (*Smith* 1984).

Pädagogisch-psychologische Ansätze

Sind die Aussagen der Spieltheoretiker des 19. Jahrhunderts über pädagogische Funktionen des Spiels inzwischen belegbar oder nur ein „frommer Wunsch“? Vor allem im angloamerikanischen Bereich gibt es eine intensive pädagogisch-psychologische Forschung zum Kinderspiel mit Resultaten, die durch Replikationen zu einem großen Teil als gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse gelten können. Die Feststellungen der Verhaltensforschung zur Verbindung kognitiven Lernens mit positiven Gefühlen im Spiel werden durch Untersuchungen von *Corinne Hutt* (1979) unterstützt: Kinder untersuchen ihnen unbekannte Gegenstände zunächst angespannt-vorsichtig, um dann später im Spiel entspannt-fröhlich mit ihnen umzugehen. Im Spiel wird das neue Wissen sozusagen konsolidierend ausprobiert und abgespeichert. *Corinne Hutt* entdeckte, daß die physiologischen Vorgänge in den Spielphasen den Prozessen beim Rapid-Eye-Movement-Schlaf gleichen, das sind die Schlafphasen mit der größten Erholungswirkung.

Mehrfach bestätigte Ergebnisse liegen auch zu Zusammenhängen zwischen symbolisierenden Gegenstandsumwandlungen im Spiel („Der Zaun ist jetzt eine Weltraumrakete“) und kognitiven Fähigkeiten der Kinder vor (vgl. *Einsiedler* 1994, 77–102). Der größte Vorteil des „Königsweges“ Lernen im Spiel für die kindliche Entwicklung dürfte aber die Einbettung der Lernvorgänge in emotionale Begleitprozesse sein. Man spricht von einer „emotionalen Basis“, die den Kindern die Problembewältigung erleichtert und zu ihrer seelischen Gesundheit beiträgt (*Rollett* 1989). In einer Längsschnittuntersuchung in Nürnberg konnten wir im Rahmen dieses Ansatzes zeigen, daß das Spielen im Vorschulalter die Schulleistung in der Grundschule nicht direkt beeinflußt, jedoch die Spielfähigkeit sich indirekt über Lernbegleitprozesse auf den Lernerfolg positiv auswirkt (*Treinius & Einsiedler* 1989).

Wer sich zur Pädagogik von Spiel und Spielzeug äußert, setzt sich sowohl der Kritik der Kulturtheoretiker des Spiels als auch der der Spielwarenbranche aus. Die Kulturtheoretiker werfen den Pädagogen die Idealisierung des Spiels vor, die Spielwarenbranche mokiert sich über den „erhobenen Zeigefinger“ der Pädagogen. Die seriöse Spielpädagogik kann sich jedoch bei ihren Empfehlungen größtenteils auf gut gesicherte Erkenntnisse der Forschung berufen, etwa wenn sie von perfektionistisch präparierten Spielgegenständen abrät (z.B. einem Küchen-Set mit Plastik-Erbsen und Plastik-Pizza), weil diese symbolisierende Umwandlungen im Spiel eher verhindern als fördern.

Mit Blick auf die biologische und psychologische Entwicklungsfunktion des Kinderspiels sollte die Spielpädagogik durchaus ein „Wächteramt“ wahrnehmen. Wenn zivilisatorische Tendenzen zum Rückgang erhaltenswerter Spielformen führen, gilt es, gegenzusteuern und bewußt Spielräume für variables Kinderspiel zu schaffen. Aus Befragungen von Kindern ist bekannt, daß sie gerne spielen, vor allem Bewegungsspiele im Freien (*Spanhel & Zangl* 1988). Die Freispielphase im Kindergarten scheint eine wichtige Kompensation für verlorengegangene Spielerfahrungen im Wohnumfeld und in der Familie zu sein. Die Erzieherinnen und Erzieher sollten deshalb ihre spielpädagogische Kompetenz vertiefen und genügend Freiräume für das Spiel vorsehen. Sie sollten aber auch behutsam bestimmte Spielformen „anspielen“, wenn es zu Einseitigkeiten gekommen ist, z.B. wie häufig zu beobachten die Mädchen keine dynamischen Phantasie- und Rollenspiele, sondern nur noch „ruhige“ Tischspiele spielen. Auch die volkstümlichen Vers- und Reigenspiele werden wohl nur zu retten sein, wenn sie von den Erwachsenen weitergegeben werden.

