

Marie Meierhofer-Institut für das Kind



Jahresbericht 1983

INHALTSVERZEICHNIS

Lieber Leser	3
Spielende Kinder als pädagogische Fragestellung in Kursen	4
Spiel macht sichtbar	7
Spielen und Lernen	8
Carolyn hätte gerne die Mutter gespielt	14
Das Rollenspiel in der Fortbildung von Kindergärtnerinnen	15
Störendes Spiel	21
Spielarten und Spielformen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen	22
Nicoles Fantasie verletzt das realistische Empfinden Pasquals	25
Funktionsspiele des Säuglings	26
Dreimal Spiel mit der Schreibmaschine	30
Spiel - Theorie	31
Geschäftsbericht 1983	38
'und Kinder'-Themen Jahrgang 1983 - Februar 1984	44
Unsere Arbeitsmaterialien	46
Wir verleihen folgende Filme, Video-Filme, Dia-Serien und Tonbildschauen	47

LIEBER LESER!

Kleine Kinder verfügen noch über sehr unvollständige sprachliche Kommunikationsmöglichkeiten. Ihr Denken und Befinden muss aus Handlungen, Gesten und Mimik abgeleitet werden. Spielen ist die vorherrschende Aktivität von Kindern. Spielbeobachtung kann ein Schlüssel zum Verstehen von Kindern sein.

In unserer Tätigkeit stossen wir immer wieder auf Berufserzieher und Eltern, welche diesen Zugang zu ihren Kindern nur unzulänglich beherrschen. Wir haben uns deshalb entschieden, im Rahmen dieses Jahresberichtes einige dieser häufigen Problemstellungen thematisch auszuleuchten. Selbstverständlich ist die Auswahl dieser arbeitsbereichspezifischen Beiträge der Institutsmitarbeiter unvollständig. Einige Diskussionen von Teilthemen werden aber auch immer wieder in unserer Zeitschrift 'und Kinder' aufgenommen und weitergeführt.

Wir hoffen, Ihnen damit wieder einen kleinen konkreten Praxiseinblick vermitteln zu können!



Dem
Schweizerischen Bankverein Zürich,
der uns freundlicherweise jeweils den Inhalt
des Jahresberichtes druckt, danken wir
herzlich.

SPIELLENDE KINDER ALS PAEDAGOGISCHE FRAGESTELLUNG IN KURSEN

Die meisten Teilnehmerinnen unseres Fortbildungsangebotes im Krippenbereich verbringen ihren beruflichen Alltag als Leiterinnen von Kleinkindergruppen. Dadurch sind sie stark in die Welt der spielenden Kinder eingebunden.

Das Wort **spielen** bedeutet in unserem Sprachgebrauch sehr viel Unterschiedliches, insbesondere, wenn es auf kleine Kinder bezogen wird. Fast alle ihrer Tätigkeiten werden mit "spielen" bezeichnet. Beim genaueren Hinsehen bemerken wir erst, wieviele komplexe, sich überlagernde innere und äussere Prozesse mit im "Spiel" sind. Wir merken dann auch, welche unterschiedliche Aktivitäten diesem einen Begriff zugeordnet sind.

Was tun die kleinen Kinder, wenn sie spielen? Sie bewegen sich, krabbeln umher, ziehen sich hoch, lernen gehen, springen, klettern, balancieren und turnen.

Mit ihren Händen halten sie fest, tasten, greifen, leeren Behälter, füllen sie mit Gegenständen, bauen, kritzeln, malen, handhaben Instrumente, kleben, fädeln ein, knöpfen, kneten und formen.

Sie schauen, hören, schmecken und riechen. Sie beobachten, ahmen nach, erkunden, erkennen, benennen und drücken sich aus.

Die Kinder forschen intensiv und führen ein Experiment nach dem anderen aus. Sie wollen ihre gegenständliche und soziale Umwelt sichtbar beeinflussen. So entdecken und begreifen sie Neues, Tag für Tag, Minute für Minute.

Dabei orientieren sie sich an ihrer unmittelbar anschaulichen Umwelt. Gleichzeitig lassen sie sich von ihren gegenwärtig vorherrschenden Gefühlen und Anliegen leiten. Sie erleben den Augenblick mit starker Intensität und bewältigen ihre Spannungen mit spontanem Tun. Dabei sind die Nachahmungen vorhergehender Erfahrungen ebenso eingeschlossen, wie die Erfindung neuer, eigener Elemente.

So wenden sich die Kinder mit allen Sinnen den Dingen, Menschen und Ereignissen zu.

Sie suchen Nähe und Begegnung. Sie nehmen Kontakt auf, teilen sich mit und freuen sich an der gewonnenen Resonanz.

Sie bauen gemeinsame Beziehungen im Zusammenspielen auf, lernen sich zu behaupten und sich anderen anzupassen. Sie fühlen mit, nehmen Anteil und sind mit hochsensiblen "Antennen" ausgerüstet, welche die Stimmungen in der jeweiligen Gemeinschaft genau empfangen.

Die Kinder können ihr reiches Potential erst dann im

Spielen entfalten, wenn die Gemeinschaften, in denen sie leben, die nachfolgend aufgeführten Merkmale aufweisen:

- Die betreffende Gemeinschaft muss überschaubar sein und Anreiz für positive soziale Begegnungen bieten.
- Stabile und verständliche Ordnungen in den Räumen und in der Regelung des Zusammenlebens sollen Freiraum gewähren und die Orientierung erleichtern. Erst dann können Kinder eigenständige Aktivitäten ausführen.
- Die Kinder brauchen sicht- und greifbare Anregungen; in der Raumgestaltung, im Materialangebot und auch durch die Betreuerinnen selber.
- Feinfühlig, anteilnehmend und annehmend Reaktionen der Betreuerinnen unterstützen die selbstständige Aktivität der Kinder. Dies ist erst möglich, wenn die Betreuerinnen das Erleben der Kinder nachempfinden und bereit sind, sich am individuellen Lernprozess und Lerntempo der einzelnen Kinder zu orientieren.

Die Betreuerinnen in den Krippen und Kleinkindheimen sind tagtäglich mit mehreren tausend Handlungen ihrer Kinder konfrontiert. Diese Lawine von kleinen und kleinsten Taten stellt hohe Anforderungen an ihre einfühlsame Aufmerksamkeit. Konflikte unter den Kindern, die gerade in zu grossen Gemeinschaften mit knappen räumlichen Verhältnissen gehäuft vorkommen, führen davon weg. In solchen Situationen greifen viele Betreuerinnen auf allgemeine, vereinfachende Ansichten zurück, um die angeblich richtige Intervention abzuleiten. Sie wissen dann sehr oft nicht, was den streitenden Kindern fehlt, was sie fühlen und wie sie die Situation selber einschätzen.

Diese Erscheinung führt dazu, dass die erzieherischen Interventionen der Betreuerinnen sich auf moralische Appelle oder auf sprachlich vermittelte Verhaltensregeln beschränken. Konflikte werden dann mit: "Beiss nicht, das ist gemein und böse", oder mit: "Die Hütte ist für alle Kinder da. Niemand darf ausgeschlossen werden" angegangen.

Derartige Interventionen mögen den Streit wohl für kurze Zeit eindämmen. Sie helfen den Kindern aber nicht, die Konflikte wirklich zu lösen. Die Anliegen und Gefühle der einzelnen Kinder werden ebenso wenig angesprochen wie die momentanen sozialen Prozesse zwischen ihnen. Derselbe Streit taucht bald wieder auf. Die erhoffte Wirkung der Intervention bleibt aus. Gefährliche Kreis-

läufe entstehen, in denen die Betreuerinnen sich zunehmend ärgern.

Das eigenständige Spielen der Kinder wird durch die Häufung solcher festgefahrener Situationen gelähmt. Unsere Fortbildungskurse knüpfen an dieser Problematik an.

Im Kurs "Aggressionen in der Kindergruppe" haben die Teilnehmerinnen praxisorientierte Modelle kennengelernt, um die zu Aggressionen führenden Abläufe innerhalb der Kindergruppe wahrzunehmen. Das Geschehen in der eigenen Gruppe wurde aufgearbeitet und der Blick für die Erlebensweisen der Kinder geschärft. Wer wollte, konnte in einfachen Rollenspielen Interventionen üben, um mit anschaulich vermittelten Spielimpulsen die Kinder in ihren Gefühlen und Anliegen anzusprechen. Andere konnten im gemeinsamen Gespräch herausarbeiten, wie sie immerwiederkehrende Konfliktsituationen neu anpacken könnten. Viele Kursteilnehmerinnen überlegten sich, wie sie ihre Räume mit einfachen Mitteln neu gestalten könnten, um Konflikten im voraus zu begegnen.

Im Kurs "Was ist eine Kleinkindergruppe" hatten sie unter anderem die Möglichkeit, spielende Kinder durch den Einwegspiegel im Studienkindergarten eingehend zu beobachten. Sie waren vom Handlungsdruck ihres beruflichen Alltags befreit und konnten sich dementsprechend vermehrt mit den Erlebensweisen der Kinder auseinandersetzen. Sie hatten Zeit, die Bedürfnisse und Gefühle der Kinder nachzuempfinden und erlebten, wie die Kindergärtnerin Konflikte mit sichtbaren und greifbaren Spielimpulsen auffangen konnte. Viele Kursteilnehmerinnen staunten darüber, wie gross die Wirkung einer richtig ausgewählten Spielanregung war. Der Verzicht auf eine für kleine Kinder zu abstrakte Moral und wenig hilfreiche, belehrende Regeln gab Anlass genug zu ausführlichen Gesprächen. Die meisten waren nach dem Kurs sehr motiviert, Situationen aus ihrem beruflichen Alltag anders zu bewältigen und bereit, die ihnen anvertrauten Kinder neu zu erleben.

SPIEL MACHT SICHTBAR

Wir möchten, auf verschiedene Seiten dieses Jahresberichtes verteilt, mit Fotos und kurzen Texten dokumentieren, was Spiel alles sichtbar machen kann. Spielsituationen in Kindergruppen geben uns bei genauer Beobachtung nicht nur wichtige Hinweise auf die individuellen Fähigkeiten des einzelnen Kindes. Solche Situationen sind zugleich oft Kristallisationspunkt für kindliche Gefühle und zeigen uns deren vielgestaltige Verläufe. Nicht zuletzt geben uns Spielsituationen Aufschluss über die soziale Dynamik einer Gruppe und verdeutlichen die Stellung des einzelnen Kindes in der Gruppe, selbstverständlich unter Einschluss der erwachsenen Gruppenleiterin.

Dadurch, dass Spiel sichtbar macht, wird es zum Ansatzpunkt konkreter Hilfe. Denn wo wollte echte Hilfe anknüpfen, wenn nicht an dem, was wir am Kind beobachten, sehen, hören, spüren.

Wir entnehmen alle Beispiele den vier Filmen der Reihe "Der Schneemann schmilzt - Alltag im Kindergarten". Zwei dieser Filme haben wir Ihnen im letzten Jahresbericht bereits vorgestellt. In der Zwischenzeit wurden auch die beiden letzten Filme "Der Knoten" und "Miteinander leben - voneinander lernen" fertiggestellt. Zu allen Filmen sind ausführliche Dokumentationen erhältlich.



"Carolyn hätte gerne die Mutter gespielt" - Dazu weitere Fotos und Texte Seite 14.

SPIELEN UND LERNEN

In einem unserer Weiterbildungskurse für Kleinkinderzieherinnen im Jahre 1983 befassten wir uns mit "**Kompetenzen des Kleinkindes**".

Das Ziel war, Kompetenzen kleiner Kinder erfahrbar zu machen. Es sollte dadurch leichter werden, ähnliche Fähigkeiten auch den Kindern in der eigenen Krippe zuzutrauen. Die Kursteilnehmerinnen sollten aktiviert werden, entsprechende Rahmenbedingungen und eigenes erzieherisches Wirken zur Unterstützung kindlicher Kompetenz einzusetzen.

Unsere Beobachtungshypothesen

Ausgegangen wurde von folgenden Beobachtungshypothesen:

- Kinder sind Forscher, wenn sie in einer Umwelt leben, die ihre Lernbegierde und ihre Neugier stärkt.
- Kinder sind in der Lage, sich selber Probleme und Fragen zu stellen und an Lösungen zu experimentieren.
- Kinder lernen beim Spielen und Hantieren und beim Verändern der Umwelt.
- Bereits kleine Kinder suchen gemeinsames Spiel. Sie sind zu Verständigung und Austausch fähig und regen sich gegenseitig an.
- Kinder können oftmals ihre sozialen Konflikte selber lösen.

