

Michael Fink

Inspirieren  
statt  
beschäftigen

Freispiel wertschätzend begleiten in  
Kita, Krippe und Kindertagespflege

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



<b>Einleitung</b>	<b>6</b>
<b>Spielend leicht? Kinder im Spiel lernen lassen</b>	<b>8</b>
<b>1 „Ich setz mich an den Rand und schau zu ...“</b>	<b>16</b>
Bindung: Warum Zusammenspielen Verbindung schafft	19
<b>2 „Manche Kinder können einfach nicht mehr spielen!“</b>	<b>20</b>
Wiederholung: Warum Kinder Dinge tausendmal tun	22
<b>3 „Ich will auch mal das Barbie-Pferd!“</b>	<b>25</b>
Alltagsmaterial: Warum unstrukturierte Spielmaterialien Kinder guttun	28
<b>4 „Das wird mir jetzt zu wild!“</b>	<b>29</b>
Beschämung: Warum respektlose Sprüche nicht weiterhelfen	31
<b>5 „Jetzt ist Angebot! Spielen könnt ihr den ganzen Tag!“</b>	<b>33</b>
Flow: Wie Kinder im Spiel versinken können	35
<b>6 „Nach dem langen Sitzen müssen die sich austoben ...“</b>	<b>37</b>
Toben: Was hinter einem beliebten Begriff stecken könnte	40
<b>7 „Stöcke sind tabu, ihr tut euch nur weh!“</b>	<b>42</b>
Risky Play: Warum brauchen Kinder Gefahren?	45
<b>8 „Das bleibt hier im Raum!“</b>	<b>47</b>
Funktionsräume: Wie Raumgestaltung Lust auf Aktivitäten macht	50
<b>9 „Wir haben hier ein klares Waffenverbot!“</b>	<b>51</b>
Waffen: Welchen pädagogischen Wert Gewaltspiele haben	54
<b>10 „Die Jungs sind lieber Pirat, die Mädchen Prinzessin ...“</b>	<b>56</b>
Medienheld:innen: Warum es gut ist, die „virtuellen“ Freund:innen der Kinder zu kennen	59

<b>11</b>	<b>„Hier ist leider kein Platz mehr!“</b>	<b>60</b>
	Spiel-Sets: Wie Materialien kreatives Spiel anregen	63
<b>12</b>	<b>„Lasst ihr bitte die Cäcilie mitspielen?“</b>	<b>65</b>
	Inklusion: Warum Spiel Vielfalt fördert	68
<b>13</b>	<b>„Bis einer heult!“</b>	<b>69</b>
	Teilnehmende Beobachtung: Wann dabei sein alles ist	72
<b>14</b>	<b>„Achtet ihr ein bisschen auf eure Sachen?“</b>	<b>73</b>
	Zusammenarbeit mit Familien: Warum es besser miteinander geht	75
<b>15</b>	<b>„Bevor ihr was Neues spielt: erst mal aufräumen!“</b>	<b>77</b>
	Ordnung: Was Kinder an Ordnung schätzen	80
<b>16</b>	<b>„Was, mein Kind hat den ganzen Tag nur mit Matsche gespielt?“</b>	<b>81</b>
	Dokumentation: Welche Momente vom Kita-Tag erzählenswert sind	84
<b>17</b>	<b>„1,2,3, die Spielzeit ist vorbei!“</b>	<b>86</b>
	Mikrotransitionen: Warum Übergänge sensibel gestaltet werden sollten	88
	<b>Schlusswort</b>	<b>90</b>
	<b>Literatur</b>	<b>92</b>
	<b>Impressum</b>	<b>95</b>



## Einleitung

# Spielend zum Thema kommen

„Im Spiel wär wohl ...“ Mit diesen Worten steigen Kinder oft in fiktionale Handlungen ein. Machen wir es ihnen nach: Im Spiel hätte wohl jemand eine neue Lernmethode erfunden, mit der man alle Themen der Welt erlernen könnte – von Mathe über Naturwissenschaften bis Sprache – und gleichzeitig soziale Skills stärkt. Eine Methode, die für alle Altersgruppen anwendbar wäre, mit einfachen Materialien auskommt und so unglaublich viel Spaß macht, dass man sich dafür nicht mühsam motivieren muss, sondern durch sie motiviert wird!

Klar, dass sich diese Methode sofort verbreiten würde: im echten Leben wie auch auf Social Media. Wir alle würden fragen: Hast du schon mal ausprobiert, mit dieser neuen Methode zu lernen – diesem sogenannten „Spiel“?

