

Anke König | Diana Franke-Meyer (Hrsg.)
im Auftrag des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes (pfv)

***Playful Learning* und digitale Welten**

Lernen im Spiel als Prinzip
der Kindergartenidee



Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V.

Fachverband
für Kindheit und Bildung

BELTZ JUVENTA

Beyond Frühpädagogik

Herausgegeben von

Prof.in Dr. Anke König | Dr. Linda Wellmeyer

Die Reihe *Beyond Frühpädagogik* greift gesellschaftliche Transformationen auf, die das System der Frühpädagogik derzeit herausfordern. In den letzten 20 Jahren ist die Frühpädagogik in den Fokus unterschiedlicher Diskurslinien geraten, die tradierte Überzeugungen und Praxen auf den Prüfstand stellen. Frühpädagogische Institutionen wie Kindergärten, Kinderkrippen, Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen haben in diesem Kontext eine herausragende gesellschaftliche Bedeutung erlangt. Diese Reihe soll die Vielstimmigkeit der Diskurse als »soziales Phänomen« sichtbar machen. Veröffentlicht werden Ergebnisse aus Tagungen, Fachkonferenzen und Dissertationen. Zielgruppe sind alle Akteur:innen in den verschiedenen pädagogischen Feldern, die sich mit den aktuellen Debatten auseinandersetzen: Studierende unterschiedlicher pädagogischer und sozialer Fachrichtungen, pädagogische Fachkräfte, Familien, Leitungen, aber auch Administration, Steuerung, Wissenschaft sowie Politik. Der Reihe liegt das Verständnis zugrunde, dass sich pädagogische Erkenntnisse aus Praxis und Wissenschaft speisen und eine Weiterentwicklung des Systems auf deren konstruktivem Zusammenwirken beruht.

Prof. Dr. Anke König

Dr. Linda Wellmeyer

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

Im Auftrag des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes



Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V.

Fachverband
für Kindheit und Bildung

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9300-1 Print

ISBN 978-3-7799-9301-8 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-9302-5 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Caroline Hamsch, Bonn

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort und Einführung in den Band

Bettina Stobbe

[7](#)

I. Playful Learning

Wie kam das Lernen ins Spiel?

Ein Streifzug durch kontroverse Diskussionen
zur Kindergartenpädagogik

Reinhard Fatke

[12](#)

Playful Learning und Lernen im Spiel. Ein genialer Schachzug
der Frühpädagogik – auch in digital geprägten Welten

Anke König

[35](#)

II. Aufwachsen in einer digital geprägten Welt

Das Virtuelle des Materiellen und das Materielle des Virtuellen.

Erfahrungsformen von Kindern zwischen Dingen und digitalen Medien

Claus Stieve

[50](#)

Hybride Möglichkeitsräume: Zur pädagogischen Begleitung analog-
digitaler Lebenswelten im Kindesalter

Yvonne Bulander

[69](#)

III. Historische und theoretische Zugänge

Auf den Spuren von Martha Muchow – Mehr als ein Film

Günter Mey

[88](#)

Das Spiel und das „unbewusste Seelenleben“ des Kindes

Reinhard Fatke

[109](#)

Das Bauspiel. Historische Verortung, Ermöglichung und Begleitung
der Kinder

Michaela Reißmann

[132](#)

„Spiel ist nicht Spielerei. Es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung“ – Fröbels Spielgaben im Überblick <i>Isabel Schamberger</i>	<u>147</u>
---	----------------------------

IV. Praxen und praktische Zugänge

Alternative pädagogische Perspektivierungen auf das digitale Spielen <i>Volker Mehringer</i>	<u>162</u>
---	----------------------------

Freiraum für Kinderspiel. Zur Bedeutung guter sozialräumlicher Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern <i>Peter Höfflin</i>	<u>181</u>
--	----------------------------

Kunst und Natur. Wirkung und Aktualität der Kindergartenpädagogik Friedrich Fröbels <i>Sidonie Engels</i>	<u>200</u>
---	----------------------------

Von Stöcken und Steinen: Kindliches Sammeln als ästhetische Form der Weltauseinandersetzung <i>Lena Gräfer</i>	<u>212</u>
--	----------------------------

Fröbel und die Kunstvermittlung in der Kita – eine Annäherung <i>Helene Skladny</i>	<u>221</u>
--	----------------------------

Ästhetische Bildung und Bildende Kunst im Spiegel ihrer Praxis – eine Studie <i>Lena Gräfer</i>	<u>238</u>
---	----------------------------

V. Einblicke in das pfv-Archiv

Ausgewählte Quellentexte zum Spiel des Kindes – eine historische Einordnung <i>Diana Franke-Meyer</i>	<u>254</u>
---	----------------------------

Spiel und Beschäftigung im frühen Kindesalter <i>Lili Droescher (1907)</i>	<u>262</u>
---	----------------------------

Die Rolle des Spiels in der „Welt des Kindes“ <i>Martha Muchow (1949)</i>	<u>272</u>
--	----------------------------

Spielpflege <i>Erika Hoffmann (1954)</i>	<u>280</u>
---	----------------------------

Autor:innenverzeichnis	<u>291</u>
-------------------------------	----------------------------

Vorwort und Einführung in den Band

Bettina Stobbe

Der Pestalozzi-Fröbel-Verband (*pfv*) möchte mit dem Band „*Playful Learning* und digitale Welten. Lernen im Spiel als Prinzip der Kindergartenidee“ die Bedeutung des Spiels für die frühkindliche Entwicklung hervorheben. Die Beiträge beleuchten das Lernen im Spiel aus historischer, theoretischer sowie praktischer Perspektive und bieten Anlass und Denkanstöße für den fachlichen Diskurs zur frühkindlichen Bildung. Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, wie die Sicherung von Bildungschancen für alle Kinder, die Diskussion um eine diagnostikbasierte (zusätzliche) individuelle Förderung einzelner Kinder in Kitas und die voranschreitende Digitalisierung, dürfen nicht dazu führen, dass der Blick auf den ganzheitlichen Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung verstellt wird. Dabei steht das Lernen im Spiel im Fokus, auch wenn sich sowohl Lernen als auch die Spielformen über die Zeit verändern. Dem *pfv* ist es ein zentrales Anliegen, auf der Grundlage des vorliegenden Bandes das Spiel des Kindes wieder stärker in die Debatten zur frühkindlichen Bildung einzubringen und diesbezüglich weitere Forschungen anzumahnen. Somit wird an die Bemühungen des *pfv* angeknüpft, das Lernen im Spiel in einer Neufassung zum Förder- bzw. Bildungsauftrag für die Kindertagesbetreuung im SGB VIII aufzunehmen.

Der Band eröffnet vielfältige Perspektiven auf das Spiel in einer zunehmend digital geprägten Welt. Zugleich beschreiben einzelne Beiträge historische Entwicklungslinien zurück bis zu Friedrich Fröbel. Gleich zu Beginn diskutieren Reinhard Fatke und Anke König in ihren Beiträgen die Frage nach dem „Lernen im Spiel“. Fatke betont, dass bei Fröbel ursprünglich nicht vom Lernen im heutigen Sinne die Rede sei und beleuchtet in seinem Beitrag „Wie kam das Lernen ins Spiel?“ die damit verbundenen Diskussionen innerhalb der Kindergartenpädagogik. Anke König knüpft daran mit ihrem Beitrag „*Playful Learning* und Lernen im Spiel“ an. Auch sie erkennt das Spiel als vielschichtiges Prinzip in der Fröbelpädagogik. Aus soziokultureller Perspektive verdeutlicht sie, dass Spielen und Lernen eng miteinander verwoben sind: Spiel fördert Involvement, Motivation, Kreativität und soziale Kompetenzen. In digital geprägten Welten stellt sich zudem die Frage, wie sich das Spiel unter veränderten Bedingungen wandelt.

Claus Stieve und Yvonne Bulander rücken mit ihren Beiträgen des zweiten Abschnitts das Aufwachsen in digital geprägten Lebenswelten in den Fokus. Stieve widmet sich in „Das Virtuelle des Materiellen und das Materielle des Virtuellen“ den Erfahrungsformen von Kindern im Spannungsfeld zwischen Dingen und

digitalen Medien. Bulander plädiert in ihrem Beitrag „Hybride Möglichkeitsräume: Zur pädagogischen Begleitung analog-digitaler Lebenswelten im Kindesalter“ für eine stärkere Verbindung beider Welten.

Die Beiträge des dritten Abschnitts von Günter Mey, Reinhard Fatke, Michaela Reißmann und Isabel Schamberger knüpfen an historische sowie theoretische Leitlinien zum Spiel an. Günter Mey führt in „Auf den Spuren von Martha Muchow – Mehr als ein Film“ in die Dokumentationsarbeit ein und eröffnet zugleich Einblick in die bedeutende Studie „Die Lebenswelt des Großstadtkindes“ von Martha Muchow, die als Schlüsselwerk zur Erforschung kindlicher Perspektiven gilt. Reinhard Fatke liefert in „Das Spiel und das ‚unbewusste Seelenleben‘ des Kindes“ psychoanalytisch fundierte Denkanstöße zum kindlichen Spiel. Mit „Das Bauspiel. Historische Verortung, Ermöglichung und Begleitung der Kinder“ erinnert Michaela Reißmann an die traditionsreiche Bedeutung des Bauspiels, dessen Potenziale in der frühpädagogischen Praxis heute oft ungenutzt bleiben. Isabel Schamberger gibt mit dem Beitrag „Spiel ist nicht Spielerei. Es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung“ einen Einblick in Fröbels Mutter- und Koselieder.