Unser Beobachtungsfeld

Was wäre geeigneter, solche Kompetenzen zu erfahren, als der eigene betreuerische und erzieherische Umgang mit Kindern? Wir pflegen, helfen, füttern, vermitteln Geborgenheit, beschäftigen Kinder, führen, fördern, schränken ein, schlagen Spiele vor, basteln, steuern die Gruppe, sorgen für Frieden, schützen vor Angriffen.. Dabei prägen immer bestimmte Erwartungen unsere aktuellen Wahrnehmungen.

Erzieher fühlen sich manchmal derart verantwortlich für jeden Entwicklungsschritt, der durch sie beim Kind ausgelöst werden soll und auch für jede Störung, die durch ihr Handeln hätte vermieden werden sollen. Sie sind in einer Kindergruppe manchmal so sehr beansprucht, dass sie ihre Aufmerksamkeit nicht den intensiv spielenden Kindern, sondern vornehmlich denen zuwenden, die stören. Dadurch wird die Wahrnehmung von negativen Aspekten des kindlichen Handelns stärker geübt.

Für unseren Kurs bedeutete dies folgendes:

1. Erzieher brauchen auch einmal **Musse und Distanz**, um unter Kindern zu sein, aber nicht erzieherisch handeln zu müssen.
2. Die subjektive Wahrnehmung, die von unseren Erwartungen geprägt ist, muss ergänzt werden. Um Mimik, Verhalten und Sprache von mehreren Kindern gleichzeitig festzuhalten, kann das schnelle Auge und Ohr eines Videogerätes dienen.
3. Kindern geben wir eine gute Chance, eigene Kompetenzen einzusetzen: in nicht vorprogrammierten, zeitlich offenen Spielsituationen, in einer kleinen vertrauten Gruppe, mit einer nicht lenkenden Bezugsperson und mit viel, anregendem, viele Möglichkeiten offen lassendem Betätigungsmaterial.

Bereits die konkrete Vorbereitung derartiger Rahmenbedingungen für die Beobachtungssequenzen gehörte zum Kurs und löste bei Teilnehmerinnen und Kursleitung eine Grundstimmung aus, wie sie lernende Kinder wohl auch erfüllt, nämlich Neugierde, Vorstellungen und Fragen über den möglichen Verlauf und die Lust mit zuzugreifen etc.

Sechs Kinder im 3. und 4. Lebensjahr, die sich bereits gut kannten, kamen mit ihrer Bezugsperson aus einer Kinderkrippe in unseren Kurs. Einmal vorher, um mit Neuem bekannt zu werden; zweimal zusammen mit 12 Kursteilnehmerinnen.

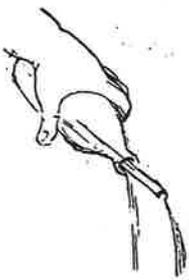
Ein Beobachtungsausschnitt

Der folgende Ausschnitt "**DREI KINDER - DREI MINUTEN**" stammt aus der Mitte der dritten Spielstunde und berücksichtigt drei der sechs anwesenden Kinder. Sie sind um den Wasserkocher bereits seit geraumer Zeit tätig. Was nach zehnmaligem Durchsehen des Video-Abschnittes notiert werden konnte, enthält nur bestimmte Aspekte des vielfältigen Prozesses, nämlich vorwiegend Aktivität und Interaktionen der Kinder und ihre manuellen Experimente mit Objekten. Bei anderen Fragestellungen und höherer Genauigkeit könnten in diesem oder aus beliebigen anderen Zeitabschnitten wieder weitere Aspekte und event. neue Zusammenhänge entdeckt werden.

D R E I K I N D E R - A M W A S S E R Z U B E R - D R E I M I N U T E N

David (3 J. 5 Mte.)

David steht am Zuber. Bückt sich, steckt beim Füllen eines Fläschchens auch ein Rohr in den Flaschenhals. Hebt beides hoch und zieht gleichzeitig mit der anderen Hand einen Schemel unter. Er setzt sich und saugt jetzt aus der aufrecht gehaltenen Flasche und prustet das Wasser in den Zuber zurück, lacht.



Bläst durchs Rohr in die volle Flasche und lächelt, als Spritzer seine Backe treffen. Er neigt die Flasche leicht, Wasser läuft am Flaschenrand und weiter vorne am Rohr hinaus. David bemerkt es lächelnd und ruft laut: "Lueg da!"

David fischt ein zweites Fläschchen heraus. Er bemerkt jetzt, wie Mario weitere Pingpongbällchen aus dem Zuber fischt. Er stösst einen lauten Ruf aus: "hee!" klemmt die 2. Flasche unter den Arm, wendet sich rasch zum Tuch (auf das Mario die Bälle ablegt), erwischt einen Ball und trägt ihn zum Zuber zurück. In der linken Hand trägt er Flasche und Röhrchen, unterm Arm die zweite Flasche weiter mit sich. So kann er mit der anderen Hand ein bis zwei Bällchen aufs Mal fassen. Rasch bewegt er sich hin und her zwischen Tuch und Zuber, die Bällchen zurückschaffend, (während Mario sie wieder aufs Tuch hinausträgt). Dazu redet David eindringlich in Marios Richtung:

"Da chas abe tue... is Wasser oder!... Die chönn't is Wasser... Is Wasser nää... is Wasser, weisch!"
Da Mario weitere Bällchen wegträgt, läuft David ihm nach und redet aus der Nähe auf ihn ein: "Verstaasch?... daa ine nää... is Wasser nää". Wieder am Zuber setzt er sofort das Rohr an den Mund und bläst in das verbliebene Wasser. Zu Mario gewendet sagt er: "Das blaast... lueg."

Er saugt nun, prustet etwas Wasser an Carlas Haare, lacht, als sie zurückspritzt. Bläst wieder in das Rohr und neigt langsam die Flasche bis fast zur Waagrechten. Nun tritt Wasser aus, läuft an seinem Arm ab und rinnt vom Ellbogen herab. Er sieht es mit einem Lächeln.



Mario (3 J.)

Mario fischt einen Lappen aus dem Zuber, wringt ihn aus, indem er ihn immer kleiner faltet.

Er faltet das Tuch auf, tritt einen Schritt zurück, greift nun die äussersten Zipfel und schwingt es langsam aus, bis es ganz glatt hängt. Dann schwingt er das Tuch vorwärts, als wolle er es so auf den Boden breiten, lässt es aber nicht los und bringt nun mit einer raschen Vorwärtsbewegung die Zipfel, die er in Händen hält, auf den Boden.

Nun kauert er nahe dazu, zupft das Tuch an allen Ecken glatt, wendet sich, springt die zwei Schritte zum Zuber zurück, erfasst mit jeder Hand je zwei Pingpongbällchen und legt sie mitten aufs Tuch.

Rasch dreht er sich zum Zuber und erfasst nun drei Bällchen, die er mit Schwung aufs Tuch legt, sodass sie davonrollen, Mario hindreinein, sie aufzusammeln. Er fasst alle drei mit der linken gespreizten Hand, rennt damit zum Zuber und fischt mit der Rechten noch zwei Bällchen und legt alle rasch aufs Tuch ab. Mario lächelt.



Er wendet sich schon wieder zum Zuber und fischt mit einer Hand 2 Bällchen heraus. Bleibt nun aber still stehen, senkt die Hand und schaut David zu (der gerade wieder ins Rohr bläst).

Jetzt hebt er die Hand langsam hoch und lässt die Bällchen zurück ins Wasser plumpsen. Mario streift seinen Aermel hoch, taucht die Hand ins Wasser und zieht ein durchsichtiges Röhrchen hoch "Hee"! Hält Röhrchen unter Wasser, taucht auch die andere Hand unter und verschliesst damit die hintere Oeffnung. Hebt das Röhrchen rasch hoch und an seinen Mund, indem er weiterhin oben zuhält. Schaut in dieser Stellung lächelnd zur Erzieherin rüber. Nun taucht er das Rohr wieder ein, schaut, wie es sich mit Wasser füllt und Luft in Blasen entweicht. Hebt Rohr wagrecht hoch, es tropft aus, er hält rasch die Hand an die hintere Oeffnung, es tropft nicht mehr. Er beachtet lächelnd Carla.



Carla (2 J. 10 Mte.)

Carla kniet am Zuber, beide Arme hängen ins Wasser. Wenig über der Wasseroberfläche neigt sie ein Fläschchen ganz langsam und beachtet, wann Wasser auszufließen beginnt. Dann taucht sie die Flasche waagrecht unter Wasser, hebt sie rasch hoch und lässt Wasser ausfliessen.

Wiederholt dies mehrmals ähnlich, den Blick manchmal auch zu Mario gewendet, der das Tuch ausspannt.

Carla hebt die Flasche zum Mund, bleibt eine Weile so, die Flasche mit beiden Händen umspannt haltend.

Schaut lächelnd in Marios Richtung. (Carla ist kurze Zeit hinter Mario nicht sichtbar).

Carla füllt die Flasche wieder und schaut zu Mario hin (David hindert ihn eben, die Bällchen aufs Tuch zu legen), Carla lässt wieder Wasser in die Flasche einfließen, führt Flaschenöffnung unter Wasser auf einen Finger der linken Hand. Hebt die so zugepfropfte Flasche hoch und dreht sie in die Senkrechte. Dann zieht sie den Finger ab und schaut, wie das Wasser herausgluckert.



Sie spricht Mario an, der dran ist, Bällchen zu fischen. Auch das Fläschchen hält sie ihm entgegen. Dann leert sie das Wasser auf die ausgestreckte Hand. Wieder taucht sie die Flasche ein, auch ein Bällchen sitzt beim Herausheben zwischen Hand und Flasche. Sie sieht es kurz und schüttelt es ab. Nach dem Trinken wendet sie sich lachend zu David. Wendet sich dann zu den drei anderen Kindern, schaut eine Weile still hin. Jetzt sieht sie das ausgebreitete Tuch liegen, sie holt es und stolpert beim Zurückkommen über die Beine eines Kindes. Lachend zu David blickend setzt sie sich wieder zurecht und lässt das Tuch von oben aufs Wasser fallen. Schaut, wie es flach an der Wasseroberfläche schwimmt, lässt behutsam die Hand darauf liegen, senkt sie mit dem Tuch und hebt es dann wieder hoch. Jetzt fasst sie wieder die Flasche, (wird angespritzt), lacht den anderen zu, während sie daran trinkt.

Sprüht David etwas Wasser an und lacht. Auch Mario und David lächeln zu Carla hin.

Carla fischt mit der Flasche das Tuch aus dem Wasser auf und hält es David hin: "Lueg da... lueg David.."(David ist beschäftigt).

Sie hält es vor Mario hin: "Lueg das is Sami-chlaus"! Gelächter.



Die Bearbeitung im Kurs

In unserem ersten Kurs nützten wir die aufgezeichneten Beobachtungen, um verschiedene Varianten der Auswertung durchzuspielen. Wir liessen uns auf unsere Neugierde ein und gingen unserer Betroffenheit nach. Systematik und Vollständigkeit einer möglichen Auswertung setzten wir für diesmal in den zweiten Rang. Wir wollten aktiv forschend **von Kindern lernen**.

Eine Variante unserer Auswertungen führte uns auf folgende Gebiete:

Wir realisieren die Beschränktheit der eigenen Wahrnehmung gegenüber der Reichhaltigkeit der Realität:

Die drei Minuten aus einer Spielstunde würden von einem in der Kindergruppe engagierten Erzieher sicher anders wahrgenommen. Vielleicht hätte er folgendes registriert: "D'Chinde händ de Plausch ghaa am Pflootsche und sind ziemlich friedlich gsii mitenand".

Mit Video unterstützte Beobachtungen von Kindern bringen bei jeder Wiederholung **mehr und neue Information**, die wir mit blossem Auge nicht und schon gar nicht neben der Beanspruchung als Erzieher in der Gruppe festhalten können.

Je genauer wir hinschauen, desto mehr Kompetenzen, Zusammenhänge und Sinn sehen wir im kindlichen Handeln. Hat unsere Geringschätzung der kindlichen Fähigkeiten vielleicht damit zu tun, dass kindliches Handeln für unsere Wahrnehmung zu rasch und zu komplex abläuft?