Aus Spiel wird Ernst: Diese Lernmethode gibt es natürlich schon. Seit unvorstellbar vielen Jahren spielen Menschen – ebenso wie Tiere –, um sich die Welt zu „erspielen“. Aus Lust und Neugier wenden wir uns Dingen zu, um uns in jenen lustvollen Zustand zu verstricken, bei dem wir unversehens klüger werden. Typisch menschlich ist jedoch, dass wir das Lernen, das ja mit dem Spiel begonnen hat, immer weiter verbessern wollen – und dabei oft die Potenziale des Spiels übersehen oder gar verkümmern lassen.



Heute steht das Spiel unter Druck – vor allem aus drei Gründen:

1. Eltern wie pädagogische Fachkräfte übersehen manchmal den Wert des Spiels vor all den Anforderungen, die Kinder heute erfüllen müssen. Was folgt? Die Zeit zum Freispiel in der Kita wird durch Angebote und Kreise immer kürzer, die Spielzeit zu Hause reduziert sich mit jedem Geigen- und Ballettkurs.
2. Kitas, Schulen und Eltern sorgen sich manchmal so sehr um Sicherheit, dass sie die größte Gefahr übersehen: Kinder, die vor lauter Warnungen und Spielverboten nicht genügend Erfahrungen mit freien, bisweilen auch riskanten Spielen machen.
3. Vielleicht hat unsere Gesellschaft auch einfach etwas die Spielfreude verloren. Viele Eltern und pädagogische Fachkräfte lassen Kinder spielen, animieren sie auch gerne dazu – aber vergessen, dass es der beste Spielimpuls ist, die eigene Spielfreude einzubringen und mitzuspielen.

In diesem Buch geht es nicht darum, diese Situation zu beklagen – sondern ich möchte Sie neugierig machen. Ich möchte Sie einladen, alltägliche Momente rund um das Spiel in der Kita genau anzuschauen, um zu überprüfen: Wie gehen wir mit diesem Schatz „Spiel“ um? Wo treten wir unbeabsichtigt auf die Bremse der Spielfreude? Wann sind wir manchmal unabsichtlich „Spielverderber“? Wie können wir stattdessen Spielmacher:innen werden?

# Spielend leicht? Kinder im Spiel lernen lassen

Schon immer spielen Kinder, schon immer erziehen Erwachsene Kinder. Seit langer Zeit denken Pädagog:innen und Eltern darüber nach, welche Rolle das Spiel bei der Erziehung und Bildung der Kinder hat: Ist es beim Lernen ein Störfaktor, weil es lustvoller ist als das Lernen wichtiger Fähigkeiten? Ist es ein nützlicher Ausgleich, weil man sich im Spiel von den Härten des Lernens oder Arbeitens erholen kann? Erlaubt es einen Trick, um Lernen angenehmer zu machen, indem es sich „wie ein Spiel“ anfühlt?

Oder ist das Spiel an sich ein so lehrreicher Vorgang, dass man es lediglich zulassen, fördern und unterstützen muss, um Kinder auf diese Art optimal zu bilden?

## Eine kurze Geschichte des Freispiels

Über die Anfänge der Vorstellung des bildenden Spiels kann man nur mutmaßen. Wenn es auch seit Beginn der Menschheitsentwicklung Zeugnisse vom Kinderspiel gibt – schon in Kindergräbern der Steinzeit finden sich Spielzeuge als Grabbeigaben! –, scheint der Wert des Spiels für das Lernen neben seiner Erholungsfunktion eher selten wahrgenommen worden zu sein.

Ausnahmen sind Zitate wie das von Platon zu Fragen der Didaktik: „Nicht mit Gewalt sollst du, (...), die Knaben in den Unterrichtsgegenständen heranbilden, sondern im Spielen, damit du auch eher im Stande seist, zu durchschauen, nach welcher Richtung hin die Begabung eines Jeden stehe“ (Der Staat [Politeia], VII, 536e). Oder das des als Erzieher eines Kaisers tätigen Römers Quintilian (ca. 30–69 n. Chr.), der forderte:

„Ernst sei in den Spielen unserer Kinder, damit sie den Ernst froh und leicht wie in den Spielen üben“ (Über die Ausbildung des Redners [*Institutio oratoria*], I, 1, 20). Typischer ist aber bis ins Mittelalter die Vorstellung, man könne Kinder nur mit Strenge erfolgreich erziehen – wenig Raum für spielerische Lernwege.