Volker Mehringer, Peter Höfflin, Sidonie Engels, Lena Gräfer und Helene Skladny gewähren im vierten Abschnitt Einblicke in vielfältige Spielpraxen und den kreativen Alltag von Kindern. Volker Mehringer fordert in „Alternative pädagogische Perspektivierungen auf das digitale Spielen“ neue Sichtweisen auf die Potenziale digitalen Spiels. Peter Höfflin hebt in „Freiraum für Kinderspiel“ die Bedeutung guter sozialräumlicher Bedingungen und das in der UN-Kinderrechtskonvention verankerte Recht auf Spiel, Entwicklung und Wohlbefinden hervor – eine Stadtentwicklung, die Kinder konsequent mitdenkt, sei hierfür zentral. Die Beiträge von Sidonie Engels, Lena Gräfer und Helene Skladny verbinden Spiel und Kunst. Engels beleuchtet in „Kunst und Natur“ Fröbels Einfluss auf die moderne Kunst und zeigt zugleich auf, dass eine eigenständige Natur(raum)-pädagogik entlang seiner Ideen noch weiterzuentwickeln sei. Fröbels Spielgaben veränderten nicht nur den Blick auf Dinge, sondern betonten auch das Lernen in und mit der Natur. Lena Gräfer fokussiert in ihrem Beitrag „Von Stöcken und Steinen“ das kindliche Sammeln als Ausdrucksform und stellt es als zentrales Moment frühpädagogischer Praxis vor. Helene Skladny zeigt, inwiefern Fröbels Bild vom „schöpferischen Kind“ wertvolle Impulse für eine zeitgemäße ästhetische Bildung liefern kann. In einem weiteren Beitrag „Ästhetische Bildung und Bildende Kunst im Spiegel ihrer Praxis“ stellt Lena Gräfer ein Forschungsprojekt vor, das im Bochumer Kunstmuseum durchgeführt wurde und fragt danach, was unter künstlerisch-ästhetischer Bildung zu verstehen ist und wie diese in der frühpädagogischen Arbeit erfahrbar gemacht werden kann.

Abschließend ermöglicht Diana Franke-Meyer mit einem Blick ins *pfv*-Archiv den Zugang zu drei historischen Schlüsseltexten zum Spiel. Ausgewählt wurden Texte von Lili Droescher, Martha Muchow und Erika Hoffmann.

Die in diesem Sammelband publizierten Beiträge sind das Resultat zweier Bundesfachtagungen des *pfv*, innerhalb welcher Fach-, Praxis- und Wissenschaftsvertreter:innen in Workshops und Fachvorträgen diskutierten. Wir danken allen Mitwirkenden, die mit ihren Beiträgen die Tagungen sowie den vorliegenden Band gestaltet haben, für ihre inhaltliche und methodische Expertise. Der Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V. bildet mit seinen Mitgliedern die ganze Breite der Fachcommunity rund um Bildung in der Kindheit, Aus-, Fort- und Weiterbildung und kindbezogene Berufe ab. Die besondere Expert:innenkultur des Verbandes bietet die Chance, aktuelle Fragen und auch gesellschaftlich relevante Themen zur Zukunft von Kindheit aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Wir hoffen, dass der *pfv* mit dem vorliegenden Band allen Akteursgruppen, von der fachschulischen Ausbildung über Studium und Berufs(quer)-einsteiger:innen sowie Fachberater:innen und Einrichtungsträgern, wertvolle Anregungen bietet.

Wir danken dem Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) für die Unterstützung und Förderung.

Berlin, im Mai 2025

I. Playful Learning

Wie kam das Lernen ins Spiel?

Ein Streifzug durch kontroverse Diskussionen zur Kindergartenpädagogik

Reinhard Fatke

1. Einleitung: Das Spiel als Prinzip der Fröbel-Pädagogik

Das Spiel erfreut sich innerhalb des fachwissenschaftlichen Diskurses wie auch in der allgemeineren Öffentlichkeit eines ungebrochenen Interesses. Das bezeugen die Themen von wissenschaftlichen Tagungen, Weiterbildungen für Praktiker:innen und von Neuerscheinungen auf dem Buchmarkt. Neben der (Entwicklungs-)Psychologie meldet sich insbesondere diejenige Disziplin zu Wort, die sich hauptsächlich mit demjenigen Lebensalter befasst, in dem das Spiel seine Blütezeit erlebt: die Pädagogik der frühen Kindheit. Teil dieser Konjunktur ist auch der vorliegende Sammelband, der, jedenfalls teilweise, auf einer Tagung beruht, die der Pestalozzi-Fröbel-Verband im Herbst 2023 veranstaltete anlässlich der Aufnahme der „Kindergartenidee nach Friedrich Fröbel als kulturelle Form frühkindlicher Erziehung und Bildung“ in die UNESCO-Liste des immateriellen Kulturerbes sowie seines 150-jährigen bzw. 75-jährigen Bestehens als Deutscher Fröbelverband bzw. Pestalozzi-Fröbel-Verband.

Die Pädagogik der frühen Kindheit hat bekanntlich ihre historischen Wurzeln in Friedrich Fröbels philosophischer und pädagogischer Begründung des Kindergartens, der ausdrücklich der Pflege und Förderung des Kinderspiels und allgemein der frühen Bildung dienen sollte (siehe u. a. Franke-Meyer 2011). Um an dieser Stelle nicht die allgemein bekannte Auffassung Fröbels nochmals zu rekapitulieren, sei lediglich festgehalten, dass für ihn das Spiel die „freithätige Darstellung des Innern [...] aus Nothwendigkeit und Bedürfniß des Innern selbst“ ist (Fröbel 1826, S. 69). Die Art, wie das Kind spielt (z. B. „tüchtig, selbstthätig still, ausdauernd“), wirke sich auf sein späteres Leben aus, indem das Kind „gewiß auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch“ werde (ebd.). Die Erklärung für diesen Wirkungszusammenhang liegt für Fröbel in der Überzeugung, dass die Spiele im Kindesalter „die Herzblätter des ganzen Lebens“ sind und sich mehr oder weniger von selbst entfalten: mehr, wenn die Kinder durch pädagogische Anleitung (z. B. im Umgang mit den Spielgaben) entwicklungsförderliche Erfahrungen machen können, und

weniger, wenn dies nicht der Fall ist. Jedenfalls lässt sich feststellen: *Von „Lernen“ ist bei Fröbel keine Rede; ebenso wenig von „Lehren“, wenn er die pädagogische Aufgabe umreißt:*

„Dieß ist die Aufgabe, welche der deutsche Kindergarten zu lösen strebt.

Sein Zweck ist also nach der einen Seite, Kinder des vorschulischen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen, sondern ihnen eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung zu geben; ihren Körper zu kräftigen; ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist zu beschäftigen; sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt zu machen; besonders Herz und Gemüth richtig zu leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit ihm hinzuführen. Im Spiele sollen sie freudig und allseitig, alle Kräfte übend und bildend, in schuldloser Heiterkeit, Einträchtigkeit und frommen Kindlichkeit sich darleben, für die Schule und kommenden Lebensstufen sich wahrhaft vorbereiten, wie die Gewächse in einem Garten unter dem Segen des Himmels und der aufsehenden Pfllege des Gärtners gedeihen.“ (Fröbel 1843, S. 3 f.)

Zwar ist in diesem Zitat auch von der Schule die Rede, auf die sich das Kind vorbereiten solle, aber zum einen nur als Ziel unter mehreren – und dazu noch an letzter Stelle – und zum anderen nicht in dem Sinne, dass das Kind bereits schulische Wissensbestände erwerben solle; vielmehr soll es „alle Kräfte“ im Sinne allgemeiner Fähigkeiten (z. B. Aufmerksamkeit, Konzentrationsfähigkeit, Interesse u. ä.) sowie eine gewisse Bereitschaft ausbilden. Diese Einstellung kennzeichnete bis ins 20. Jahrhundert die Fröbel-Pädagogik, wie sie in den Kindergärten praktiziert und stets aufs Neue untermauert wurde (vgl. Fischer 1907; Damrow 1912; siehe auch Hoffmann 1971). Zwar gab es beständiges Störfeuer seitens der konfessionellen Träger, die in der Fröbel-Pädagogik vor allem einen Mangel an christlicher Erziehung kritisierten. Aber auch die evangelischen und katholischen Einrichtungen („Kleinkinderschulen“ bzw. „christliche Bewahranstalten“) begannen sich nach und nach gegenüber der Fröbel-Pädagogik zu öffnen, indem sie die Erziehung kindgemäßer gestalteten und einzelne Beschäftigungsformen übernahmen (vgl. Konrad 2004).

Zur öffentlichen Anerkennung der Fröbel-Pädagogik trug auch bei, dass infolge der Eingliederung der Kleinkinderziehung in die Fürsorgegesetzgebung und ihrer damit verbundenen öffentlichen Finanzierung geregelt und verpflichtende Ausbildungsgänge für die Erzieherinnen eingeführt und Ausbildungsstätten errichtet wurden, die sich großenteils an Fröbel orientierten.

In den 1920er Jahren traten jedoch mehrere neue Konzepte der Früherziehung ins Licht der Öffentlichkeit, die eine deutliche Herausforderung der Fröbelschen Kindergartenpädagogik darstellten und sich klar als Alternativen zur herkömmlichen Früherziehung positionierten. Neben einem psychoanalytischen und einem anthroposophischen Ansatz, die jedoch zunächst keine nachhaltige Wirksamkeit entfalteten, war dies insbesondere die Montessori-Methode, welche

die deutlichste Kritik an Fröbels Ansatz enthielt. So soll es im Folgenden zunächst um den sogenannten „Fröbel-Montessori-Streit“ gehen, in dessen Mittelpunkt die Bedeutung des Spiels und der Phantasie für die kindliche Entwicklung stand. Sodann wird der nächste große Angriff auf das Spiel aus den 1960er und 1970er Jahren rekapituliert, der sich den Schwung der damaligen Bildungsreform zunutze machte und in der Wesensbestimmung des Spiels nun den Begriff des Lernens nachhaltig etablierte. Die damit verbundene formale und inhaltliche Erweiterung des Lernbegriffs, die vom Situationsansatz maßgeblich gefördert wurde, wird anschließend erörtert, bevor im letzten Abschnitt das Verhältnis von Spielen und Lernen, u. a. im Zusammenhang mit einem neueren Verständnis von Bildung, nochmals grundsätzlich diskutiert wird.