Wir erforschen Formen und Inhalte kognitiven Lernens:

Wer sich für das kognitive Lernen näher interessierte, notierte die Art der Experimente, fand Fragestellungen, um die sich die Versuche konzentrierten. Hier z.B.: Wie verhält sich Wasser (und Luft) in Behältern unterschiedlicher Form und Beschaffenheit (Flasche, Röhre, Lappen)? Wie kann ich Füllen und Entleeren selber beeinflussen und verändern? Dass sich die Kinder die Probleme selber stellten, war offensichtlich. Deutlich wurde uns auch, dass diese Probleme nicht verbal voran gestellt wurden, sondern aus dem Zusammenwirken von Material, Sinnesempfindungen, Vorstellung und Hantierungen entstanden.

Wir vergleichen den Charakter sozialer Kontakte und Formen des Zusammenspiels mit unseren Erwartungen:

Wir hatten nach der ersten Durchsicht dieser wenigen Minuten den Eindruck, dass die Kinder hier eher **nebeneinander** als miteinander tätig waren. Es stimmt, dass keine verbalen Vereinbarungen über das Spielen zwischen den Kindern stattfanden. Gegenseitiges Beobachten, Imitieren und Auffordern sind Formen des Austausches, die in den wenigen Minuten sehr häufig geschahen.

Zwei sich überschneidende Spielabsichten führten zu einem "Konflikt", den die Beteiligten selber lösten. Was sich aus autonom gelösten Konflikten für Zusammenspiel und Lernen ergeben kann, muss man erlebt haben. Wir müssen dazu aber geduldig einen längeren Zeitabschnitt abwarten. In unserem Beispiel wird Mario (der seine Absicht aufgegeben hatte) von David (der seine Absicht durchgesetzt hatte) zum Zusammenspiel animiert. Mario führt nun ein schwieriges Experiment durch, obwohl, oder gerade weil ihm das entsprechende Material zur Imitation fehlt. Zehn Minuten später führt er seine ursprüngliche Spielabsicht ungehindert aus und wendet sich freudig an David, damit dieser am Gelingen teilhabe.

Die Kursteilnehmer gewannen aus dieser Szene und aus mehreren anderen eine Stärkung der Grundhaltung, "dass Kinder Konflikte lösen können und viel weniger häufig der Anleitung von Erwachsenen bedürfen". Mehr noch - die Lösungsformen, welche nach Konflikten bei unseren Kindern zu beobachten waren, beeindruckten uns durch eine Vielfalt und Offenheit, die uns Erwachsenen nicht bekannt ist.

Sollte diese Auswertung vielleicht noch zu punktuell und unvollständig sein, so können wir uns darauf verlassen, dass das Nachdenken und Vergleichen nicht abbricht, wenn wir betroffen und neugierig sind. Mehr als die gedankliche und verbale Auswertung lockt uns die praktische Ueberprüfung von Einsichten und Erwartungen in unserer eigenen Praxis. Und damit sind wir dem Kind ein Stück näher gerückt.



Die Kindergärtnerin hat ein Rollenspiel vorbereitet. (Film: "Das Fest"). Wie im Bilderbuch "Ach lieber Schneemann" von Janosch dürfen die Kinder den als Schneemann verkleideten Res zu einer Geburtstagsfeier mit Kuchen und Sirup einladen. Bei der Verteilung der Rollen wendet sich Carolyn enttäuscht ab. Sie hätte gerne die Rolle der Mutter gespielt, die sie auch im Freispiel immer wieder wählt. Nur allmählich kommt Carolyn an den festlich gedeckten Tisch, beobachtet das Geschehen zurückhaltend und immer noch sichtlich enttäuscht. (Untere Bilder). Es braucht einige Zeit, bis Carolyn wie die anderen eifrig mitisst und mittrinkt. Nun hat sie ihre Enttäuschung überwunden.

Die filmische Dokumentation dieser Szene ist zunächst eine Ausdrucksstudie. - Carolyn sagt die ganze Zeit kein Wort. Sie wehrt sich nicht bei der Rollenverteilung, sie sagt nichts am Tisch. Ihre Enttäuschung lässt sie verstummen. Umso deutlicher sind dafür ihre Gefühle in den Gesichtszügen ablesbar.

Für die Kindergärtnerin ist es wichtig, solche Enttäuschungen zu spüren, an den Gesichtern und den Bewegungen der Kinder ablesen zu können. Dafür ein Auge zu bekommen. Nicht, dass es darum ginge, einem Kind Enttäuschungen immer zu ersparen. Diese gehören vielmehr, genau so wie Freude zum Ernst, mit dem Kinder Spielsituationen erleben. Es ist jedoch wichtig, die verschiedenen Reaktionen der einzelnen Kinder auf verschiedene Situationen zu kennen und die Grenzen der Belastbarkeit eines Kindes zu ergründen. Nur so wird echte Hilfe, sei dies nun durch Spenden von Trost, Vermitteln von Geborgenheit oder ein spontanes Sich-Mit-Freuen möglich.

DAS ROLLENSPIEL IN DER FORTBILDUNG VON KINDERGAERTNERINNEN

Im Rahmen des Projektes "Früherfassung und Frühförderung im Kindergarten" der Pädagogischen Abteilung der Zürcher Erziehungsdirektion (Projektleiterin Dr. Margot Heyer) befasste sich eine Arbeitsgruppe einige Wochen lang mit dem Rollenspiel und seinen Einsatzmöglichkeiten im Kindergarten. Die Gruppe kam vierzehntäglich im Seminarraum des Marie Meierhofer-Institutes zusammen und wurde von einer Mitarbeiterin dieses Institutes geleitet. Die Einführung in das Rollenspiel, sowie die praktischen Übungen übernahmen Ursula Hoffmann und Margret Surdmann.

Der Einstieg in das Rollenspiel geschah mit dem Märchen "Die Bremer Stadtmusikanten". Auszugsweise wird hier jener Teil des bekannten Kindermärchens wiedergegeben, auf den wir in den nachfolgenden Ausführungen Bezug nehmen:

Ein Esel, dessen Arbeitskräfte merklich abnahmen und der deshalb seinem Meister zur Last zu werden drohte, machte sich auf den Weg nach Bremen. Unterwegs traf er auf drei weitere Tiere, einen Hahn, einen Hund und eine Katze, die ein ähnliches Schicksal hatten.

Sie konnten aber die Stadt Bremen in einem Tag nicht erreichen und kamen abends in den Wald, wo sie übernachten wollten. Der Esel und der Hund legten sich unter einen grossen Baum, die Katze und der Hahn machten sich in die Aeste. Der Hahn aber flog bis in die Spitze, wo es am sichersten für ihn war. Ehe er einschlief, schaute er sich noch einmal nach allen vier Winden um. Da deutete ihm, er sähe in der Ferne ein Fünkchen brennen und rief seinen Gesellen zu, es müsse nicht gar weit ein Haus sein, denn es scheine ein Licht.

Der Esel, als der grösste, näherte sich dem Fenster und schaute hinein. "Was siehst du, Grauschimmel?" fragte der Hahn. - "Was ich sehe?" antwortete der Esel, "einen gedeckten Tisch mit schönem Essen und Trinken und Räuber sitzen daran und lassen's sich wohl sein". - "Das wäre was für uns", sprach der Hahn. - "Ja, ja, ach, wären wir da"! sagte der Esel.

Da ratschlagten die Tiere, wie sie es anfangen müssten, um die Räuber hinauszujagen, und fanden endlich ein Mittel. Der Esel musste sich mit den Vorderfüssen auf das Fenster stellen, der Hund auf des Esels Rücken springen, die Katze auf den Hund klettern und endlich flog der Hahn hinauf und setzte sich der Katze auf den Kopf. Wie das geschehen war, fingen sie auf ein Zeichen insgesamt an, ihre Musik zu machen. Der Esel schrie, der Hund bellte, die Katze miaute und der Hahn krächte. Dann stürzten sie durch das Fenster in die Stube hinein, dass die Scheiben klirrten. Die Räuber fuhren bei dem entsetzlichen Geschrei in die Höhe, meinten nicht anders als ein Gespenst käme herein, und flohen in grösster Furcht in den Wald hinaus. Nun taten sich die vier "Musikanten" am reich gedeckten Räubertisch götlich.

Als Mitternacht vorbei war und die Räuber von weitem sahen, dass kein Licht mehr im Hause brannte, auch alles ruhig schien, sprach der Hauptmann: "Wir hätten uns doch nicht sollen ins Bockshorn jagen lassen", hiess einen hingehen und das Haus durchsuchen. Der Abgesandte fand alles still, ging in die Küche ein Licht anzuzünden, und weil er die glühenden, feurigen Augen der Katze für brennende Kohlen ansah, hielt er ein Schwefelhölzchen daran, dass es Feuer fangen sollte. Aber die Katze verstand keinen Spass, sprang ihm ins Gesicht, spie und kratzte. Da erschrak er gewaltig und lief davon

Nach dem Spiel schilderten die Kindergärtnerinnen, was sie in ihrer Rolle erlebt hatten.

"Aus der Szene beim Uebernachten unter dem Baum:

Katze: Ich erlebte das Einkuscheln, das Spüren der eigenen Körperwärme, dann die Schwierigkeit, sich aufzuraffen um auf das Unbekannte des Räuberhauses zuzugehen.

Hahn: Ich erlebte ein befreiendes Gefühl durch die neue Situation und Freude auf das Zukünftige."

"Szene im Räuberhaus beim Essen:

Erster Räuber: Ich erlebte die Kollegialität, den Zusammenhalt unter den Räufern.

Zweiter Räuber: Ich erlebte das genussvolle Essen, das Schmatzen, Schlürfen, Saufen, das Ansteckende der Stimmung. Zugleich spürte ich die lustvolle Spannung in der Erwartung der Bremer Stadtmusikanten. Ich fühlte eine starke Verbundenheit mit den beiden anderen Räufern.

Dritter Räuber: Die Esserei war eigentlich viel zu kurz, die Tiere überfielen uns zu früh."

"Szene beim Verjagtwerden des Räubers aus dem Räuberhaus:

Der Räuber: Das Gefühl der Angst, das Nachempfinden des Verjagtwerdens, das Zittern in den Beinen.

Die Katze: Ich genoss die Spannung, bis der Räuber zurückkam, erlebte die Lust am Angriff, konnte als kleines Tier diesem grossen Räuber mächtig Angst einjagen". "Zum Leben gehört auch Geniessen und Verweilen."

(Aus einem unveröffentlichten Arbeitspapier der Arbeitsgruppe).

Dem Spiel selbst war eine erste Phase vorangegangen, in der das Märchen vorgelesen worden war und die Kindergärtnerinnen sich innerlich mit Rollen auseinandersetzten, die sie darin übernehmen könnten. Dieser Prozess führte zu weiteren Einsichten:

"Wir erlebten, dass es Mühe machen kann, sich zu exponieren. Einige konnten sich nicht dazu entschliessen und wählten die Rolle des Zuschauers. Durch die Intensität des Spiels wurde

auch der Zuschauer hineingezogen und erlebte mit. Wir spielten verschiedene Rollen, die uns unterschiedlich ansprachen und die wir unterschiedlich hautnah erlebten. Dadurch wurde uns bewusst, dass nicht jede Rolle jedem Kind gerecht werden kann (...)"

Doch das Wichtigste lag in der unmittelbaren Erfahrung des Spiels; die anschliessende verbale Verarbeitung konnte nur einen Bruchteil der gemachten Erlebnisse einfangen und analysieren.

"Der besondere Zauber der Märchen liegt ja darin, dass diese Konflikte lösen helfen und geistig-seelisch reifen lassen, ohne dass alles aus dem Verborgenen in das Licht der Rationalität gezogen und zerlegt werden muss"(ZITZLSPERGER, H. Kinder spielen Märchen, Beltz 1980, S.94). Wir können uns darauf verlassen: "Das Kind schöpft heraus, was es braucht. Deshalb ist das richtige Erzählen und geruhsame Einwirken- und Verarbeitenlassen durch das Kind viel wichtiger als ein sezierendes Deuteln, das den Zauber der unbewusst wirkenden Symbolik vernichtet." (ZITZLSPERGER, H. 1980, S. 41).