Mit dem Herannahen der Aufklärung ändert sich das Bild vom Kind – und damit kommt ein neuer Blick auf das Spiel als Lernweise des Kindes auf. Ende des 17. Jahrhunderts schreibt John Locke in seinen „Gedanken über Erziehung“ (1693, § 183): „Die größte Kunst ist, den Kleinen alles, was sie tun oder lernen sollen, zum Spiel und Zeitvertreib zu machen.“

Am Übergang zum 19. Jahrhundert löst der deutsche Pädagoge Friedrich Fröbel eine pädagogische Revolution aus. Er erkennt: „Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschheitsentwicklung dieser Zeit, denn es ist frei tätige Darstellung des Inneren, die Darstellung des Inneren aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Inneren selbst ...“ (Lange 1862, S. 69). Fröbel erkannte früh, welchen Wert das Spiel der Kinder hat, wenn es mit gutem Spielzeug inspiriert wird und in einem angenehmen Setting stattfindet. Aus dieser Einsicht entwickelte er das bahnbrechende Konzept des Kindergartens. Freispiel verstand Fröbel dabei nicht als bloß unbeaufsichtigte Beschäftigung, sondern als schöpferischen Ausdruck innerer Kräfte, geführt und begleitet von aufmerksamen Erwachsenen. Manche Zeitgenossen waren zunächst irritiert von seiner ungewöhnlichen Praxis und einer berichtete spöttisch: „Ich hörte ... von einem alten Narren reden, welcher tagtäglich mit kleinen Kindern auf einer Wiese umherspringe“ (Marenholtz-Bülow 1876, S. 23).

Doch Fröbels Idee verbreitete sich rasch: Überall in Deutschland wie in den Nachbarländern eröffnen schon binnen weniger Jahre Kindergärten, deren freiheitliche Bildungsziele den Mächtigen jener Zeit so verdächtig waren, dass sie um 1848 sogar verboten wurden. Fröbels Ideen, insbesondere zur Rolle des Materials, wirken bis heute nach, etwa in Maria Montessoris Konzept des Freispiels mit Aktionstabletts.



Kindern tut es gut, wenn Erwachsene sich in ihr Spiel einbringen – das erkannte schon Friedrich Fröbel, der Erfinder des Kindergartens.

Eine entscheidende Rolle für die Anerkennung des Freispiels kommt sicherlich dem in den 1970er-Jahren entstehenden Situationsansatz zu (vgl. Tietze & Krenz 1990): Freispiel ist hier die selbstbestimmte Phase, in der Kinder ihren eigenen Interessen folgen und Lerninhalte aus ihrer Lebenswelt entnehmen und verarbeiten – der wichtigste Moment, um

Freispiel stärkt Autonomie, soziale Kompetenzen und kreatives Problemlösen. Kinder erfahren Selbstwirksamkeit und verarbeiten Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt – eine Basis für ganzheitliches Lernen.



Autonomie, Solidarität und Problemlösefähigkeiten zu entwickeln. Diskutiert wird dabei immer wieder, wie „frei“ das Spiel sein sollte: unbeeinflusst von Erwachsenen oder mit tätiger Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte.

In der Elementarpädagogik in Deutschland genießt das Freispiel heute einen hohen Stellenwert – anders als beispielsweise im benachbarten Frankreich, wo freie Spielphasen deutlich kürzer sind als instruierte Tagesphasen.

## Das Spiel in deutschen Bildungsplänen

Formal ist der Wert des Spiels heute zumindest für den Bereich der Elementarpädagogik anerkannt: In der UN-Kinderrechtskonvention wird allen Kindern der Welt ein inhaltlich nicht näher ausgeführtes „Recht auf Spiel“ (Artikel 31) zuerkannt. Im deutschen „Gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK & KMK 2022) werden zwei Aspekte konkretisiert, die das Spiel zum übergreifenden Aspekt in der Bildungsarbeit machen: Einerseits ist es Ziel, das Spiel „als kindliche Ausdrucksform“, andererseits als „elementare Form des Lernens“ anzuerkennen und zu ermöglichen.