2. Der ‚Angriff‘ der Montessori-Methode auf das Spiel in den 1920er Jahren

Die italienische Ärztin Maria Montessori (1870–1952) entwickelte zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine, zunächst für kognitiv beeinträchtigte Kinder gedachte, „Methode“, wie sie es nannte, mit der die Kinder konzentriert und still an Materialien arbeiten sollten, um ihre Sinne zu schärfen und so ihre intellektuelle Entwicklung zu fördern. Dabei ließ sie sich von den französischen Ärzten Jean Itard und Édouard Séguin inspirieren, die im 19. Jahrhundert didaktische Materialien für geistig behinderte („schwachsinnige“) Kinder entwickelt hatten. Zu Recht nannte sie ihren Ansatz „*Montessori-Methode*“¹, denn er bestand hauptsächlich aus Anleitungen und Vorschriften für den Umgang mit Beschäftigungsmaterialien sowie aus Vorschriften für die Ausstattung der Einrichtung, die sie „Kinderhaus“ nannte. Zu einer „*Montessori-Pädagogik*“ fehlte ein systematisch durchdachtes und ausformuliertes System zusammenhängender, theoretischer Aussagen.

Dieser Ansatz, der auf Selbsttätigkeit des Kindes setzte (vgl. Montessori 1913; Montessori 1922a), stand im Einklang mit dem allgemeinen bildungs- und gesellschaftspolitischen Schwung der Reformpädagogik dieser Zeit, der in vielen Ländern eine starke Schubkraft entfaltete. Signalisiert wurde ein Aufbruch zur Erziehung eines „neuen Menschen“, der pädagogisch nicht mehr von einengenden Vorschriften umstellt sein sollte. Solche Kritik an der herkömmlichen Pädagogik, nicht nur im Kleinkind-, sondern auch im Schulalter, verband sich

1 Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini. 1909. Città di Castello: Casa Editrice S. Lapi. Interessanter- und zugleich bezeichnenderweise wurde im Titel der deutschen Übersetzung eines der Schlüsselwörter der Reformpädagogik in den Vordergrund gestellt: „Selbsttätige Erziehung“ (siehe den vollen Titel im Literaturverzeichnis unter Montessori 1913).

mit lebensreformerischen Ideen und einer allgemeinen Gesellschaftskritik, sodass es nicht verwundert, dass die Montessori-Methode weithin Anerkennung fand und sich international rasch verbreitete.

In Montessoris Denken hatte die Idealvorstellung vom „neuen Menschen“ allerdings noch andere, höchst problematische Implikationen, die jedoch lange Zeit nicht erkannt wurden.² Hinter dem Idealbild vom „neuen Menschen“ standen nicht nur religiös-spirituelle, bis ins Messianische gesteigerte Vorstellungen vom „schönen“ und „perfekten“ Kind, sondern vor allem rassenhygienische Überzeugungen mit eugenischen Konsequenzen, die durchaus im Einklang mit faschistischem Denken standen. Aber schon bald zeigte sich, dass bei genauerer Betrachtung die Hauptbestandteile der Montessori-Methode (Konzentration, Polarisation der Aufmerksamkeit, Stille, Arbeit, Übungen mit dem Sinnesmaterial) letztlich dem Zweck dienten, die *intellektuelle Erkenntnis* der realen Welt zu fördern und so auf das spätere Leben vorzubereiten, zunächst natürlich auf den Übergang zur Schule. Es ging nicht darum, das Kind sich frei entfalten zu lassen. Die „Freiheit“, die in diesem Konzept propagiert wurde, erwies sich als eine Scheinfreiheit, denn die strenge Orientierung an der Erledigung der vorgegebenen Aufgaben dominierte.

An die Stelle der Fröbelschen Spielgaben traten *Lernmaterialien*: Einsatzzylinder mit verschiedenen Ausmaßen, Sätze von Würfeln mit unterschiedlichen Kantenlängen, Legestäbchen mit verschiedenen Größen, Gegenstände für Tastübungen, Brettchen mit unterschiedlicher Oberflächenbeschaffenheit, verschiedene Stoffarten, Materialien für Farben, Formen, Gewichte, Geräusche, Töne, Klänge, Gerüche, Geschmäcker usw. Damit sollten die Sinne geschärft, die motorische Geschicklichkeit verfeinert und die Konzentration gesteigert werden, sodass der Aufbau kognitiver Kategorien und Ordnungsschemata gefördert werde, was der geordneten Abspeicherung und Verarbeitung künftiger Sinnesreize zugutekomme. Indem dem Kind eindeutige Aufgaben gestellt werden – Einordnungen, Reihenbildungen, Aufbau bestimmter Formen –, werde, so die Annahme, eine innere, d. h. geistige Ordnung geschaffen.

Auch das Schlüsselwort der Selbsttätigkeit, das Selbstbestimmung der kindlichen Betätigungen zu signalisieren schien, erwies sich bei näherer Betrachtung lediglich als ein nachahmendes Selbsttun, wenn zunächst durch die Erzieherin eine Anleitung zum richtigen Umgang mit den Beschäftigungsmaterialien stattgefunden hatte. Und die daraus abgeleitete „Selbsterziehung“ war alles andere als eine „Erziehung des Selbst“ (was italienisch *educazione del sé* hieße) oder eine vom Kind gesteuerte Erziehung, sondern der italienische Begriff „autoeducazione“ meinte im System der Montessori-Methode nichts anderes, als

2 Nach vorangegangenen Aufdeckungen (z. B. Hofer 2001; Leenders 2001) ist dies neuerdings vor allem durch die Untersuchung von Seichter (2024) herausgearbeitet worden. Siehe aktuell auch Oelkers (2025).

dass die Erziehung in den Kinderhäusern gleichsam ‚von selbst‘ – oder auch: ‚automatisch‘ – geschieht. Augenfällig wird das daran, dass die Kinderhäuser absichtlich mit kaum stabilen Möbeln, zerbrechlichem Geschirr und empfindlichen Materialien ausgestattet waren, sodass sie zu außerordentlich behutsamem Gebrauch zwangen und bei jeder Beschädigung, die schnell einmal eintrat, das Kind etwas für sein künftiges Verhalten in der Erwachsenenwelt lehrten. Solchen ‚Belehrungen‘ entsprachen dann folgerichtig die ‚Lernerfahrungen‘ der Kinder.

Grundsätzlich ist eine Bereicherung des Fundus von Gegenständen im Kindergarten nicht problematisch. Aber nach Montessoris Methode wird das Kind angehalten, mit ihnen nicht nach eigenen Vorstellungen zu *spielen*, sondern mit den Materialien zu „*arbeiten*“: „Das Kind soll nicht mit dem Arbeitsmaterial spielen, sondern arbeiten, es soll das Arbeitsmaterial als solches würdigen und nicht zu Spielereien missbrauchen“ (Montessori 1922b, S. 115). Außerdem war vorgesehen, dass in der Regel jedes Kind die Aufgaben für sich allein zu lösen hatte; gemeinschaftliche Tätigkeiten, die gewöhnlich zu Spielereien verführen, waren bei der Arbeit mit den Materialien nicht vorgesehen. Wenn aber ein Kind mit den Materialien doch „spielte“, anstatt damit zu „arbeiten“, z. B. wenn es mit einem Klotz Auto oder mit einem Zylinder Puppe spielte, wurde ihm das Material aus der Hand genommen. Es ging einzig darum, an den Materialien die mit ihnen verbundenen Aufgaben zu lösen. Ein aufschlussreiches Beispiel brachte Hilde Hecker, die der Montessori-Methode weitgehend positiv gegenüberstand, von einem Aufenthalt in Rom mit: Ein Kind schrieb zunächst Buchstaben mit Kreide auf eine Tafel und wischte diese dann wieder weg, um, wenn auch unbeholfen, eine Blume in einem Blumentopf zu malen, den es auf dem Fensterbrett entdeckt hatte. „Da kam die Leiterin und sagte: ‚O, das ist hässlich, mache mal ein schönes a und ein o.‘ Gehorsam wischte das kleine Kind sein Blümchen aus, sah aber ganz traurig aus“ (Hecker 1920, S. 222).