In einer nächsten Phase, nachdem die eigenen, direkten Erfahrungen der Kindergärtnerinnen mit dem Märchenspiel verarbeitet waren, wurde auch auf besondere Erfahrungen und Schwierigkeiten beim Rollenspiel mit Kindern eingehend eingegangen:

Fallbeispiel Kathrin

Kathrin hatte beim Kindergartenbeginn Mühe, sich von der Mutter zu trennen. Holte die Mutter sie nicht pünktlich ab oder änderte sich am gewohnten Kindergartenbetrieb irgend etwas (Besuch, Spaziergang, kurze Abwesenheit der Kindergärtnerin), geriet Kathrin in Panik. - Nach einem halben Jahr Kindergarten-Besuch hat sich noch nicht viel geändert und die Kindergärtnerin ist um das Mädchen besorgt. Kathrin macht nur auf besondere Aufforderung hin mit und setzt sich als erste wieder an ihren Platz. Oft sitzt sie einfach da, als ob sie warten würde, bis der Kindergarten zu Ende ist. Nur in der Turnhalle (die sie vom früheren, regelmässigen Besuch des Mutter- und Kindturnens mit ihrer Mutter her kennt), wird sie lebendig, turnt mit grosser Ausdauer und Gelenkigkeit und zeigt auch willig Übungen vor. Zu den anderen Kindern hat sie wenig Kontakt. Beim Zeichnen setzt sie sich nun oft neben Nadja, die sehr gut zeichnen kann, und fertigt eine "Zwillingszeichnung" an. Nadja akzeptiert es und es entwickeln sich die ersten Gespräche.

WIE KANN ICH, so fragte eine Teilnehmerin, DEM SCHEUEN MÄDCHEN HELFEN, SEINE HEMMUNGEN ZU ÜBERWINDEN, AUS SICH HERAUSZUKOMMEN UND SOZIALE KONTAKTE ZU KNÜPFEN?

Sie brachte dieses Anliegen in die Arbeitsgruppe und schilderte, wie sie bisher vorgegangen war. Ihre bisherigen Bemühungen um Kathrin boten Anlass für weitere Rollenspiele in der Kindergärtnerinnengruppe.

Sie spielte nun Kathrin und stellte verblüfft fest, dass sie zwar selber die emotionale Anteilnahme der Kindergärtnerin spürte, deren (vermeintlich behutsame) Versuche, sie zum Mitmachen zu bewegen, jedoch als störendes Drängen empfand. - Die Kindergärtnerin beschloss, Kathrin aus ihrer ständigen Aufmerksamkeit zu entlassen und (auch diese Lösung ergab sich aus einer Rollenspiel-Szene) lediglich dafür zu sorgen, dass Kathrin über Nadja in Spiele mit anderen Kindern einbezogen werde.

Der Erfolg liess nicht auf sich warten. Kathrin wurde lebendiger, machte im Stübli aktiv mit, spielte in der Bäbi-Ecke oder im Stall beim Freispiel.

Richtig aus sich heraus kam das Mädchen beim Märchenspiel "Die Bremer Stadtmusikanten", in dem sie den Bauern spielen wollte, der über seinen alten Esel schimpfte, ihn schlecht behandelte und sich entschloss, ihn in die Metzgerei zu bringen. Sie spielte die Rolle mit ganzer Hingabe und eigener Wortwahl: "Du dumme alte Esel, diich chan i wüchlich nümme bruuche. Immer knicksch ii mit de Bei und lasch de Sack gheie. Ich muess en bald no sälber i d'Müli schleppe!" Kathrin ertete von den Kindern viel Beifall. Sie bezogen sie vermehrt in Gruppenspiele ein: "Wottsch au mitspile?" oder "Spill au no mit!"

Kathrin spielte weiterhin oft für sich allein, zeichnete, hielt sich aus lauten Spielen und Konflikten heraus. Trotzdem war der Fortschritt unverkennbar und gab für die weitere Entwicklung des Mädchens im 2. Kindergartenjahr viel Hoffnung.

(Aus dem gleichen, unveröffentlichten Arbeitspapier der Arbeitsgruppe 2 + 3 "Sozialer Bereich" des Projektes Früherfassung und Frühförderung im Kindergarten).

Wir sahen: Um wirksam zu sein, um **Bewegung in eine verfahrenere Situation zu bringen**, musste das soziale Rollenspiel nicht unbedingt mit allen direkt Beteiligten ausgetragen werden und nicht einmal in der Kindergruppe stattfinden.

Um diese Erfahrungen für eine grössere Gruppe von Kindergärtnerinnen nutzbar zu machen, wurde im Schulblatt des Kantons Zürich ein **Folgekurs** ausgeschrieben und im Mai 1984 durchgeführt.

Die Leitung übernahmen

Ursula Hoffmann, Psychotherapeutin im schultherapeutischen Dienst Horgen, und
Verena Graf, Kindergärtnerin am Studienkindergarten des Marie Meierhofer-Institutes, Zürich-Wollishofen.

Inhaltlich wurde im Kurs das Schwergewicht auf den Bereich Konfliktanalyse und -bewältigung durch das Rollenspiel gelegt. Die Kursteilnehmerinnen erfuhren im Kurs ihre Situation als Kindergärtnerinnen aus einer neuen, für sie ungewohnten Perspektive. Dadurch, dass sie selbst verschiedene Rollen übernahmen, erfuhren sie die Mechanismen, die im Rollenspiel funktionieren, einmal am eigenen Leibe.

Konfliktsituationen aus dem Beziehungsfeld Kindergärtnerin/Kind (inkl. Eltern) wurden aus dem Teilnehmerinnenkreis als Themen vorgeschlagen. Die Kindergärtnerinnen konnten auf diese Weise solche Situationen aus geeigneter Distanz beobachten, analysieren und sich so neue Wege der Problemlösung erschliessen. Wichtig war deshalb, dass diejenige Teilnehmerin, welche das Thema vorgeschlagen hatte, immer Beobachterin war. Insbesondere wurde sie gezwungen, bestimmte Situationen aus dem Blickwinkel einzelner Kinder zu sehen und zu erleben, was zu neuen Einsichten führte.

Dafür ein Beispiel: Christian

Eine Kindergärtnerin schlug vor, die Situation des sechsjährigen Christian zu spielen, der jetzt im zweiten Kindergartenjahr steht und seit einem halben Jahr durch ständige Störaktionen bei den anderen Kindern auffällt. Nach den Schilderungen der Kindergärtnerin wurden die **Rollen** unter den Kursteilnehmerinnen verteilt: Es sind Christian und sein Mitläufer Martin, ein sonst eher zurückgezogener Knabe, den Christian aber regelmässig bei seinen Streichen als Begleiter einsetzt. Ferner eine Gruppe von Buben und Mädchen, die in der "Babyecke" eine fünfköpfige Familie spielt, nämlich Vater, Mutter und zwei Kinder mit Hund.

Situation und Handlung

Im freien Spiel finden sich Christian und Martin - wie so oft - auf der Turnmatte, schlagen Purzelbäume, turnen herum und befriedigen ihren Bewegungsdrang. Zwischendurch verfolgen sie, was in der nahegelegenen Babyecke vor sich geht und hecken einen Plan aus: sie schleichen sich geräuschlos an die Familie heran, schnappen sich das Baby und bringen es auf ihre Matte. Die Familie entdeckt die Entführung und berät, was nun zu tun sei. Es wird beschlossen, dass der Hund das Baby zurückzuholen habe. Der "Hund" begibt sich auf die Matte, wird dort aber sofort von Christian und Martin gefesselt und in die Turnmatte gerollt. Christian setzt sich noch halb auf den Hund und beide hauen auf diesen ein. Nun fängt der Hund an, sich mit Händen und Füssen zu wehren. - In diesem Augenblick interveniert die Kindergärtnerin, unterbricht

das Spiel und fragt die beiden Buben "was sie eigentlich da machen".

Anschliessend an das eigentliche Rollenspiel teilten die mitspielenden Kindergärtnerinnen ihre unmittelbaren Eindrücke und Empfindungen über das Spiel mit. Die Kindergärtnerin, die Christian gespielt hatte, war begeistert von ihrer Rolle und schilderte, wie lustvoll sie das Spiel auf der Matte und noch viel mehr die Störaktion in der Babyecke empfunden hatte. Sie fügte hinzu, dass sie, (d.h. er, Christian) eigentlich am liebsten dort gleich mitgespielt hätte; das ging aber nicht.

Der "Hund" meldete, dass er das Eingerolltwerden in die Matte und die körperliche Auseinandersetzung mit Christian zuerst richtig genossen und gar nicht als aggressive Handlung empfunden hatte. Dann fing er an, sich dagegen zur Wehr zu setzen.....

Beide Kindergärtnerinnen stellten überrascht fest, dass die vorherrschende Grundstimmung der Spielhandlung für sie als Kinder diejenige einer lustbetonten, spielerischen Kontaktnahme war und nicht diejenige einer spielverderbenden, sozialzerstörerischen Handlung (dies war ihr Eindruck als Kindergärtnerinnen bei der Schilderung der Situation).

Die Kindergärtnerin, die den Christian-Part übernommen hatte, meinte sogar, sie hätte eine richtige Wut auf die Kindergärtnerin bekommen, die das Spiel abgebrochen und damit den ganzen Spass verdorben hätte....

In der darauffolgenden Diskussion überlegten die Kurs Teilnehmerinnen, welche Situation sie schaffen könnten, um Christian befriedigendere Formen der Kontaktnahme zu anderen Kindern zu ermöglichen, ohne seinen grossen Bewegungsdrang, seine Stärke und Vitalität allzusehr einzuschränken.

Dieses Rollenspiel hat die Teilnehmerinnen mit einem wunden Punkt der Kindergartenführung konfrontiert: mit der Tendenz, sich allzuoft voreilig ein Urteil über einzelne Kinder oder ablaufende soziale Prozesse in der Gruppe zu bilden und sofort einzugreifen. Gleichzeitig schärfte das Rollenspiel ihre Fähigkeit, sensibel hinzuhören auf die Absichten und Pläne der Kinder in ihren Spielhandlungen und sensibel darauf zu reagieren, sowie ein Gespür zu entwickeln für die vielfältigen Gruppenprozesse unter den Kindern. Schliesslich machten sich die Kindergärtnerinnen im Kurs gegenseitig Mut, sich mehr zurückzuhalten und den Kindern mehr zuzutrauen, dabei auch das Risiko eines gelegentlichen Fehlschlages einzugehen, d.h. eigentlich auch sich selbst mehr zuzutrauen.



STOERENDES SPIEL

Dino sitzt am Rande der Kindergruppe (Film "Kontakte-Konflikte"). Er wendet der Gruppe den Rücken zu und spielt mit dem Aufhänger eines Vogelkäfigs, indem er diesen geräuschvoll hin und her schlägt. Der neben ihm sitzende Freund Moritz gibt ihm einen Schlag auf den Rücken. Dino schlägt kurz zurück und wendet sich gleich wieder von der Gruppe ab. Die Kindergärtnerin weist Moritz zurecht.- Allmählich wendet sich Dino stärker dem Spiel der Gruppe zu, dies zunächst, indem er störend in das Spiel eingreift. Er stellt seinen Fuss auf eine Spielkarte, schiebt sie hin und her und spickt sie weg. Andreas liest die Karte stillschweigend auf und legt sie an ihren Platz zurück. Nach einiger Zeit hört Dino mit diesem störenden Eingriff auf und wendet seine Aufmerksamkeit verstärkt der Gruppe zu. Auf die Aufforderung der Kindergärtnerin hin, ist er nun auch bereit mitzuspielen.

Zwei Situationen stehen sich in dieser Szene gegenüber. Das Gruppenspiel mit Karten und das "Spiel" Dinos. Beide Situationen greifen ineinander und machen dadurch die Dynamik der Gruppe sichtbar.- Zunächst fällt die Zurückhaltung der Gruppe auf. Sie reagiert nicht auf das störende Verhalten Dinos. Auch die Kindergärtnerin reagiert nicht. Die Zurückhaltung der Gruppe ermöglicht Dino allmählich den Einstieg zum Mitspielen.- Die Szene ist ausserordentlich geeignet, eine Pädagogik der Zurückhaltung zu erläutern und zu verteidigen. Sie zeigt, wie Zurückhaltung zu Situationen führt, in denen die soziale Kompetenz des Einzelnen wie der Gruppe als Ganzes gefördert wird.