Diese Grundgedanken finden sich in allen deutschen Bildungsplänen wieder – mit unterschiedlicher Gewichtung. So heißt es im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (2024, S. 19): „Das Spiel ist die elementare Form des Lernens. Und es ist Auslöser und integraler Bestandteil geplanter und moderierter Lernaktivitäten mit Kindern.“ Etwas unklarer sind die dazu gehörenden Ausführungsvorschriften, wenn es um die Aufgabe

der pädagogischen Fachkräfte als Begleitung geht: „Das pädagogische Personal hat die Aufgabe dafür zu sorgen, dass die Kinder die Bildungs- und Erziehungsziele vor allem durch begleitete Bildungsaktivitäten erreichen. Hierzu gehören insbesondere das freie Spiel in Alltagssituationen, bei dem die Kinder im Blick des pädagogischen Personals bleiben (...)“ (Kinderbildungsverordnung 2005/2025, Abschnitt 1, § 14).

Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (2025, S. 48) bezeichnet das Spiel als „Motor der Entwicklung“ und hebt dessen zentrale Stellung vor allen anderen Lernformen hervor: „Spielen ist die dem Kind eigene Art, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, zu begreifen, zu ‚erobern‘. Bei dieser scheinbar so mühelosen, dem inneren Antrieb folgenden, oft in die Sache versunkenen Beschäftigung durchläuft das Kind die wichtigsten Lern- und Entwicklungsprozesse der frühen Lebensjahre“ (ebd.). Klar benennt der Plan, welche aktive Rolle die pädagogischen Fachkräfte dabei einnehmen sollten: „Durch eine feinfühligte Begleitung unterstützt sie die Kinder ko-regulativ in der Bewältigung emotionaler Herausforderungen, indem sie für einzelne Kinder Zugänge zu laufenden Spielhandlungen schafft. Über die Methode des Scaffolding – Vorspielen, Mitspielen und spielbezogene Anregungen wie Fragen oder Explorieren von Spiel- und Lernmaterialien – begleitet die pädagogische Fachkraft das Spiel der Kinder aktiv“ (ebd., S. 51 f.). Der Bildungsplan des Landes Brandenburg formuliert klar, welche Stolpersteine hinsichtlich dieses Zieles zu beachten sind (2024, S. 51): „Beeinträchtigt werden Spielsituationen unter anderem durch zu kurze Zeitfenster, durch Reglementierung des Spiels, durch ein unstrukturiertes Angebot zu vieler oder ungeeigneter Materialien, durch mangelnde Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte, durch unbegleitete Konflikte und Ausgrenzung unter Kindern.“

Zusammengefasst könnte man also folgern: Im Sinne der deutschen Bildungs- und Orientierungspläne sind pädagogische Fachkräfte aufge-



Spielen ist die zentrale Lernsituation für Kinder – dieser Grundsatz ist in allen elementarpädagogischen Bildungsplänen Deutschlands enthalten.

rufen, Kindern möglichst freie Spielsituationen zu gewähren – mit sorgfältig gestalteten Rahmenbedingungen und einer Begleitung, die genau auf die Spielbedürfnisse der Kinder abgestimmt ist. Anders gesagt: Es gibt viele Bildungsziele in verschiedensten Bildungsbereichen, die wir erreichen sollen, doch der Weg dorthin führt stets durchs Spiel – niemals über spielarme Instruktion.

## Erkenntnisse aus der Forschung

Lässt sich messen, ob Kinder vom Freispiel mehr profitieren als von sorgfältig vorbereiteten Angeboten? Großes Interesse hat die Auswertung einer lang angelegten Studie geweckt: Das IEA Preprimary Project der High/Scope Educational Research Foundation untersuchte zwischen 1986 und 2006 vorschulische Bildungseinrichtungen in mehreren Ländern weltweit, um den Einfluss früher Bildungsbedingungen auf die kognitive, sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern zu vergleichen. Die Ergebnisse zeigten unter anderem: Kinder, die ihre Aktivitäten selbst wählen konnten und Zugang zu einer großen Zahl und Vielfalt an Material hatten, erzielten höhere Werte in Bezug auf Kognition und Sprachfähigkeit als Kinder, die eher an vorstrukturierten Bildungsangeboten teilnahmen. Daraus wurden Forderungen abgeleitet wie die folgenden (vgl. Schweinhart 1995, Montie et al. 2006):

- Kinder sollten viel Zeit für das Freispiel und für selbstbildende Aktivitäten haben, die sie entweder alleine oder in Kleingruppen erleben.
- Freispielphasen sollten nicht zu kurz sein. Empfohlen werden 45 bis 60 Minuten, weil es erst dann besonders oft zu kognitiv anregenden Interaktionen zwischen einzelnen Kindern kommt.
- Pädagogische Fachkräfte sollten sich während der Freispielzeit als Spielpartner:innen in das Spiel einiger weniger Kinder einbringen, um es damit zu bereichern.