Grundsätzlich lässt sich festhalten: *An die Stelle des Spielens trat das Lernen*, mit dem bestimmte, vorgegebene Ziele erreicht werden sollten. Zu den Zielen gehörten auch die Vorbereitungen schulischer Fertigkeiten: die Anfänge des Lesens, Schreibens und Rechnens. Diese brachte sich das Kind – so wurde angenommen – mit den Materialien selbst bei, bspw. indem durch das Umfahren geometrischer Figuren mit den Fingern das Führen des Schreibinstruments oder durch Tastübungen das Erfassen von Buchstaben eingeübt wurde. In diesem Sinne hat Montessori auch ausdrücklich Kritik an der Pflege des freigewählten, ungebundenen, keinem Zweck dienenden Spiels und an der im Spiel waltenden Phantasie geübt, desgleichen an Märchenbüchern und anderen, die Phantasie von Kindern anregenden und bereichernden Erzählungen sowie an Reim- und Singspielen. Zusammen mit dem freigewählten Spiel produziert die Phantasie angeblich Unordnung im Geist, welche die Konzentration und die Aufmerksamkeit störe und den kindlichen Geist von der Wirklichkeit ablenke. In diesem Sinne bezeichnet sie die Phantasie als einen Ersatz für misslungene Realitätsbewältigung,

als „Produkt der geistigen Unreife“ (Montessori 1926, S. 244 ff.), als Zeichen einer zurückgebliebenen Ausbildung der Denkfähigkeit. Im selben Buch wird ihr völliges Unverständnis an einer Äußerung deutlich, in der sie den Umgang mit Fröbels Spielgaben geradezu ins Lächerliche zieht:

„Man gibt einem Kind ein Klötzchen und sagt: ‚Das ist ein Pferd.‘ Dann werden die Steinchen in einer bestimmten Ordnung aufgestellt, und man sagt: ‚Das ist der Pferdestall.‘ Dann werden die Steinchen in einer anderen Ordnung aufgestellt: ‚Das ist ein Turm; es ist eine Dorfkirche‘, usw. [...] mit Pferden Türme und Kirchen zu erbauen, treibt die geistige Konfusion auf die Spitze.“ (ebd., S. 240 zitiert nach Konrad 1997, S. 255)

Mit solcher Geringschätzung der Phantasie (und des Spiels) war für die Fröbel-Pädagogik eine Grenze überschritten, die zu dem nachhaltig wirkenden sogenannten „Fröbel-Montessori-Streit“ führte (vgl. Hecker/Muchow 1927) und – auf Tagungen, Konferenzen und im Schrifttum – in teilweise heftigen Kontroversen ausgetragen wurde (am ausführlichsten aufgearbeitet von Konrad 1997; eine internationale Bibliografie in Schulz-Benesch 1961). Am detailliertesten begründete Martha Muchow, eine Mitarbeiterin des Hamburger Psychologen William Stern, die Kritik an der Abwertung und Missachtung der Phantasie als dem „größten und empfindlichsten Fehler des Systems“ (Muchow 1927, S. 154) von Montessori. Sie wies dabei nicht nur auf Montessoris „einseitig naturalistischen Standpunkt“ und den „Rationalismus“ hin, der „für das System charakteristisch“ sei, sondern hob als wesentlichen Grund für Montessoris Unverständnis gegenüber dem Spiel und der Phantasie hervor, dass diese den *Eigencharakter* der Kindheit verkenne und davon ausgehe, dass sich das Denken von Kindern und Erwachsenen nur graduell, nicht aber prinzipiell unterscheide. Mit Fröbels Begründung, aber auch mit argumentativer Unterstützung der Kinderpsychologie (von William und Clara Stern in Hamburg sowie von Karl und Charlotte Bühler in Wien) beharrte Muchow auf der prinzipiellen Andersartigkeit, nämlich der *Eigengesetzlichkeit* des kindlichen Wahrnehmens, Denkens und Erlebens: Die Phantasie ist

„eine Art der Weltformung, die das notwendige Korrelat zu der Struktur der seelischen Leistungen des Kindes darstellt. Eine Entwicklungsstruktur, [...] in der es noch nicht eine differenzierte intellektuelle Leistung (Vorstellungsfunktion) gibt, in der noch affektiv, volitional-intellektuelles Leben eine Einheit bildet, die die Wirklichkeit strukturiert, kann nicht anders Welt und Dinge fassen, als es das Kind tut.“ (Muchow 1929, S. 87)

Auch der damals bedeutendste Universitätspädagoge, Eduard Spranger, stimmte in diese Kritik ein und führte aus, dass Montessoris „Denkweise“ „von den intellektualistisch-analytischen Voraussetzungen des Positivismus bestimmt“ sei

und dass mit den „Sinnesmaterialien“ im Grunde keine Sinnesübungen stattfänden, sondern „Verstandesübungen“, bei denen „unablässig Aufgaben gestellt und Denkmale“ gesetzt würden; damit werde auch die gelobte Freiheit der kindlichen Betätigung zur „Scheinfreiheit“ (Spranger 1927, S. XII ff.). Sie alle beharrten darauf, dass eine Unterdrückung der Phantasie und des Spiels das Wesen des Kindes und die Aufgabe seiner Entwicklungsförderung verfehle.

Ein weiterer Grund für Montessoris strikte Ablehnung von Spiel und Phantasie lässt sich im Licht der Erkenntnisse über ihre Idealvorstellungen vom Kind als dem „neuen Menschen“ ergänzen: Montessoris „Traum vom perfekten Kind“ (so heißen der Untertitel und das 1. Kapitel in der Untersuchung von Seichter 2024) ist das „normale“ Kind, als „Inbegriff körperlicher Schönheit, geistiger Perfektion und moralischer Vollkommenheit“ (ebd., S. 109), das angestrebte, optimierte Ideal. In diesem Bild können und dürfen Abirrungen von der Realität und ihren Anforderungen, geistige Unreife und „geistige Konfusion“ natürlich keinen Platz haben. Vielmehr gehe es um eine beständige Vervollkommnung der im Kind angelegten Fähigkeiten der Wirklichkeitserfassung in Hinblick auf die Erfordernisse des Erwachsenseins. Das geschehe allein in bewussten Lernprozessen, die in der Umwelt des Kindes (Ausstattung der Kinderhäuser, Materialien zur Übung der Sinne und der Alltagsfertigkeiten) arrangiert, von der Erzieherin (einmal!) angeleitet und dann vom Kind „selbsttätig“ ausgeführt werden.

Resümierend kann gesagt werden: Der Angriff der Montessori-Methode auf das Spiel und die Phantasie – als Grundelemente der Fröbel-Pädagogik – zugunsten einer intellektualistischen Schulung des Verstandes und damit einer Lernorientierung im Vorschulalter wurde erfolgreich abgewehrt. Zu diesem Erfolg trugen, neben der erwähnten Unterstützung durch die Universitätspädagogik, einerseits auch die sich etablierende Kinderpsychologie bei, die mit detaillierten Beobachtungen und Beschreibungen die Eigenheiten und den Eigenwert der kindlichen Lebenswelt ins Bewusstsein rief, und andererseits die psychoanalytische Kinderforschung, die mit dem Aufdecken der Bedeutung, die das „unbewusste Seelenleben“ für das Denken, Erleben und Fühlen des Kindes hat (vgl. Wolffheim 1930; Zulliger 2022),³ dem ganz andersartigen Bild widersprach, das Montessori vom Kind hatte (vgl. Montessori 2019). Beide Einflüsse stärkten, wenn auch mit unterschiedlichen theoretischen Begründungen, die Bedeutung von Spiel und Phantasie im Alltag der Kinder, auch im Hinblick auf ihre weitere Entwicklung.

Das schloss freilich nicht aus, dass einige Elemente der Montessori-Methode in die Fröbelschen Kindergärten übernommen wurden, insbesondere manche Sinnesmaterialien, aber ohne die explizite Aufgabenbindung, wie es bereits Hesen (1926; 1936) empfohlen hatte. An den herkömmlichen Formen von Spielen, auch und vor allem an den Phantasiespielen, wurde jedoch festgehalten, genauso

3 Siehe dazu auch den Beitrag „Das Spiel und das ‚unbewusste Seelenleben‘ des Kindes“ im vorliegenden Band.

wie an der Verwendung von Märchenbüchern und Phantasiegeschichten. Nach 1945 wurde die Debatte zwar weitergeführt, aber „durch mildere Formen, geringere Intensität und schwächere Beteiligung“ (Schulz-Benesch 1961, S. 23) abgelöst, wobei Themen der wissenschaftstheoretischen Begründung in den Vordergrund traten: Biologismus, theologischer Naturalismus, Intellektualismus, Individualismus.⁴

3. Der ‚Angriff‘ der Frühlern-Bewegung auf das Spiel in den 1960er und 1970er Jahren

Die nächste große Herausforderung der Fröbel-Pädagogik, einschließlich eines Angriffs auf das Spiel, erfolgte wieder im Zusammenhang mit einer umfassenden Reformbewegung, allerdings ohne besondere Bezugnahmen auf Montessori. Diesmal ging es um eine umfassende Bildungsreform, die Ende der 1960er Jahre im Zuge einer vorangegangenen Diskussion um ungenutzte Begabungsreserven entstand. Solche Reserven sollten für die Sicherung und den Ausbau des wirtschaftlichen Wohlstands genutzt werden – wie dies bereits zehn Jahre zuvor in den USA mit kompensatorischen Förderungsprogrammen geschehen war, um infolge des sogenannten Sputnik-Schocks nicht ins Hintertreffen gegenüber der Sowjetunion zu geraten. Die Begabungsreserven vermutete man in der Arbeiterschicht, auf dem Lande, bei den Mädchen, in katholischen Kreisen und vor allem in der frühen Kindheit. Man meinte, die intellektuellen Fähigkeiten der Kinder im Vorschulalter gezielter fördern zu müssen, damit sie eine erfolgreiche Schulkarriere durchlaufen und sich für höhere Bildungsabschlüsse bzw. für eine erfolgreiche berufliche Ausbildung qualifizieren, mit der sie dann auf dem Arbeitsmarkt bessere Chancen haben und zu dem wirtschaftlichen Aufschwung beitragen können (siehe grundlegend Peisert 1967).