SPIELARTEN UND SPIELFORMEN VON KINDERN, JUGENDLICHEN UND ERWACHSENEN

Am Tun unserer Kinder fasziniert uns immer wieder ihre besondere Art und Weise der Umweltorientierung und Umweltbewältigung. Welt in sich aufzunehmen, zu strukturieren und Elemente davon als bleibende Erfahrungen zu behalten, geschieht beim Kind im Vorschulalter praktisch nur über das Spiel. Drei Arten des Spiels stehen bei ihm noch im Vordergrund: das Funktionsspiel, das Konstruktionsspiel und das Rollenspiel.¹⁾

Das **Funktionsspiel** wird von einzelnen Autoren mehr als Vorstufe des eigentlichen Spiels eingestuft. Es ist entscheidend beim Säugling, damit eine Reihe von motorischen Funktionen überhaupt zur vollen Entfaltung kommen. Im ersten Lebensjahr wird das Material noch unspezifisch verwendet, im zweiten Jahr werden durch materialspezifische Funktionsspiele einfache sensomotorische Erfahrungen gemacht, auf denen sich später erst komplexere Verhaltensweisen aufbauen. Später geht das Funktionsspiel weitgehend in die Bewegungsspiele über. Sie kennen die Sieben- und Achtjährigen, die unermüdlich "umher-rasseln" mit einem Dreirad oder irgend einem anderen fahrbaren Spielzeug.

Das **Konstruktionsspiel** beginnt in den ersten Ansätzen in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres. Zuerst sind die Produkte noch recht zufällig. Je einfacher das Material, das dem Kind zum Hantieren gegeben wird, umso rascher werden damit geplante Gebilde geschaffen. Im Konstruktionsspiel entdeckt das Kind in eigener Initiative Sachzusammenhänge und Aufbaugesetze.

Das **Rollenspiel** beginnt meist im Zusammenhang mit den Sprechanfängen. Zunächst ahmt das Kind bekannte Handlungsweisen einfach nach, wie schlafen, essen usw. Dann überträgt es eigene Verhaltensschemata auf seine Spielsachen, die Puppe muss nun essen. In der nächsten Stufe übernimmt das Kind selber eine Reihe von Rollen. Der Höhepunkt des Rollenspiels liegt im dritten und vierten Lebensjahr, indem Erlebtes reproduziert wird in der Art und Weise, wie es das Kind selber erfasst hat. Die Reproduktion einer wahrgenommenen Situation gibt ihm erst eine Verarbeitungsmöglichkeit. Ab fünf Jahren werden auch kollektive Spiele gemacht. Die wichtigsten Merkmale des Rollenspiels sind: die als-ob-Einstellung, die willkürliche Symbolsetzung und Umdeutung, die Lebendigmachung von Leblosem, die fiktive Verwandlung von Personen und die Nachahmung von Handlungen und Handlungsabläufen.

Mit fortschreitendem Alter tritt das Spiel als dominierendes Mittel der Umweltbewältigung hinter einer Reihe von anderen "verarbeitenden" Tätigkeiten zurück. Eine Bedeutungsverschiebung in den Spielarten findet statt. Auch wenn die drei Grundarten des Spiels auf den späteren Altersstufen noch im Verhaltensspektrum drin sind, erfahren sie doch wesentliche Umformungen:

- Die räumlichen und zeitlichen Dimensionen, in denen Spielverhalten lokalisiert ist, werden mehr und mehr ausgedehnt.
- Die ausgesprochen grosse motorische Aktivität und der handlungsmässige Nachvollzug werden weitgehend durch symbolische Handlungen abgelöst.
- Der Miteinbezug einer sozialen Bezugsgruppe als Mitspieler gewinnt an Bedeutung, das Spielteam erscheint.
- Gegenüber anderen sozialen Gruppierungen und Einzelpersonen kann auch ein deutlicher Konkurrenz- resp. Wettbewerbsaspekt ins Spiel kommen.
- Die verbale Kommunikation in Spielhandlungen wird bedeutungsvoll.
- Die Geregeltheit des Spielgeschehens wird immer zentraler.

Innerhalb der drei Grundarten ergeben sich im Spiel von Jugendlichen und Erwachsenen ganz andere Spielformen. Die Grundarten sind in den einzelnen Spielformen nicht mehr rein vertreten, sondern fast in jeder Spielform überlagern sich mindestens zwei Spielarten.

Das **Bewegungsspiel** löst bereits im Kindesalter das Funktionsspiel ab, weil dieses nach der vollständigen Ausbildung der motorischen Funktionen und nach Erlernung der materialspezifischen Handhabung weitgehend überflüssig wird. Das Bewegungsbedürfnis und die Bewegungsfreude aktivieren aber bis ins späte Erwachsenenalter hinein Bewegungsspiele. Eine Fülle von Sportarten ist dabei beteiligt. Viele Ball-, Tanz-, Leistungs- resp. Wettbewerbsspiele und Geschicklichkeitsspiele gehören in diese Gruppe.

Das **Konstruktionsspiel** hat immer noch die ursprüngliche Funktion. Das hantierende Spielen erlaubt die Entdeckung neuer Sachzusammenhänge. Die Produkte sind aufgrund der vielen Erfahrungen differenzierter und zeigen mehr Alternativen. Viele bevorzugte Formen des Konstruktionsspiels werden beim Jugendlichen und Erwachsenen zu Hobbies.

Das Rollenspiel ist, angereichert mit neuen Aspekten, häufig beobachtbar. Im Theaterspiel beispielsweise, zeigen sich immer noch gleiche Merkmale wie etwa die als-ob-Einstellung, eine gewisse fiktive Personenverwandlung. Das Rollenspiel ermöglicht auch jetzt die Reproduktion einer wahrgenommenen Situation und eine psychische Verarbeitungsmöglichkeit. Die willkürliche Umdeutung und Symbolsetzung, das Lebendigmachen von Leblosem ist aber weitgehend verschwunden. Eine neue formalisiertere Ausprägung des Rollenspiels ist das Regelspiel. Phantasie und schöpferische Tätigkeiten werden auf einem höheren Entwicklungsniveau durch bestimmte Organisationsformen eingeschränkt. In Gesellschaftsspielen, Teamspielen, ist das Regelspiel ein wichtiger Bestandteil. Es ermöglicht auch dem Erwachsenen erst wieder, in eine Spielwelt zurückzukehren. Die räumlichen und zeitlichen Abgrenzungen durch die Spielregeln erlauben erst wieder, das zurückzugeben, was der Alltag an Risiko, Ueberraschung, Unvorhersagbarkeit verloren hat. In den verschiedensten Formen des Regelspiels wie Kartenspielen, Ballspielen, Glücksspielen, kehrt ein neues Spannungs- resp. Anregungspotential zurück.

Es gibt eine Reihe von Formen des Kunstschaffens, die ein Minimum an Regeln beachten müssen. Sofern es sich nicht auf ein bestimmtes Endprodukt konzentrieren muss und so eine feste Zielstrukturiertheit erhalte, so bleibt es Spiel. Es gibt gerade im Bereich des Kunstschaffens eine Reihe von Verhaltensfolgen mit eingebetteten spielerischen Phasen.

1) vergl. SCHENK-DANZIGER L. Entwicklungspsychologie, Wien 1971, S. 82 ff.



**NICOLES FANTASIE VERLETZT
DAS REALISTISCHE EMPFINDEN PASQUALS**

Die Kindergärtnerin (Film: Miteinander leben - voneinander lernen) gibt den älteren Kindern den Auftrag, zu zweit mit aus einem bekannten Bilderbuch kopierten Ausschnitten eine Geschichte zu erfinden.- Wir beobachten Nicole und Pasqual bei ihrer Arbeit. Während Nicole von der Aufgabe begeistert ist und frei eine Geschichte erfindet, will Pasqual nicht mitmachen. Nicole versucht vergeblich, ihren Partner zum Mitspielen anzuregen. Pasqual ist in seinem realistischen Empfinden nicht bereit, Elemente in die Geschichte einzubeziehen, die auf den Bildern nicht vorhanden sind.

Das Spiel, oder wie man will, die Arbeit von Nicole und Pasqual macht verschiedenes sichtbar. Zunächst werden wir zu unmittelbaren Beobachtern, wie sich der fehlende Wille, bei diesem Spiel mitzumachen, in der Körperhaltung Pasquals, seinen Bewegungen und seinem Gesichtsausdruck in zunehmendem Masse niederschlägt. Die Aussage: "Ich habe keine Lust an diesem Spiel", erfolgt ganzheitlich. Verstärkend auf diese ablehnende Haltung Pasquals wirkt die Tatsache, dass Nicole die Feuerwehr, die in den Bildausschnitten fehlt, in die Geschichte einflücht. Das realistische Empfinden Pasquals wird dadurch verletzt, während Nicole sich daran überhaupt nicht stört.- Eine von beiden Partnern akzeptierte Geschichte kommt nicht zustande. Doch haben sich die beiden Kinder intensiv mit den gegenseitigen Meinungen und Empfindungen auseinandergesetzt und dabei viel gelernt.

FUNKTIONSSPIELE DES SAEUGLINGS

(Auszug aus "Spiel und erstes Spielzeug" im Separata aus MUTTER UND KIND, Ausgabe 1983, Verlag Künzler & Co, St. Gallen).

Aufmerken und Wahrnehmen

Obwohl sich ein Neugeborenes scheinbar noch nicht mit seiner Umwelt auseinandersetzt und sie bewusst wahrnimmt, sind verschiedene Sinne bereits funktionsbereit. Es ist wichtig, dass in den ersten Lebenswochen von der Umgebung Sinnesanregungen ausgehen. Eine Umwelt ohne Geräusche, Licht, Farben, Formen und greifbare Gegenstände lässt die Sinne verkümmern. Diese Phase wird massgeblich dadurch in ihrem Anregungsgehalt bestimmt, ob Mitmenschen da sind, die den Säugling "ansprechen". Die Reaktion des Babys ist meistens unscheinbar - es öffnet die Augen, versucht den Kopf zu wenden, zappelt vielleicht oder liegt einfach still da mit wacher Aufmerksamkeit.

Das **Hautempfinden** braucht Anregung. Körperwärme, Berührung, Zärtlichkeit sind lebensnotwendig. Beim "Füttern", beim Wickeln und Baden ergeben sich wunderbare Gelegenheiten. Auf Neckspiele und zärtliche Berührungen reagiert es - es merkt auf, ist ausgeglichen und zufrieden, bewegt seine Arme und Beine. Nicht nur die Mutter kann diese "mütterliche Fürsorge" geben. Auch für Väter sind hier viele Kontaktmöglichkeiten.

Hören ist auch in den ersten Lebenstagen möglich. Ruhiges Zureden, den Namen rufen, sanfte rhythmische Geräusche erzeugen, sind Spielmöglichkeiten. Man denke auch daran, dass auch Lärm das Baby erreicht und stört. Strassenlärm, dröhnende Lautsprechermusik, Türen die zuschlagen, Bau- oder Fluglärm, Geschrei belasten und schädigen auf die Dauer das Kind.

Bald einmal dreht das Baby den Kopf, wenn man in seiner Hörnähe einen Ton erzeugt, spricht oder sanfte Geräusche produziert. Dafür braucht es kein kostspieliges Spielgerät, sondern einfachste Gegenstände erfüllen auch den Zweck. Man kann ein Glas ertönen lassen, mit Papier rascheln oder knistern, in einem Luftballon eine Kaffeebohne kreisen lassen. Sobald es selber greifen kann, gibt man ihm verschiedene "Klanginstrumente" wie Rassel, Klingelwürfel oder ein Quietschtier. Diese Spielzeuge sollten wohlklingend und nicht zu laut sein. Man denke auch daran, dass die Umgebung auch mithören "darf". Das Kind lauscht gerne der Melodie einer Spieldose, eines Klangspiels oder hört gerne dem Gespräch von Mitmenschen zu. Der ganze Körper gerät dabei in Bewegung.

Sehen und Beobachten

wird angeregt durch bewegte oder bewegliche Dinge. Einfache Mobiles kann man selber herstellen. Manchmal genügt ein Papiervogel, ein Halm. Eindeutige und warme Farben fordern ebenfalls zur Aufmerksamkeit auf. Nicht viele Dinge sind notwendig; es braucht einen Gegenstand, der ausgewechselt wird, wenn sich das Spiel damit erschöpft hat. Solche "beschaubaren" Gegenstände sind im zweiten Lebensmonat bereits "beliebt". Wenn sie sich beim Luftzug, oder bei kräftigen Eigenbewegungen verändern und drehen, erwecken sie viel mehr Interesse.