Literatur

- BRETHERTON, I. (1984): Symbolic play. London: Academic Press. Deutsches Jugendinstitut (1993): Was tun die Kinder am Nachmittag? Weinheim: Juventa.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1984): Die Biologie des menschlichen Verhaltens. München: Piper.
- EINSIEDLER, W. (1989): Eltern als „Lehrer“ bei kindlichen Spielaktivitäten. Unterrichtswissenschaft 17, S. 105–121.
- EINSIEDLER, W. (1993): Grundschul Kinder und die Lebenswelt Medien. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. Nürnberg.
- EINSIEDLER, W. (1994): Das Spiel der Kinder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Auflage).
- GLOGAUER, W. (1993): Die neuen Medien verändern die Kindheit. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- GREENFIELD, P.M. (1987): Kinder und neue Medien. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- HUTT, C. (1979): Exploration and play. In: Sutton-Smith, B. (Ed.): Play and learning. New York: Gardner, S. 175–194.
- MÜLLER-SCHWARZE, D. (1984): Analysis of play behaviour: What do we measure and when? In: Smith, P. (Ed.): Play in animals and humans. Oxford: Blackwell, S. 147–158.
- PAPOUSEK, M., PAPOUSEK, H. & HARRIS, B.J. (1987): The emergence of play in parent-infant interactions. In: Görlitz, D. & Wohlwill, J.F. (Eds.): Curiosity, imagination, and play. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, S. 214–246.
- ROLLETT, B. (1989): Kinderspiel und seelische Gesundheit. In: Einsiedler, W. & Martschinke, S. (Hg.): Kinderspiel und seelische Gesundheit. Nürnberg: Forschungsstelle Spiel und Spielzeug, 9–17.
- SINGER, J.L. & SINGER, D.G. (1983): Implications of childhood television viewing for cognition, imagination, and emotion. In: Bryant, J. & Anderson, D.R. (Eds.): Children's understanding of television. New York/London, 265–295.
- SMITH, P. (1984) (Ed.): Play in animals and humans. Oxford: Blackwell.
- SPANHEL, D. & ZANGL, A. (1988): Was Eltern über Spiel denken und wie sie mit ihren Kindern spielen. Spielmittel 8, H. 3, S. 4–20.
- SUTTON-SMITH, B. (1972): The folkgames of children. Austin: University of Texas Press.
- SUTTON-SMITH, B. (1983): Die Idealisierung des Spiels. In: Grupe, O., Gabler, H. & Göhner, U. (Hg.): Spiel – Spiele – Spielen. Schorndorf: Hofmann, S. 60–75.
- SUTTON-SMITH, B. (1986 a): Toys as culture. New York: Gardner.
- SUTTON-SMITH, B. & SUTTON-SMITH, S. (1986 b): Hoppe, hoppe, Reiter. München: Piper.
- SUTTON-SMITH, B. (1990): Spiel zwischen den Generationen. Spielmittel 10, H. 3, S. 60–70.
- TIETZE, W. (1990): Mediennutzung bei Vorschulkindern. Empirische Pädagogik 4, S. 263–288.
- TREINIES, G. & EINSIEDLER, W. (1989): Direkte und indirekte Wirkungen des Spielens im Kindergarten auf Lernprozesse/Lernleistungen im 1. Schuljahr. Unterrichtswissenschaft 17, S. 309–326.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 1966

Band/Volume: [1996](#)

Autor(en)/Author(s): Einsiedler Wolfgang

Artikel/Article: [Geht das Kinderspiel verloren? Von der kindlichen Spielfähigkeit und ihrer Gefährdung 130-137](#)