3.1 Lernen statt Spielen

Es entwickelte sich eine Debatte, die bis in die Tages- und Wochenpresse hineingeführt wurde und in der es ausdrücklich um den Gegensatz von *Spielen*, wie es in der Fröbel-Tradition im Kindergarten gepflegt wurde, und *Lernen* im Sinne der modernen Lernpsychologie ging. Deren Vertreter, allen voran der Münchner Testpsychologe Heinz-Rudolf Lückert (1969), erklärten, der Kindergarten

4 Da es in diesem Beitrag um die Rekonstruktion historischer Zusammenhänge geht, in denen das Lernen ins Spiel kam, stellen die Ausführungen im vorangegangenen Abschnitt auch keine Charakterisierung und Kritik der heutigen Praxis der Montessori-Methode dar, die sich – so scheint es – teilweise von Montessoris Ideologie und ihren Praxisvorschriften gelöst und sich in manchen Aspekten an die Fröbel-Pädagogik angenähert hat. Diese hat sich ihrerseits ebenfalls gegenüber neueren Entwicklungen geöffnet.

halte die Kinder „künstlich dumm“, er sei eine „Verdummungsanstalt“, weil er das Lernpotenzial der Kinder brachliegen lasse und damit der künftigen Entwicklung der Kinder schade, aber auch der Gesellschaft und der Wirtschaft, die auf eine frühe Förderung von Begabungen für das wirtschaftliche Wachstum angewiesen seien. Es entstand eine regelrechte Bewegung, die das „Frühlernen“ (wozu das Frühlesen, Frührechnen und Frühschreiben gehörten) propagierte und Unterstützung erhielt von Sozialpädiatern wie Theodor Hellbrügge (1975), kybernetischen Verhaltensforschern wie Bernhard Hassenstein (1974) und anderen, die beruflich weder theoretische noch praktische Expertise in der *Erziehung und Bildung* von Kleinkindern hatten. Sie beriefen sich unter anderem auf US-amerikanische Untersuchungen, welche generell die Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen im Laufe der Entwicklung und insbesondere die Formbarkeit (Plastizität) sowie die Milieubedingtheit der Intelligenzentwicklung im Kindesalter nachzuweisen schienen (vgl. Bloom 1966). Berechnungen (die allerdings auch angezweifelt wurden) hätten ergeben, dass 50 % der Intelligenzentwicklung, bezogen auf den Stand von 17-Jährigen, bereits in den ersten vier Lebensjahren geschehe, weitere 30 % bis zum Ende des achten Lebensjahres und nur noch 20 % bis zum Alter von 17 Jahren (ebd., S. 88f.). Dieser Befund, der durch empirische psychologische Forschungen als gesichert erschien, unterstrich, dass von den menschlichen Merkmalen (*human characteristics*) ausschließlich die Intelligenz interessierte, die nur durch *Lernen* zu steigern sei, dazu beschränkt auf diejenigen inhaltlichen Bereiche, die in den Intelligenztests abgeprüft werden. In der Folge wurden die reformpädagogischen Impulse, die das amerikanische Bildungssystem seit John Dewey kennzeichneten, zurückgebunden zugunsten einer strikt an Lernen und Leistung orientierten Schulung rein intellektueller Fähigkeiten. Die Dimensionen der Sozialerziehung und der emotionalen Bildung wurden in den Hintergrund gedrängt.

Allerdings muss auch gesagt werden, dass die Erkenntnis von der Milieuhängigkeit der kindlichen Entwicklung einen neuen Reformschwung für eine landesweite Förderung von sozial benachteiligten Kindern auslöste, damit diese besser vorbereitet in die Schule eintreten und dort erfolgreich sein können, anstatt – wie die realen Verhältnisse bewiesen – vorzeitig die Schule zu verlassen oder früh in sonderpädagogische oder sozialpädagogische Einrichtungen geschickt zu werden (die natürlich viel teurer waren als die öffentlichen Schulen).

Bildungsausgleichende Förderprogramme (*compensatory education for disadvantaged children*) in den USA, wovon das bekannteste das *Head Start Program* für Kinder im Vorschulalter war, zeigten beachtliche Erfolge und erzeugten eine ganze Reihe didaktischer Materialien und Lehrgänge zur Förderung des frühen Lesens, Schreibens und Rechnens. Vor diesem Hintergrund vollzog sich mit dem (üblichen) Abstand von einigen Jahren auch in Westdeutschland eine ähnliche Entwicklung, in der Lernprogramme und didaktische Materialien zur

intellektuellen Förderung der Kinder entwickelt wurden.⁵ In der Überzeugung, dass Kinder auch schon im frühen Alter alles lernen könnten und es auch wollten, wenn man sie entsprechenden Programmen aussetzte, wurden mehrere eben-dieser Programme ins Deutsche übertragen und ‚erfolgreich‘ ausprobiert, und zwar in dem Sinne, dass die Kinder durch intensives Training tatsächlich in relativ kurzer Zeit das lernten, was sie lernen sollten. Dazu gehörten beispielsweise das Lernprogramm der Instruktionspsychologen Carl Bereiter und Siegfried Engelmann (1966), in dem Buchstabieren und Vokabeln gelernt wurden, oder das Trainingsprogramm zum Lesenlernen des Neurochirurgen Glenn Doman (1966). Das weitergehende Versprechen dieser Bewegung lautete, dass durch die Verfrühung des Lernens die Kinder beim Schuleintritt bereits einen erheblichen Vorsprung hätten, mit dem sie auch schneller und leichter den schulischen Lernstoff bewältigen könnten. Aber die Ernüchterung stellte sich bald ein, denn der Vorsprung, der mit den üblichen Tests tatsächlich festgestellt werden konnte, schwand alsbald, sodass am Ende des ersten Schuljahres keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen den frühgeförderten und den anderen Kindern vorhanden waren.

Aber nicht nur das. Es zeigte sich auch, dass ausgerechnet diejenigen Schichten, die aufgrund ihrer ökonomischen und sozialen Privilegierung eine besondere Bildungsnähe hatten, in großem Stil von den neuen Programmen zur Lese-, Schreib- und Rechenförderung Gebrauch machten, was ihren ohnehin bevorteilten Kindern einen weiteren Vorsprung beim Schuleintritt sicherte. Selbst wenn dieser intellektuelle Vorsprung im Laufe der Schulzeit wieder zurückging, blieb jedoch eine Privilegierung erhalten, die in der verstärkten häuslichen Förderung begründet war. So kam denn auch der „Fünfte Jugendbericht“ der deutschen Bundesregierung zu dem Ergebnis, dass sich durch die intellektuelle Frühförderung der Abstand zwischen den bildungsorientierten und den bildungsfernen Schichten vergrößert habe (vgl. Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit 1980). Erklärt wurde das u. a. damit, dass zur Bildungsförderung von benachteiligten oder unterprivilegierten Bevölkerungsschichten mehr gehört als nur Maßnahmen zur rein intellektuellen Anregung, nämlich das, was Kinder aus bildungsnahen Schichten über solche Förderprogramme hinaus von ihren Eltern erfahren: emotionale Zuwendung, Bildungsaspiration, Freiräume, ökonomische Entlastung, verständigungsorientierte Erziehung und Ähnliches.

5 In der DDR, die grundsätzlich US-amerikanische Einflüsse aller Art abwehrte und ohnehin ganz anders geartete gesellschaftliche und politische Verhältnisse als die BRD hatte, dominierte weiterhin die staatlich streng kontrollierte Erziehung zur „sozialistischen Persönlichkeit“, die, je früher, desto erfolgreicher, gelingen könne, also auch schon im Kindergarten, der konsequent auf die anschließende Schule vorbereiten soll. Dennoch schien in diesen Einrichtungen das Arbeiten der Erzieherinnen strikt nach vorgegebenem Plan entlastend zu wirken und für die Kinder selbst, jedenfalls in ihrer Erinnerung, eine schöne Zeit gewesen zu sein (ausführlicher dazu Lost 1990; Konrad 2004, S. 211–233).

Die herkömmliche Kindergartenpädagogik geriet in die Defensive, weil sie als rückständig dargestellt wurde und den Anschluss an die modernen Entwicklungen angeblich verpasse. Es wurde dagegengehalten, dass das frühe Lernen in Form von Training und Drill der Wesensart der Kinder und ihren ureigenen Interessen widerspreche und dass es ihnen schade, wenn man eine vorgezogene Schule mit ihnen veranstalte, anstatt sie im Spiel (und in anderen Aktivitäten im Kindergarten) sich entwickeln zu lassen. Darauf reagierten die Vertreter des Frühlernens mit dem Argument, das Lernen solle ja nicht wie in der Schule vonstattengehen, sondern ‚spielerisch‘ oder ‚spielbasiert‘. So wurden ‚Lernspiele‘ ersonnen und didaktische Materialien entwickelt, mit denen Kinder ‚spielend‘ Zahlen, Rechenarten, Buchstaben, Wörter, Vokabellisten usw. lernen sollten. Die Instrumentalisierung des Spielens für Lernzwecke ließ allerdings die Frage unberücksichtigt, ob nicht diese beiden Tätigkeiten zwei unterschiedlichen Handlungslogiken unterworfen sind, die nicht einfach gleichgesetzt werden können. Lernen erfordert kognitive Anstrengungen und den Willen, ein vorgegebenes Ziel zu erreichen, während Spielen vor allem affektive Bereiche im Kind aktiviert und vornehmlich die Spielfreude als Ziel hat. Beides kann einander im Weg stehen und sowohl das Lernen als auch das Spielen beeinträchtigen.

Besonders erbittert wurde der „Streit um die Vorschulerziehung“ (Flitner 1967) zwischen der Test- und Lernpsychologie (z. B. Lückert 1967) und der Fröbel-Pädagogik (z. B. Hoffmann 1967) ausgetragen. Die Befürworter der Frühlernbewegung wussten sich im Aufwind der politischen Parteinahme für eine Eingliederung des Kindergartens in das Bildungssystem als einer Vorstufe der Schule. Der Deutsche Bildungsrat (1970) forderte in seinem einflussreichen „Strukturplan für das Bildungswesen“, der Kindergarten solle eine „Lebenswelt für Lernerfahrungen“ werden und nicht mehr ein „Raum der Behütung“ bleiben. Die Erziehung im Kindergarten solle mit der Grundlegung von Fähigkeiten wie Erkennen, Beobachten, Vergleichen usw. das schulische Lernen vorbereiten. Konsequenterweise wurde auch ausdrücklich von „Vorschulerziehung“ und „Vorschuldidaktik“ gesprochen, in die „Lehrpläne“, mit dem amerikanischen Begriff „Curricula“ etwas verfremdet, Einzug hielten und in denen jetzt auch das Spiel Lernzwecken unterworfen wurde.