Sobald es greifen kann, werden Gegenstände in Greifnähe wichtig. Auch sie sollen die Aufmerksamkeit durch Form und Farbe herausfordern. Der Spielzeughandel hält für diese Phase vieles parat. Man achte beim Kauf auf gute Form und saubere Ausführung. Man kann auch mit Nüssen (leere Baumnusshälften zusammenfügen, einen Bündel dazwischenkleben) ein solches Greifspielzeug herstellen.

Spüren und Fühlen

entwickelt sich auch beim Tasten und Greifen. Dinge mit verschiedener Oberflächenstruktur interessieren den Säugling. Nur schon verschiedene Papiersorten können Grund Erfahrungen bringen.

Erste Stofftiere oder Puppen erfüllen ähnliche Bedürfnisse. Sie sind zudem noch weich und anschmiegsam. Zu solchen Spielsachen entsteht schon früh eine Zuneigung. Oft werden sie jahrelang "heiss geliebt". Diese Spielzeuge bleiben eigener Besitz und werden nur unter Protest abgetreten oder weggegeben. Solche Sachen liebt der Säugling, noch bevor er sie ergreifen kann - mindestens mit sechs Monaten sollte man ihm ein weiches Kuschelspielzeug, das pflegeleicht sein sollte, herstellen oder kaufen.

Greifen und Begreifen

Das Tasten und Fühlen verwandelt sich in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres in ein aktives Greifen. Alle diese Spielsachen sollten in der Grösse und Form der kindlichen Hand angepasst sein. Ist es eine Tier- oder Menschenfigur, sollte sie erkenntlich sein. Auf die Ausarbeitung und die Bemalung ist sorgfältig zu achten. Farben müssen wasserfest, splitter- und giftfrei sein. Die Bewegungsgeschicklichkeit erfordert zudem, dass die Gegenstände nicht zu klein sind. Kleine Sachen bereiten mehr Mühe beim Spiel, weil sie mehr Geschicklichkeit erfordern. Dauerspielzeug muss sich in der Hand des Kindes so bewähren wie Werkzeug in der Hand des Erwachsenen. Eine robustere Ausführung ist teurer, macht

sich aber durch die lange Benützungsdauer mehr als bezahlt. Auch Kunststoff ist für viele Zwecke sehr geeignet, man denke nur ans Sündeligeschirr des Einjährigen.

Auch Gelegenheitsspielzeug oder Naturspielzeug fördert das Greifen und Begreifen. Wasser, Sand, Steine, Blätter Kastanien, Rindenstücke sind Dinge, die oft einen viel grösseren Spiel- und Erfahrungswert haben als ausgeklügeltes Spielzeug.

Beim Kind im ersten Lebensalter ist auch zu bedenken, dass viele Dinge zuerst mit dem Mund be-griffen werden. Spitzige, scharfkantige Gegenstände oder leicht verschluckbare Dinge sind ungeeignet und gefährlich. Die Spielsachen sollten auch regelmässig gepflegt werden, damit sie hygienisch bleiben.

Ist das Kind mit der Mutter in der Küche, will es vielleicht lieber mit Küchenutensilien spielen. Eine Kelle, ein glänzender Löffel darf ihm ohne weiteres in die Hand gegeben werden, wenn es damit zufrieden ist.

Greifen entwickelt sich immer mehr auch zum Hantieren. Rädchen, Schräubchen, Kästchen mit Türchen werden gegen Ende des ersten Lebensjahres besonders interessant. Diesem Hantieren, das die feinen Bewegungsmöglichkeiten und auch eine Entdeckerlust fördert, entsprechen ebenfalls viele Alltagsgegenstände, aber auch viele im Handel erhältliche Spielsachen.

Bewegen und Fortbewegen

Das bewegungsbedürftige Baby braucht "Bewegungsraum". Bald werden Stubenwagen oder Bettchen dafür zu klein. Das Laufgitter, in das man ein Kind vom 3.-4.Monat legen darf (natürlich anfangs nur für kurze Zeit), ermöglicht ihm mehr freie Bewegungen. Auch Kleider beengen - ein Säugling ist überglücklich, wenn er einmal für kurze Zeit unbekleidet und ungehindert zappeln darf. Das Laufgitter trennt einen Teil des Raumes für das Kind ab, der nur ihm allein gehört. Erwachsene können nicht einfach durch sein Revier trampeln. In späteren Lebensphasen spielen solche eigenen Winkel, Spielecken und das eigene Zimmer eine wichtige Rolle.

Sobald das Kind zu kriechen beginnt, wird das Laufgitter zu klein. Es braucht viel Raum, in dem es mehr zu erkunden gibt. Unter Umständen müssen nun gefährliche Partien der Wohnung abgesperrt werden. Beginnt es sich aufzurichten, müssen einige Gegenstände in seiner Aktionshöhe und Greifhöhe fortgeräumt werden. Schubladen und Gestelle ausräumen wird zur Lieblingsbeschäftigung des bald Einjährigen. Dies soll man ihm auch ermöglichen,

aber nicht mit Dingen, an denen es sich verletzen oder die es beschädigen könnte. Man kann auch eine Knopfschachtel für Aus- und Einräumungsübungen zur Verfügung stellen.

Das Laufseil ist zwar für die Eltern eine beruhigende "Leine", verhindert aber oft eine richtige Bewegungsentwicklung. Beim Gehenlernen hängen die Kinder in den Gurten, so dass sie ihre Körperhaltung nicht richtig ausbalancieren. An gefährlichen Orten gehört das Kind in den Sportwagen oder an die Hand der Mutter. Auf einer Wiese, einem gesicherten Spielplatz darf man es ruhig stolpern lassen. Auch wenn es sich anfangs häufig beschmutzt oder immer wieder umfällt - auch das ist oft reizvoll und spornt an.

Verstehen und Sprechen

Soziale Kontakte, Gespräche können auch spielerische Elemente enthalten. Ein Musterbeispiel ist das Versteckspiel mit dem Säugling hinter einem Tüchlein. Welche Spannung entsteht unter dem Tuch und welche Begeisterung und Entspannung, wenn das vertraute Gesicht wieder erscheint. Sing- und Bewegungsspiele, wie zum Beispiel Reiterverse, zu denen man das Kind auf dem Knien reiten lässt, sind im zweiten Halbjahr beliebt und fördern neben sozialen Beziehungen auch die Sprachentwicklung. Auch Fingerspiele, Fingerpuppen-Kurzgeschichten, Sprecherverse sind wichtige Spielelemente.



Res tippt eifrig auf der Schreibmaschine. (Film "Miteinander leben - voneinander lernen"). Er tut dies bald spielerisch, bald ernsthaft. Er sucht nach neuen Wörtern, die er in die Maschine tippen könnte. Als ihm nichts mehr in den Sinn kommt, fragt er den neben ihm spielenden Pasqual. Res formt mit seinem Mund Laute, findet aber auf der Maschine die entsprechenden Zeichen nicht. Erneut hilft ihm Pasqual.- Nun spielt Moritz auf der Schreibmaschine (Bild unten rechts). Pausen zum Nachdenken, energisches Tippen, Leertaste, Drehen der Walze, Kontrolle des Geschriebenen: all dies wird in perfekter Manier vollzogen. Nur dass Moritz noch keine Wörter schreibt.- Als nächster geht Sandro zur Schreibmaschine. Die Kindergärtnerin zeigt Sandro die einzelnen Handgriffe. Sandro vollzieht diese nach. Dabei muss er sich beim Tippen voll darauf konzentrieren, die einzelne Taste mit dem Zeigfinger zu treffen. (Unteres Bild links).

Das Spiel an der Schreibmaschine macht vieles sichtbar. Bei Res zeigen sich zunächst seine Kenntnisse an Wörtern, Lauten und den zugehörigen Zeichen. Es zeigt sich aber auch eine spielerische kindliche Improvisation. Besonders deutlich wird an dieser Szene die Fähigkeit und der Wille der Kinder, einander zu helfen und voneinander zu lernen.- Ganz anders Moritz: Er geht völlig im nachahmenden Spiel auf. Jede Bewegung, jedes Detail "sitzt". Sein Handeln erhält dadurch cabaretartigen Charakter. Man darf darob jedoch nicht die genauen Beobachtungen, die es dazu braucht, vergessen.- Nochmals völlig anders Sandro: hier reduziert sich alles auf einen einfachen Vorgang. Sandro braucht seine ganze Aufmerksamkeit, um irgendeine Taste zu treffen. Jedes spielerische Element fehlt.

"SPIEL - THEORIE"

Die nachfolgenden Ausführungen wurden vor einigen Jahren für eine internationale Tagung zur Spielplatzgestaltung ausgearbeitet. Sie werden hier ausschnittsweise wiedergegeben, weil darin einige grundsätzliche Aspekte dieses Jahresbericht-Themas ausgeleuchtet werden.

1. Einleitung

Es wird noch vielfach angenommen, dass je nach Alters- und Entwicklungsstufe relativ gegebene Spielarten und Spielformen im Vordergrund stehen. Sie sind nach dieser Auffassung bestimmt durch alterstypische Spielbedürfnisse. Kennt man sie, so können die Spielangebote entsprechend geplant werden.

Die moderne Entwicklungspsychologie zeigt aber deutlich, dass eine solche Annahme nur sehr eingeschränkt vertretbar ist. Im Spiel finden Interaktionen mit der sozialen und materialen Umwelt statt.¹⁾ Ein Spielzeug, ein Spielplatz, die Spielkameraden stellen ein Bedingungsgefüge dar, in dem nur ganz bestimmte Spielarten und Spielformen möglich sind. Je nach Ausgestaltung des Spiel- und Erfahrungsprogrammes entstehen andersartige menschliche Reaktionen und dadurch ein Mensch mit andersartigen Spielbedürfnissen.

Diese Umwelt ist aber keine feste Grösse, sondern unterliegt einem vielfältigen, ständigen Wandel. Auch der spielende Mensch selber verändert sie mit. Das Bedürfnis des Menschen nach Umgang mit Wandel, sei es, indem er sich damit auseinandersetzt und daran anpasst, oder selber aktiv eingreift und neuen Wandel bewirkt, ist für viele Spielprozesse grundlegend.

Aus dieser Perspektive müsste man sich fragen, welche Verhaltensweisen ein Mensch realisieren sollte. Welcher Art muss der Mensch eigentlich sein, wenn er in dieser sich wandelnden Gesellschaft bestehen soll? Dies ist eine notwendige, mehr philosophische Entscheidung, welche für pädagogische Planungen normative Konsequenzen hat. Je nachdem, wie dieser wünschbare Verhaltensfächer aussieht, wird auch das Erfahrungsfeld anders strukturiert werden müssen, resp. sind unsere Spielanlagen anders aufzubauen. Selbstverständlich kann daraus nicht eine "simple" Technologie der menschlichen Beeinflussung abgeleitet werden, aber mindestens könnte ein "Kurzschluss" von beobachtbaren Spielarten und Spielformen auf bauliche und einrichtungsmässige Notwendigkeiten verhindert werden. **Wir kommen nicht darum herum, einen**

wünschbaren Verhaltensfächer auszuscheiden und aufgrund dieser Ausscheidung das entsprechende Bedingungsgefüge des Spieles zu gestalten. Erst eine Auswertung wird aber aufzeigen, ob er tatsächlich initiiert werden konnte.

2. Grundsätzliches zur Betrachtung des Spielens

2.1 Bisherige Deutungsversuche

Die Antworten auf die Frage, was Spiel des Menschen eigentlich sein könnte, sind unzählig und facettenreich. Immer wieder wurden Versuche unternommen, das Phänomen gedanklich zu erfassen und gegenüber anderen Phänomenen abzugrenzen. Kennzeichnend für viele Deutungsversuche ist, dass mit Spiel ein spezieller Bereich von Handlungen und Menschen, besonders des heranwachsenden Menschen, bezeichnet wird. Es scheint auch erwiesen, dass dieser spezielle Bereich von Handlungen in allen Kulturen zu beobachten ist und sich deshalb sogar die Bezeichnung "homo ludens" ²⁾ aufdrängte. Die Vielzahl der Deutungsversuche, die immer auch Abgrenzungen des Spiels gegenüber anderen Erscheinungen, wie beispielsweise Arbeit und Kultur beinhaltete, brachten aber kaum mehr Einblick, sondern blieben oft schöne verbale Akrobatik. Alle diese Abgrenzungsversuche wollten das Typische, Besondere herausstreichen und vergassen Aspekte, welche als Gemeinsamkeiten in allem menschlichen Tun wieder aufleuchteten.

2.2 Spielen ist ein Teilbereich des allgemeinen, menschlichen Verhaltens

Heutige Diskussionen in Fachkreisen versuchen eben diese gemeinsamen Aspekte menschlichen Handelns hervorzuheben. Spiel ist in dieser Sicht ein Teilbereich menschlichen Verhaltens, der von anderen Verhaltensweisen nicht abgetrennt werden kann. Spielverhalten hat eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten mit anderen Verhaltensphänomenen. ³⁾

Es unterliegt den gleichen Entwicklungsgesetzen wie andere Verhaltensweisen. Gerät ein heranwachsendes Kind in ein anregungsarmes Milieu, so entwickeln sich bestimmte Spielformen gar nicht oder nur sehr rudimentär. Da im Vorschulalter entscheidende Lernprozesse über die zentrale Spielaktivität ablaufen, zeigen solche Kinder nur noch schwer kompensierbare Rückstände in der Persönlichkeitsentwicklung.

Die Intensität und Zentralität, die das Spiel beim Vorschulkind annimmt, erweckt zunächst den Anschein, als ob das Kind ein vom Erwachsenen völlig unterschiedliches Wesen sei, mit Verhaltenseigenarten, die später verloren gehen.

2.3 Heckhausens "Psychologie des Spieles"

Es ist das Verdienst Heckhausens, ⁴⁾ mit seinem Entwurf einer Psychologie des Spieles eine Reihe Merkmale des Spielverhaltens aufgezeigt zu haben, welche sich in den Spielaktivitäten auf allen Altersstufen beobachten lassen:

- a) **Einmal ist jede "Spielhandlung mit dem Gefühl "Ich-muss-ja-nicht" verbunden.** Man begibt sich aus freiem Willen in die Aktivität. Es sind keine übergeordneten Kriterien da, welche die Spielhandlung erfordern würden. Es ist ein lustvoller Spannungszustand, dem man sich freiwillig aussetzt. Es besteht keine Notwendigkeit, keine Zielsetzung. Werden Ziele gesetzt, so nur als Mittel, um die Spielhandlung als solche in Gang zu halten. Eine Reihe von anderen Verhaltensweisen können ebenfalls zweckfrei sein und sind trotzdem keine Spielhandlungen (z.B. denkerische Tätigkeiten, künstlerisches Tun).
- b) **Spielhandlungen suchen immer einen Wechsel von psychischer Spannung und Spannungsverminderung.** Dieser Wechsel wiederholt sich ständig und bewegt sich um ein mittleres Spannungsniveau. Aus dieser Sicht ist der Mensch ein Lebewesen, das Bewegung und Aktivität anstrebt. Entgegen gewisser früherer Auffassungen, dass auch im Spielbereich eine Entspannung, ähnlich den Befriedigungshandlungen bei den leiblichen Bedürfnissen gesucht werde, d.h. durch homöostatische Krisen ausgelöst, glaubt man heute, es werde keinesfalls Inaktivität oder Ruhe angestrebt. Ein Abgleiten in Inaktivität ist eher ein Warnzeichen für einen krankhaften Zustand.

Der Zustand eines andauernden mittleren Aktivierungsgrades mit dem raschen Aktivierungszirkel wird als wohltuend und angenehm empfunden. Die Spannung fällt in einer Spielhandlung also immer wieder ab und steigt dann wieder an. Mit Aktivierungszirkel ist dieser wiederholte Spannungswechsel gemeint, nicht etwa eine Regelmäßigkeit von Anstieg oder Abfall. Die einzelnen Spannungsumschwünge bilden eher verschiedenförmige Erregungszacken.

Ausgelöst werden die Aktivierungszirkel durch Diskrepanzen zwischen Erlebnissen und Erfahrungen. Abweichungen zwischen gegenwärtigen und früheren Erlebnissen lösen das Neugierverhalten aus. Die **Neuigkeit** einer Wahrnehmung, respektive der **Wechsel** sind äusserst wirksame Auslöser.

Besteht ein Unterschied zwischen gegenwärtigem Erlebnis und Erwartung, so entsteht ein auslösender Ueberraschungsgehalt. Interesseweckend ist auch ein Erlebnisfeld, das Probleme aufgibt, also eine gewisse fast wörtliche Verwickeltheit aufweist. Die daraus hervorgehende Aktivierung ist sogar von längerer Dauer als beim Neuen und Ueberraschenden. Neben diesen Erlebnisimpulsen aus der Aussenwelt gibt es auch einige Erwartungsabweichungen und Tendenzen. Riskantes, Gefährliches, Verbotenes, reizt zu Spielhandlungen obwohl es auch Angst- und Furchtmomente enthüllt. Die Ungewissheit des Gelingens kann Spielverhalten in allen Altersgruppen aktivieren.

- c) **Spiel ist immer eine handelnde Auseinandersetzung mit einem Ausschnitt der Wirklichkeit.** Es ist etwas Reales da, dem man im Spiel begegnet. Der Spieler hat das Gegenüber nicht völlig im Griff. Der Ausschnitt der Wirklichkeit hat seine Eigenheiten, die auch mit dem Spieler "spielen".
- d) **Spielhandlungen haben keine differenzierte Zielstruktur,** sondern die Erfahrungen wirken sofort in neue Handlungsfolgen hinein. Ebenso fehlt eine weitgreifende Zeitperspektive. Spielhandlungen sind also relativ einfach organisiert. Das Ungewisse der Dauer und des Handlungszieles machen die "Kurzweil" des Spielens aus. Die Vordergründigkeit des Tuns wird nicht als minderwertig empfunden, sondern als solches bewusst gesucht.
- e) **Für einen Teil der Spiele hat die Spielhandlung den "als-ob-Charakter".** Es ist eine gesetzte Realität, in die man sein Spielerleben hineinstellt. Die Besonderheit der Spielrealität ist dem Spieler sehr bewusst. Vorwiegend in Erwachsenen spielen kommt dies in vermehrtem Masse hinein, indem mit Spielregeln diese Quasi-Realität speziell räumlich und zeitlich ausgegrenzt wird. Für den Erwachsenen ist die Welt durch Erfahrungen weitgehend vertraut geworden. Spielregeln grenzen etwas aus, was nicht mehr vertraut, sondern voraussagbar risikohaft sein wird.

Nicht für alles Spielen ist die Quasi-Realität ein Kriterium. Bewegungsspiele, Experimentierspiele, Hantierspiele mit unbekanntem Material erfüllen es nicht. Auch in Hantierspielen von Erwachsenen kann es noch eigentliche Erkundung von unbekannter Realität sein, beim Kleinkind steht dies sogar im Vordergrund.

3. Einige Schlussfolgerungen

3.1 Spielen lebt von Spannungen

Spannungszustände im Bereich der vitalen Grundbedürfnisse sind uns unangenehm. Wir versuchen sie zu meiden oder abzubauen. Sie äussern sich als Hunger, Durst, Sexualverlangen, Angst usw. Unser Handlungsziel wird immer sein, ein möglichst spannungsfreies Gleichgewicht zu erreichen.

Ganz anders ist die Bedürfnislage im Spielverhalten des Menschen. Spannungen sind uns angenehm: spannungsfreie Spielsituationen erleben wir als langweilig, manchmal sogar lähmend. Ein Spannungspegel mittleren Grades wird angestrebt. Eine Reihe von Spielen kommt dem Bedürfnis nach Spannung entgegen, indem sie entweder Aktivierungszirkel verstärken oder aufrechterhalten. Andere Spiele reduzieren extreme Spannungen, welche gewisse Spielaktivitäten hemmen würden, indem der Aktivierungszirkel vermindert wird. Ein eigentlicher Drang, es mit der sozialen und materialen Umwelt aufzunehmen, sie zu erfahren und zu bewältigen und dabei Neuem zu begegnen, steht im Vordergrund der Spielbedürfnisse des Heranwachsenden. Die Welt, in der er sich zu orientieren versucht, ist mit einer Vielfalt von unbekanntem Aspekten gekennzeichnet. Er möchte sich in ihr selbstverwirklichen. Dieses Selbstverwirklichungsbedürfnis erfordert verschiedene Fähigkeiten des Sach- und Sozialbezugs und der Eigenkontrolle. Wiederum sind es verschiedene Spielformen, die entsprechende Lernsituationen schaffen. Es ist von Bedeutung, dass die Umwelt eine konkrete Anforderung stellt, die der Heranwachsende eben lösen möchte. Ohne diesen Aufforderungscharakter des bedeutsamen Erfahrungsraumes wird kein Aktivierungszirkel ausgelöst. Eine entsprechende Auswahl resp. Bereitstellung von Spielmaterial oder eine bestimmte Beschaffenheit eines Spielplatzes genügen oft. Das Spielbedürfnis ist keine feste Grösse, sondern ist wesentlich bedingt durch die Umweltbeschaffenheit. Diese Tatsache erfordert keinesfalls einen normierten Spielraum, fast ein Spielghetto mit ausgeklügeltem Spielmaterial, sondern einen möglichst reichen Erfahrungsraum, der sich mit dem eigentlichen Lebensraum so weit wie möglich deckt. Jeder Mensch hat das Bedürfnis, seine Umwelt zu verstehen, zu begreifen und ihre Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung zu sehen und damit **Zukunft** zu haben.

Aber auch der Erwachsene möchte in seinem Spiel und mit seiner Umwelt in eine aktive Auseinandersetzung treten. Mit Hilfe von Spielregeln verfremdet er zunächst Vertrautes, um ihm neue Aspekte abzugewinnen.

3.2 Spiele wird durch extreme Spannungen behindert

Es gibt eine Bedürfnisgrenze von Schutz und Geborgenheit und körperlichem Wohlbefinden, unter der keine Spielaktivität mehr möglich ist. Existenzangst blockiert bekanntlich den Aktivierungszirkel.

Es gibt Spielformen, die bereits bei starker Annäherung an extreme Spannungszustände noch möglich sind. Ihnen kommt deutlich eine psychogygienische Funktion zu. So fällt es beispielsweise in der sozial-pädagogischen Arbeit immer wieder auf, wie Kinder mit einem offensichtlichen Bedürfnis nach Geborgenheit und Schutz Schlupfwinkel konstruieren. Es braucht in solchen Fällen ein subtiles Einfühlungsvermögen eines Spielhelfers, um solche Bedürfnislagen zu spüren und z.B. durch Bereitstellen von entsprechendem Baumaterial zu helfen.

Erwachsene erleben unbefriedigende Wohnsituationen. Die Verwickeltheit dieser Realität ist zu komplex, als dass sie gelöst werden könnte. Also schafft man im näheren Wohnbereich eine Quasi-Realität, die man gemeinsam verändern kann. Ein Spielplatz, ein Freizeitraum, ein Kindergarten wird ins Spiel des Erwachsenen miteinbezogen. Man erlebt den Wandel, reduziert eine übermässige Spannung und wird plötzlich wieder spielerisch aktiv in den ausweglos erscheinenden Verhältnissen. Einem erfahrenen Spielhelfer gelingt es auch hier, Wahlmöglichkeiten für Erwachsene aufzubauen, mit denen sie sich als humane Wesen ausdrücken und bestätigen können.

3.3 Es braucht erfahrene Spielhelfer

Eine sehr wichtige Funktion kommt heute dem Spielhelfer zu. Er versucht, gedanklich Lösungen und Entwicklungen von Spielverläufen vorwegzunehmen und durch Situationsgestaltung neue Handlungsalternativen zu eröffnen. Er schafft unter Umständen neue Spannungsmomente, damit der mittlere Aktivierungsgrad erhalten bleibt.

Welche Spielart in den Vordergrund rückt, ist nicht allein eine Frage der Altersstufe. Forschungen deuten darauf hin, dass je nach Umfang der erzieherisch lenkenden Interaktion des Spielhelfers die selbstverwirklichenden, kooperativen Spielformen in den Hintergrund gedrängt werden.

3.4 Spiele dient der Daseinsbewältigung

Kulturvergleichende Untersuchungen über Spielverhalten weisen nach, dass in komplexeren Gesellschaften eine grössere Vielfalt von Spielen vorhanden ist.⁵⁾

Sie zeigen, dass in komplexeren Gesellschaften die Erfordernisse eines relativ starken und andauernden Rollenwechsels mit einem vielfältigeren Spielverhalten einhergehen.