Die Fröbel-Pädagogik, vor allem in der Person von Erika Hoffmann, stemmte sich noch vehement dagegen, indem sie die Spielpflege als Zentrum der Kinderbildung verteidigte (Hoffmann 1967, S. 24). Aber nachdem sie 1960 den Kindergarten noch als einen „Schonraum“ charakterisiert hatte, in dem „die bedrohte Welt des kleinen Kindes“ geschützt werden sollte (Hoffmann 1960), erweiterte sie nun die Aufgabenstellung des Kindergartens und bezeichnete ihn als einen „Übungsraum für kleine Kinder, in dem sie sich selbst, die Welt und die Gesellschaft in der ihnen möglichen Erlebnisweise verstehen lernen“ (Hoffmann 1967, S. 24). Sie hielt aber daran fest, dass „der gepflegte Umgang mit den Spiel- und Unterrichtsmaterialien kein Vorgriff auf den schulischen Unterricht,

kein ‚verstecktes Lernen‘ sein“ dürfe (Hoffmann 1968, S. 134). Zwar plädierte sie nachdrücklich dafür, dass der Kindergarten eine „Bildungsaufgabe“ habe und nicht nur in einem eingeschränkten Sinne die sozialpädagogische Funktion von Betreuung und Erziehung, aber sie verstand unter Bildung eben nicht eine Vorstufe für das schulische Lernen.

Mit dieser Argumentation leistete Erika Hoffmann zweierlei: Zum einen stärkte sie den Gedanken eines eigenständigen *Bildungsauftrags* als einer wichtigen Aufgabe der Kindergartenpädagogik⁶ und hielt gleichzeitig an dem sozialpädagogischen Grundgedanken fest, dass der Kindergarten weiterhin seine *Erziehungsaufgabe* (durchaus im Sinne von Fröbels „Menschenenerziehung“) erfüllen müsse. Zum anderen *erweiterte* sie den Bildungsbegriff für die frühe Kindheit um die Dimension der Welt- und Selbstbegegnung in der kindtypischen „Erlebnisweise“. Das hatte auch Folgen für eine Erweiterung des Lernbegriffs.

3.2 Formale und inhaltliche Erweiterung des Lernbegriffs

Terminologisch wurde jetzt stärker als zuvor unterschieden zwischen *formellem* Lernen, wie es in der Schule erfolgt (durch Lehren, Unterricht, Instruktion, Üben, Lösen von Aufgaben usw.), und *informellem* Lernen, wie es ohne bewusste Lernabsicht, sondern gleichsam nebenher auf der Grundlage von Erfahrungen geschieht (z. B. wenn ein Kind sprechen lernt oder sich durch Nachahmung bestimmte Verhaltensmuster aneignet). Man nannte dies auch inzidentelles, implizites oder beiläufiges Lernen, wie es in Handlungen und daraus folgenden Rückmeldungen erfolgt, die verbal oder nonverbal sein können. Damit schien das Spielen gerettet vor dem Zugriff von didaktischen Absichten zur Erzielung von Lernfortschritten, obwohl es Programme und didaktisches Spielzeug zur (kognitiven) Frühförderung natürlich weiterhin gab, unterstützt von einer Industrie, die solche Materialien vertrieb.

Mit der genannten terminologischen Erweiterung ging zugleich eine *inhaltliche Ausweitung der Lernfelder* einher. Jetzt wurden alle Bereiche des kindlichen Lebens in den Erfahrungshorizont der Kinder pädagogisch hereingeholt. Was zuvor in den nicht-intentionalen Sozialisationsprozessen geschah, wurde jetzt Bestandteil von Bildungsprozessen, die pädagogisch-didaktisch organisiert wurden. In der Kindergarten-Pädagogik fand dies Ausdruck in dem sogenannten „Situationsansatz“, der zu Beginn der 1970er Jahre von Jürgen Zimmer und seinem Team am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München entwickelt und später mit der Gründung des „Instituts für den Situationsansatz“ an der Freien

6 Erika Hoffmanns Insistieren auf den „eigenständigen Bildungsauftrag“ und darauf, den Kindergarten nicht als Vorstufe in das allgemeine Bildungssystem einzugliedern, hatte allerdings auch den Preis, dass institutionelle und inhaltliche Kooperationen zwischen Kindergarten und Schule sowie die Herstellung anschlussfähiger Bildungsprozesse erheblich erschwert wurden (siehe dazu auch Reyer 2015).

Universität Berlin institutionalisiert wurde. Im Situationsansatz ging es darum, über (soziale) „Schlüsselsituationen“, die für das Leben der Kinder relevant sind und die von den Kindern und Erzieherinnen gemeinsam definiert werden, die pädagogischen Ziele *Autonomie* und *Kompetenz* (später kam noch *Solidarität* hinzu) anzustreben. Beispiele für solche Schlüsselsituationen und zugleich curriculare Einheiten waren: „Meine Familie und ich“; „Kinder und alte Leute“; „Behinderte Kinder“; „Gastarbeiterkinder“; „Geburt eines Geschwisters“; „Tod eines Familienmitglieds“; „Verlaufen in der Stadt“; „Im Krankenhaus“; „Übertritt in die Schule“; u. ä. (Deutsches Jugendinstitut 1975/1976; 1980/1981).

Die pädagogischen Ziele sollten im Rahmen eines Lehrplans (vgl. Zimmer 1973) durch lebensweltnahe Erfahrungen und soziale Lernprozesse erreicht werden, in denen auch (Rollen)Spiele eine wichtige Funktion hatten. Mit dem auf fünf Jahre (1973–1978) angelegten und von der Bundesregierung geförderten „Erprobungsprogramm“ (Deutscher Bildungsrat 1973) wurde der Situationsansatz breit gestreut und wissenschaftlich begleitet. Damit verankerte er sich in vielen Kindergärten, zumal er relevante Anregungen für die pädagogische Arbeit enthielt. Jedoch führten später strukturelle Mängel in der Einbindung von Trägern, Fachverbänden und Ausbildungsinstitutionen sowie Einseitigkeiten im curricularen Programm zu Diskussionen (vgl. Zimmer 1995; Zimmer et al. 1997). Dabei spielte auch eine Rolle, dass die starke Betonung des sozialen Lernens als Kompetenzerwerb für künftige Lebenssituationen andere Dimensionen der kindlichen Entwicklung ignorierte oder vernachlässigte (z. B. Bittner 1985; Schäfer 1995).

Das inzwischen verabschiedete Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) im Jahr 1991 fokussierte die Bedarfslage von Familien und den damit verbundenen Betreuungsbedarf von Kindern. Hiermit im Zusammenhang stand das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Orte für Kinder“ (1994), wiederum unter Federführung des Deutschen Jugendinstituts und ebenfalls mit nachhaltigen Anstößen für die Organisation der Kleinkinderziehung, wenn auch nicht für die pädagogischen Inhalte, sodass die Themen Spiel und Phantasie abermals im Windschatten der Aufmerksamkeit blieben. Mit beiden Programmen, welche die Erziehung in früher Kindheit bis in die Gegenwart (durchaus positiv) beeinflusst haben (vgl. Franz 2022), wurde der Lernbegriff aus dem engen Bedeutungskorsett von Schule und Unterricht ‚befreit‘ und vom didaktischen Lehren als Voraussetzung des Lernens abgekoppelt. Gleichzeitig fügte sich dieser erweiterte Lernbegriff in ein weitgefasstes Verständnis von Bildung ein, das nicht mehr einseitig auf Lernleistung und Schulerfolg, sondern auf Autonomie und Kompetenz, auf Welt- und Selbsterschließung zielte.

Die Erweiterung des Lernkonzepts fand auch Niederschlag in anderen Begriffsvarianten. Dabei ging es stets um – zumeist nicht bewusst herbeigeführte – Prozesse der persönlichen Weiterentwicklung durch produktive Nachahmung und Anähnlichung (*mimetisches* Lernen) oder durch kritische Reflexion und

Veränderung von Vorannahmen und Denkgewohnheiten (*transformatives Lernen*) oder durch Vereinigung von Gegensätzen und Widersprüchen (*dialektisches Lernen*) oder durch Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebenslauf (*biografisches Lernen*) oder durch Selbsttätigkeit (*entdeckendes Lernen* bzw. *selbstorganisiertes Lernen*) (für eine Übersicht siehe Illeris 2009). Eine genauere Betrachtung dieser neuen Lernbegriffe zeigt allerdings: Je weiter sie ausgreifen, umso weiter entfernen sie sich vom Altersabschnitt der Kindergartenkinder. Tatsächlich sind sie hauptsächlich auf das Lernen im Erwachsenenalter (und auf Weiterbildungsprozesse) gemünzt, nicht aber auf Prozesse der Welt- und Selbstbegegnung im Kindesalter.

Und etwas Weiteres wird deutlich: Alle unterschiedlichen Weisen der persönlichen Weiterentwicklung werden mit *Lernen* erklärt. Das bedeutet, dass jegliche Veränderung im menschlichen Entwicklungsprozess auf eine Annahme zurückgeführt wird, die als solche gar nicht beobachtbar ist, sondern auf die von einem beobachtbaren und messbaren Ergebnis, nämlich der Veränderung selbst, *rückgeschlossen* wird. Früher wurden dafür Begriffe wie *Entwicklung* oder *Wachstum* verwendet, und erst die (Entwicklungs)Psychologie hat den Begriff Lernen durchgesetzt. Mit ihm schwingt stets ein Lehren, eine Aufgabenstellung, eine Zielerreichung durch Instruktion mit, sodass das Begriffspaar *Lehren-Lernen* als eine Einheit aufgefasst wird, als wäre es ein einbahniger Automatismus in dem Sinne, dass das Lehren zwangsläufig ein Lernen zur Folge habe.⁷ Wenn dieser Automatismus nicht erfolgt (z. B. bei Lernversagen, Lernverweigerung, Lernschwäche, Lernbehinderung u. ä.), dann sind es Fehler, die gemeinhin dem Lernenden zugeschrieben werden; der angenommene Ursache-Wirkungs-Zusammenhang wird dabei nicht infrage gestellt.

Auch Versuche, einen genuin *pädagogischen* Begriff des Lernens zu entwickeln, konnten diese Schwierigkeit nicht beheben, und vor allem konnten sie sich nicht von dem zentralen Begriff des Lernens lösen. Einen solchen Versuch präsentierten Michael Göhlich, Christoph Wulf und Jörg Zirfas (2007) aus der Perspektive einer pädagogischen Anthropologie. Das Ergebnis findet sich in einer Monografie von Göhlich und Zirfas (2007, S. 17): „Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können.“ Auch hieran wird deutlich (ähnlich Meyer-Drawe 2003), dass der Versuch, ein Konzept pädagogischen Lernens zu entwerfen, hauptsächlich das Lernen jenseits des Vorschulalters im Blick hat, also ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene betrifft. Gewiss können *Voraussetzungen* dafür auch bereits in der frühen Kindheit geschaffen werden, zumal die Entwicklung von Lernkompetenz als „universeller Qualifikations- und Gestaltungsschlüssel moderner

7 Bezeichnenderweise enthält das fast 800 Seiten umfassende „Lexikon Pädagogik“ (Tenorth/Tippelt 2007) keinen separaten Eintrag zum Stichwort „Lernen“, sondern nur einen zu „Lehren und Lernen“ aus eindeutig pädagogisch-psychologischer Sicht (ebd., S. 454–457).

Gesellschaften“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 144) angesehen wird; aber die Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit und insbesondere die Erfahrungen, die das Kind im Spiel macht und an denen es sich (weiter)entwickelt, scheint dieser pädagogische Lernbegriff nicht erfassen zu können.

Nachdem sich mit dieser Entwicklung die Diskussion um den Lernbegriff weitgehend aus dem Kindergarten hinausverlagert hatte, kehrte sie, und zwar in einer inhaltlichen Engführung auf das kognitive bzw. intellektuelle Lernen, zusammen mit der allgemeinen (politischen und gesellschaftlichen) Aufregung um die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001), wieder in den Kindergarten zurück. Die für Deutschland wenig schmeichelhaften Befunde, die bei 15-Jährigen im internationalen Leistungsvergleich unterdurchschnittliche Basiskompetenzen dokumentierten, führten rasch zur Forderung, dass die „Lernzeit vor dem sechsten Lebensjahr“ viel stärker als bisher genutzt werden müsse, und zwar mit den aus den 1970er Jahren bekannten, funktionsorientierten Frühlernprogrammen (siehe oben), mit gleichzeitiger Relativierung offener Ansätze wie z. B. des Situationsansatzes. Wieder war vermehrt die Rede von „lernmethodischer Kompetenz“, von Wissenserwerb, von Basiskompetenzen, vom „Lernen des Lernens“ und von einer stärkeren Anbindung des Kindergartens an die Schule mit den darin praktizierten Lernformen. Dass damit abermals das (Phantasie)Spiel im Kindergarten an den Rand der pädagogischen Aufmerksamkeit gedrängt wurde und allenfalls im Modus des Lernens noch eine Existenzberechtigung hatte, war eine logische Konsequenz (siehe z. B. Bayerisches Staatsministerium 2003).

Als ein *Zwischenresümee* lässt sich festhalten, dass spätestens seit den 1970er Jahren mit der Frühlernbewegung das Lernen in der (öffentlichen genauso wie in der privaten) Kleinkinderziehung festen Fuß gefasst hat. Abgesehen von einigen Auswüchsen, die diese Entwicklung zeitweise kennzeichnete (z. B. Frühlesen im Babyalter von 10 Monaten Doman 1966; oder allerlei angeblich intelligenzförderndes Spielzeug), stieß diese Bewegung auch eine Erweiterung des Lernbegriffs an, indem sie auf informelle Lernprozesse aufmerksam machte, in denen sich Kinder Wissen über ihre Lebenswirklichkeit und die Welt im Allgemeinen aneignen. Problematisch daran war jedoch, dass nun auch das freigewählte, spontane, nur den eigenen Bedürfnissen entspringende und von der kindlichen Phantasie gesteuerte Spiel didaktisiert und instrumentalisiert wurde. Die Hauptbeschäftigung der Kinder in ihrem (unkontrollierten) Alltag wurde zu einer Nebenbeschäftigung, abgesondert vom nun dominierenden Programm der Frühpädagogik – Was folgte aus all dem zur Diskussion über den Zusammenhang bzw. den Unterschied von Spielen und Lernen? Oder anders gefragt: Wie lassen sich Wesen und Bedeutung des Kinderspiels gegenüber dem Zugriff des Lernens sichern und stärken?

4. Spielen und Lernen

Die skizzierte Erweiterung des Lernbegriffs deckt sich weitgehend mit dem ebenfalls erweiterten und gegenwärtig sich verbreitenden Bildungsbegriff: „Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ (Koller 2023). Ein solch erweiterter Bildungsbegriff steht auch im Mittelpunkt der vom Pestalozzi-Fröbel-Verband in Auftrag gegebenen fachwissenschaftlichen Expertise, in der Kaul et al. (2023) die im Sozialgesetzbuch enthaltene Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“ (SGB VIII, § 22) als Bestimmungsmerkmale der Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege kritisch diskutieren und Bildung an die erste und oberste Stelle rücken. Bildung in der Frühpädagogik wird als ein „Projekt“ zur „Aktivierung der Potenzialität“ verstanden, „dass der Mensch gewillt und in der Verfassung ist, Wirklichkeit [...] in Anerkennung der Mitwelt und in Verantwortung für diese zu gestalten“ (ebd., S. 57).

Das sind große und richtige Worte. Aber wie das ganz konkret in der Praxis aussehen kann oder soll, wird nicht gesagt. Damit die Erziehungsverantwortlichen nicht in der anonymen Gruppe der „anderen Menschen“ oder der „Mitwelt“ aufgehen, wird – allerdings an anderer Stelle – darauf hingewiesen, dass Bildung auch in diesem erweiterten Verständnis eine „responsiv-dialogische“ Ausrichtung haben müsse (ebd., S. 55), wie sie z. B. von König (2007), Liegle (2013) und anderen herausgearbeitet worden ist.

Die Erweiterung sowohl des Lernbegriffs als auch des Bildungsbegriffs ist gleichsam eine Einladung an die Spieltheorie und Spielforschung, Transformationsprozesse auch im Spiel zu verorten und damit den Bildungswert oder die Lerneffekte oder schlicht die Auswirkungen des Kinderspiels auf die weiteren Entwicklungsverläufe zu betonen. So findet sich diese Sichtweise denn auch im vorliegenden Sammelband, dessen englischer Haupttitel (*Playful Learning*) unterstreicht, dass die Betonung auf dem Hauptwort *Lernen* liegt und nur im hinzugefügten Eigenschaftswort ergänzt wird, dass das Lernen als *spielerisch* oder *spielend* oder *verspielt* gedacht wird. Ähnliches gilt auch für andere Publikationen zum Kinderspiel: Hauser (2013) setzt sogar Spielen mit „frühem Lernen“ gleich, und einige Jahre später (Hauser 2021) erklärt er das „Spiel in Kindheit und Jugend“ zum „natürlichen Modus des Lernens“. In Lehrbüchern (z. B. Oerter 1993; Einsiedler 1999; Mogel 2008; Heimlich 2023) heißt es ebenfalls, dass Kinder im Spielen entscheidende Lernerfahrungen für ihre spätere Entwicklung machen. Auch in Büchern für Eltern über das Kinderspiel geht es überwiegend um den Effekt, mit Spielen die Intelligenz der Kinder zu fördern (z. B. Zimpel 2014).

Kaum jedoch wird gefragt, geschweige denn diskutiert, wie es um den empirischen Nachweis der behaupteten Wirkung des Spielens z. B. auf die sozialen Kompetenzen, die Welterschließung, die Selbststeuerung u. ä. bestellt ist. Wenn doch, dann werden oftmals Beobachtungen aus dem Tierreich oder Kurzzeit-Experimente mit Säuglingen und Kleinkindern herangezogen, wobei die Aussagen

über einen langfristigen Effekt einfach extrapoliert werden, und aus korrelativen Zusammenhängen von Spielverhalten und komplexen sozialen Interaktionen bzw. Persönlichkeitseigenschaften werden Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge konstruiert, was methodisch allerdings höchst fragwürdig ist. Auch die neuerdings ins Spiel gebrachte neurowissenschaftliche Forschung hat noch keinen überzeugenden empirischen Nachweis für diese Zusammenhänge erbringen können.

Theoretisch-abstrakt leuchten die postulierten Zusammenhänge durchaus ein (grundlegend Biber 1973), aber längsschnittlich angelegte Studien über einen Zeitraum von mehreren Jahren, die in diesem Fall notwendig wären, stehen aus und die Ergebnisse von Kurzzeitstudien sind bisher ohne Überzeugungskraft. So resümiert denn auch Robert Fagen seine umfangreiche Sichtung von Studien zum Zusammenhang von Spiel und Entwicklung: „That play has important roles in human development seems [theoretically] an inescapable conclusion, but convincing evidence remains elusive“ (Fagen 2012, S. 97). Damit ist die Frage aufgeworfen, ob nicht dem Spiel – und hier wie im ganzen Beitrag geht es hauptsächlich um das Phantasiespiel, das Als-ob-Spiel – ein zweifelhafter Dienst erwiesen wird, wenn, wie es in der jüngeren Diskussion vermehrt geschieht, vom „Lernen im Spiel“ gesprochen wird, zumal in den meisten Fällen derjenige Typus von Lernen assoziiert wird, den alle aus ihrer Schulzeit kennen und mit (kognitiver) Anstrengung, mit Ernsthaftigkeit, mit zu erledigenden Aufgaben, mit Zielgerichtetheit, mit Arbeit verbinden und nicht mit Spontaneität, innerer Unendlichkeit, Abgehobenheit von der Realität, Zweckfreiheit und purer Freude (vgl. das Standardwerk von Scheuerl 1990, S. 65–112). So wenig, wie Spiele „zur Intelligenzförderung, zum Sozialtraining“, zum Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen „und allen möglichen anderen Zwecken“ noch das sind, was Kinder unter „Spiele“ und „Spielen“ verstehen, sondern vielmehr „didaktische Maßnahmen, Training oder allenfalls Einkleidungen des Lernens“ (Flitner 1996, S. 133), so sehr konterkarieren auch Spielaktivitäten, die der Transformation der Persönlichkeit oder Formen der Selbstoptimierung dienen *sollen*, den eigentlichen Sinn des Spielens.

Mit solchen Abgrenzungen soll ausdrücklich *nicht* bestritten werden, dass das Kinderspiel sich förderlich auf die Entwicklung des Kindes, auf seine Aneignung von Welt, auf seine Beziehungen zu anderen (Kindern und Erwachsenen), auf die Ausbildung von Selbstständigkeit, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und auf die Selbstwerdung im Ganzen auswirken *kann*. Aber die Frage, was genau das Kind im Spiel lernt, lässt sich am Ende vielleicht doch am besten mit der resümierenden Bemerkung von Flitner (1996, S. 190) beantworten: „Kinder lernen beim Spiel in erster Linie – spielen“ (ähnlich und ausführlich Scheuerl 1990, S. 156–177).

Das ist keineswegs wenig, denn im *Spielen mit Gegenständen* lernt das Kind deren Beschaffenheit, deren Veränderbarkeit nach eigenen Vorstellungen, deren Gebrauchsmöglichkeiten und vieles mehr kennen; im *Phantasiespiel* lernt es das Potenzial und die realitätsübersteigende Kraft seines magischen Denkens

kennen, mit der es auch seelisch bedrängende Themen zum Ausdruck bringen und bearbeiten kann; im *Rollenspiel* lernt es die Bedeutung von Interaktionsregeln, deren Erweiterungsmöglichkeiten und die Notwendigkeit ihrer Reziprozität kennen; im *Regelspiel* lernt es, dass die Befolgung von Normen Berechenbarkeit und Verhaltenssicherheit garantiert, aber auch, dass Normen geändert und damit neue Verhaltensmöglichkeiten eröffnet werden können. Das sind wohlgemerkt Erfahrungen, die das Kind *innerhalb* der Spiele machen kann. Und es sind Möglichkeiten von Lernen, die eher einem *Kennenlernen* entsprechen, und nicht didaktisch veranstaltet werden. Sie ergeben sich beiläufig und werden von den Kindern genutzt – oder auch nicht! Es liegt an ihnen.

Vielleicht wäre es besser, im Zusammenhang mit dem Kinderspiel auf den Lernbegriff ganz zu verzichten – es sei denn, man denkt oder formuliert jeweils hinzu, dass man einen erweiterten Lernbegriff in der Bedeutung des informellen, beiläufigen Lernens im Sinn hat. Aber in den Begriff des „Lernens“ an sich bleiben durch die Tradition seines Gebrauchs das Nicht-Spielerische, das Zweckhafte, die Zielorientierung eingeschrieben. Was zuvor mit den Fernwirkungen des Spielens und den Funktionen von Bildungsprozessen beschrieben wurde, kann ebenso gut mit dem Begriff der Entwicklung gefasst werden (siehe auch Bittner 1979a). Entwicklung meint zunächst nichts anderes als *Veränderung mit offenem Ziel*. Außerdem liegt eine Besonderheit des Entwicklungsbegriffs darin, dass „entwickeln“ in diesem Zusammenhang sprachlich nur reflexiv gebraucht werden kann, was bedeutet, dass man Kinder nicht entwickeln kann – so wie man sie erziehen oder auch bilden kann –, sondern die Kinder *entwickeln sich*. Das soll nicht heißen, dass sich irgendetwas nach einem genetischen Bauplan biologisch gesetzmäßig entwickelt, wie es die Reifungstheorie angenommen hat, sondern es soll heißen, dass es von der Eigentätigkeit der Kinder abhängt, wie sie kognitiv und affektiv (größtenteils nicht-bewusst) mit den vielen Einflüssen umgehen, von denen sie umgeben sind, was sie aus ihnen machen, ob und wie sie sie verarbeiten. Erwachsene (manchmal auch andere Kinder) können sie mit Erklärungen oder anderen Hilfestellungen dabei unterstützen, aber letztlich ist es ihre eigene Leistung, die ihre Entwicklung voranbringt (siehe auch Bittner 1979b).⁸

Indem die Kinder in (handelnde) Zwiesprache mit der Welt und mit sich selbst eintreten, machen sie Wahrnehmungen und versuchen, diese in ihre Verständnis- und Erkenntnisstrukturen zu integrieren. Dabei nehmen sie manchmal Verformungen (bis hin zu Verfälschungen) der Wahrnehmungen vor, damit diese besser in die affektiven und kognitiven Strukturen passen. Manchmal werden die Erlebnisse zu Erfahrungen, indem die kognitiven und affektiven Strukturen

8 Durchaus in diesem Sinne ist die berühmt gewordene Aussage von Johann Heinrich Pestalozzi (in seinem Hauptwerk „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“, 1797) zu verstehen, nach welcher der Mensch nicht nur das „Werk der Natur“ und das „Werk der Gesellschaft“, sondern auch und vor allem, was ihn als sittliches Wesen betrifft, das „Werk seiner selbst“ ist.

so verändert (erweitert, differenziert) werden, dass eine Übereinstimmung mit der Realität, ein Gleichgewicht hergestellt wird. Genau das lehrt die Piagetsche Theorie von Adaptationsprozessen zwischen Organismus und Umwelt, die in Form von Assimilation und Akkommodation erfolgen (Piaget 2003), und mit der letztlich auch die Entwicklung des Selbst- und Weltverhältnisses beschrieben werden kann – ohne Verwendung des Lernbegriffs.

Die Entwicklung dieses Verhältnisses vollzieht sich im Modus einer *Aneignung*, was abermals die Eigenaktivität resp. Selbsttätigkeit hervorhebt. Bei der Aneignung geht es um Wahrnehmungen und Erlebnisse, die nicht nur durch Reflexion, also bewusstes Denken und Schlussfolgern, sondern auch auf unbewussten Wegen registriert, verarbeitet und zu Erfahrungen sowie letztlich zu Erkenntnissen werden können und so in die (denkende, fühlende und handelnde) Persönlichkeit integriert werden (ähnlich Schäfer 2005). Deshalb scheint der Entwicklungsbegriff zusammen mit dem Aneignungskonzept im Blick auf die Ontogenese des Menschen besser geeignet zu sein als der Lernbegriff. Das gilt auch im Blick auf das kindliche Spiel, seinen inneren Sinn und seine Bedeutung für das Kind.

Verstärkt wird dieser Gedanke aufgrund der Bedeutung der Phantasie für das Kind: Sie dient dem Kind dazu, seine aktuelle Wirklichkeit in eine seinen Bedürfnissen entsprechende psychische Realität zu verwandeln, „die Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung zu versetzen“ (Freud 1918, S. 214), in der die Phantasie die eigenen Wünsche zu erfüllen vermag, ferner seine Ängste einzuhegen und zu bearbeiten, indem es sie in Geschichten oder Zeichnungen bannt, und sich auf Unverstandenes und Irritierendes aus der Erwachsenenwelt ‚einen Reim zu machen‘. Mithilfe der Phantasie unternimmt das Kind im Medium des Symbolischen (vorrangig im Spiel, aber auch in anderen phantasiegeleiteten Aktivitäten, wie z. B. Geschichten-Erfinden, Zeichnen, Malen, Basteln) *Erkundungsfahrten in die Möglichkeit*⁹, die zur besseren Wirklichkeit werden kann (Fatke 1986; siehe auch Zulliger 2022).

Damit – wie auch mit diesem ganzen Beitrag – soll *nicht* infrage gestellt werden, dass es im Kindergarten auch weiterhin Beschäftigungen ohne explizite Spielmerkmale sowie ein Erkunden von Neuem, repetitives Einüben von Routinen und Lernanregungen vielerlei Art geben muss und geben wird. Vielmehr wird dafür plädiert, das spontane, selbstbestimmte Spiel von Lernzwecken freizuhalten und es auch nicht mit einem ‚weiten‘ Verständnis von Lernen begrifflich zu kontaminieren, denn für die meisten Erwachsenen wird Lernen aufgrund des Alltagssprachgebrauchs überwiegend mit Aufgaben assoziiert, die (von anderen) gestellt und vom Kind gelöst werden müssen. Ein sprachliches Festhalten am Lernen im Zusammenhang mit dem Spiel droht, das zur Nebensache werden zu

9 „Möglichkeit“ ist hier zu verstehen als eine Kategorie des Sich-Vorstellens, Denkens und Erlebens.