In vielen Spielformen zeigt sich der spielende Mensch auf der Suche nach Erhellung seines Daseins. Im Spiel versucht er, ihm neue Handlungsformen, Lebensformen abzugewinnen. Dies ist eine deutliche Ausrichtung auf eine Zukunft. Indem er Spielraum erkundet, eröffnen sich ihm neue Perspektiven. Es wäre möglich, dass dem Kind, dem Jugendlichen und dem Erwachsenen im Spiel die Erfahrung zuteil würde, dass Zwänge nicht unüberwindlich sind und Wohnräume auch erfüllende Spielräume sein können.

Flitner⁶⁾ fragt sich in einem seiner letzten Aufsätze recht kritisch, "ob der neue Spiel-Trend, der sich an vielen Stellen schon abzeichnet, wirklich ein solches Eigengewicht entwickeln kann, dass er zur Befreiung des Menschen aus ihren Zwängen und zur Humanisierung unserer Städte etwas beizutragen vermag; oder ob er nicht selber von den Zwängen unseres Systems, vom Wettvwerb, kollektiver Aggression und kommerzieller Ausnutzung bestimmt sein wird!"

Diese Frage wird meines Erachtens massgeblich dadurch beantwortet, ob es uns gelingt, dem Kind, dem Jugendlichen und dem Erwachsenen nicht nur Spielplätze und Spielmittel bereitzustellen, sondern ihm das Gefühl zu vermitteln, dass in unserer modernen Gesellschaft überhaupt noch "Spielräume" vorhanden sind.

- 1) vergl. PIAGET JEAN, Lebendige Entwicklung, Zeitschrift für Pädagogik 1/74, S.1-6
STEINER GERHARD, Kognitive Strukturen und ihre psychische Realität. Zeitschrift für Pädagogik 1/74, S.7 ff.
- 2) vergl. HUIZINGA, Homo ludens, Hamburg 1972¹¹
- 3) vergl. ELLIS MICHAEL J., Spielpraxis und Spielforschung in den Siebziger Jahren, in Flitner A., das Kinderspiel, München 1973, S. 38-41.
- 4) vergl. HECKHAUSEN, H., Entwurf einer Psychologie des Spielens, in Funkkolleg "Pädagogische Psychologie 1", Frankfurt 1973, S. 155 ff.
- 5) vergl. SUTTON-SMITH BRIAN, Spiel als Mittler des Neuen, in Flitner A., a.a.O., S. 32-37.
- 6) vergl. FLITNER A., Das Kinderspiel, München 1937 S.32.

G E S C H A E F T S B E R I C H T 1983

TAETIGKEIT DES VORSTANDES

Im Berichtsjahr fand lediglich am 24.3. eine Vorstandssitzung statt. Eine weitere, für den 10.11.83 angesagte Sitzung, wurde mangels dringender Geschäfte abgesagt. Statt dessen versammelte sich der Ausschuss des Vorstandes am 11.1.84 zu einer Besprechung.

Zur Mitgliederversammlung trafen sich Mitglieder und Freunde am 28.6.1983 ausnahmsweise im Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Bei diesem Anlass wurden erstmals die von Herrn Hüttenmoser unter dem Titel "Der Schneemann schmilzt" gedrehten Videofilme über den Kindergartenalltag in der Öffentlichkeit gezeigt.

Durch die ab 1983 wegen der Teuerung erhöhten kantonalen und städtischen Subventionen war die Finanzierung des Institutes sichergestellt. Deshalb konnte sich der Vorstand seit langer Zeit wieder einmal vermehrt mit inhaltlichen Themen wie z.B. Programmplanung, neue Projekte, Public Relations etc. eingehender auseinandersetzen.

FINANZEN

Folgende Betriebsbeiträge standen uns 1983 zur Verfügung

Kanton Zürich	Fr. 264'000.-
Stadt Zürich	66'000.-
regelmässige und einmalige Beiträge anderer Gemeinden des Kantons Zürich	7'630.-
	<u>Fr. 337'630.-</u>
	=====

Dank Subventionen, vermehrten Zuwendungen, aber auch infolge gezielter Einsparungen bei den Verwaltungskosten ist unsere Rechnung auch für das abgelaufene Jahr bei einem kleinen Einnahmenüberschuss praktisch ausgeglichen

Rechnung 1983

Einnahmen	Fr. 452'710.40
Ausgaben	451'447.85
<u>Einnahmenüberschuss</u>	Fr. 1'262.55
	=====

PERSONELLES

Vorstand

Als neuen Vertreter der Stiftung Pro Juventute im Vorstand konnten wir Herrn Gustav Mugglin, Leiter des Fachdepartementes, gewinnen. Seine Wahl wurde an der Mitgliederversammlung 1983 vorgenommen.

Mitarbeiter

Frau Gaby Straubinger wünschte ihre Sprachkenntnisse durch einen Aufenthalt in Spanien zu erweitern und verliess ihre Sekretärinnenstelle auf Ende August. Frau Juliane Gabrovec übernahm ab 20. September ihre Nachfolge.

MITGLIEDER

<u>Stand am 31.12.1983</u>	gegenüber	<u>Stand am 31.12.1982</u>
158 Einzelmitglieder		161 Einzelmitglieder
davon		davon
68 Einzelmitglieder		75 Einzelmitgl.
m.Abo 'und Kinder'		m.Abo 'u.Ki.'
41 Kollektivmitglieder		41 Kollektivmitgl.
m.Abo 'und Kinder'		m.Abo 'u.Kinder'
199 Mitglieder total		202 Mitglieder tot.
=====		=====

Der kleine Rückgang in der Mitgliederzahl muss teilweise immer noch als Auswirkung der vor einigen Jahren vorgenommenen Erhöhung der Mitgliederbeiträge in Kauf genommen werden. Die Erhöhung wurde seinerzeit im Zuge der von den Subventionen erwarteten Vermehrung der Eigenleistungen vorgenommen. Die Annahme scheint nicht unbegründet, dass mit dieser Heraufsetzung eine kritische Grenze erreicht wurde, die sich auf den weiteren Mitgliederzuwachs hindernd auswirkt.

PUBLIC RELATIONS

'und Kinder', unser Informationsorgan, hat dieses Jahr mit weiteren Sondernummern einige interessante inhaltliche Schwerpunkte gesetzt: nach der Spezialnummer über

"Kind und Verkehr" im Dezember 1982 folgte im November dieses Jahres eine Sonderausgabe "Frühe Arbeiten von Marie Meierhofer" im Zusammenhang mit ihrer Auszeichnung durch die "Stiftung für abendländische Besinnung" am 19.11.1983.

Im weiteren erschien die gebundene Doppelausgabe 16/17 über taktil-kinästhetische Wahrnehmung, die aus Fachkreisen im In- und Ausland wegen ihrer Aktualität sehr gefragt ist.

Per Ende Dezember verzeichnen wir 626 Abonnenten für die Informationsblätter 'und Kinder', davon waren 68 kombiniert mit der Vereinsmitgliedschaft. Die Abonnentenzahl ist durch Abbestellungen etwas zurückgegangen. Wir hören immer wieder, dass die interessanten Artikel der Publikation geschätzt werden, aber die Zeit einfach fehlt, um all die anfallenden Texte zu lesen.

BESONDERES EREIGNIS

Auszeichnung Frau Dr. Marie Meierhofer

Die "Stiftung für abendländische Besinnung" (STAB), Zürich hat am 19. November 1983 den STAB-Preis 1983 Frau Dr. med. Marie Meierhofer und dem von ihr gegründeten Marie Meierhofer Institut für das Kind

in Anerkennung ihres beispielhaften Einsatzes für die Förderung einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern

verliehen. Anlässlich der eindrücklichen Feierstunde wurden drei Aspekte des Denkens und Handelns der Gründerin besonders hervorgehoben:

- Der Wille, einen Teufelskreis zu durchbrechen und scheinbar zwangsläufig negative Entwicklungsverläufe von Kindern zu verhindern.
- Die Ueberzeugung, dass diese Prävention im gesundheits- und gesellschaftspolitischen Interesse geschehe.
- Die pädagogische Dimension der selbstgewählten Aufgabe und die ganzheitliche Betrachtungsweise des Kindes - sie ziehe den ganzen Menschen in ihre Betrachtungen mit ein und setze sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit aus innerer Berufung für Kinder im frühesten Alter zur Wehr.

Die Preisträgerin fasste ihren Dank für die Anerkennung ihres Lebenswerkes auf sehr einprägsame Weise in Worte. Wir haben deshalb ihre Ausführungen in einem Separata abgedruckt.

Den Mitgliedern des Vorstandes danke ich erneut für eine gute Zusammenarbeit, dem Institutsleiter und seinen Mitarbeitern für Einsatzfreudigkeit und Aufgeschlossenheit bei der Verwirklichung neuer Ideen.

Vom Vorstand in der Sitzung vom 25. April 84 genehmigt.

Der Präsident:

H. Tuggener

Prof. Dr. H. Tuggener

Von der Mitgliederversammlung genehmigt am 5. Juli 1984.

GOENNERVERZEICHNIS

Ganz herzlichen Dank nochmals allen Spendern,
die uns mit Zuwendungen bedacht haben.

BETRIEBSBEITRAEGE 1983

von weiteren Gemeinden aus dem Kanton Zürich:

Gemeinde Bachenbülach	Fr.	30.-
Gemeinde Küsnacht		1'500.-
Gemeinde Mönchaltorf		50.-
Gemeinde Obfelden		100.-
Gemeinde Stäfa		1'000.-
Gemeinde Zollikon		5'000.-

SPENDEN

L. Bachmann, Zürich	150.-
Brockenstube Frauenverein Meilen	500.-
Sam.Chris Bruderer, Winterthur	17.-
Ernst Göhner Stiftung, Zürich	1'000.-
Doris Hagemann, Zürich	100.-
ISIG Indonesisch-Schweiz.Interessen- gemeinschaft, Volketswil	1'000.-
Wolfgang Krucker, St.Gallen	20.-
Helen Pfund, Zürich	5.-
Emil Schalcher, Zürich	15.-
Frau Schlatter, Zürich	50.-
A. Sörensen, Zürich	100.-
Stiftung für Abendländische Besinnung, Zürich	5'000.-
Stiftung Landis + Gyr, Zug	2'000.-
X, Zug	50.-

SPENDEN VON VERSCHIEDENEN MITGLIEDERN UND ABONNENTEN

insgesamt	440.-
-----------	-------

BEITRAG AN DIE BETRIEBSRESERVE DES INSTITUTES

Pro Juventute Bezirkssekretariat Andelfingen Fr.1'000.-

WEITERE ZWECKGEBUNDENE SPENDEN

Informationsblätter 'und Kinder'

Nestlé AG. Vevey 5'000.-

Forschungsprojekte am Kinderspital Zürich

Pratohaus AG, Zürich	1'000.-
"Enfant du Monde", Le Grand Saconnex	20'000.-
Theodor Herzog-Egli Stiftung, Zürich	10'000.-
Ernst Göhner-Stiftung AG, Zug	5'000.-
Migros Genossenschaft, Zürich	10'000.-
Pro Infirmis, Zentralsekretariat Zürich	5'000.-

Projekt "Kinder in Krisen"

Spenden Trauerfall Anni Hofer, Novaggio 5'029.-

NATURALSPENDEN

Schweizerischer Bankverein, Zürich

Bei dieser Gelegenheit möchten wir auch einmal
die Kollektivmitglieder erwähnen, die extrahohe
Mitgliederbeiträge entrichten:

Fürsorgebehörde der Stadt Dietikon
Gemeinnützige Gesellschaft Zürich-Enge
Pro Juventute, Zentralsekretariat, Zürich
Schulgemeinde Dietlikon
Franz Carl Weber AG, Zürich

'UND KINDER'- THEMEN / Jahrgang 1983

Nr. 13 / April 1983

- Erfüllte Gegenwart und Langeweile, Hugo Erich Müller
- Darf man einen Moment dem anderen aufopfern?
Friedrich Schleiermacher
- Zeitliche Perspektiven im Umgang mit Kindern,
Ekkehard von Braunmühl
- Was sich ein König wünscht, Dorothe Frutiger
- Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft - erlebt im
Kindergarten, Renate Frischknecht
- Von der Säuglingspflege, zur Mütterberatung, zur....
Brigitte Frei
- Die Psychohygiene im Kindesalter und die Mütter-
beratung, Marie Meierhofer

Nr. 14 / August 1983

- Die Beziehung zwischen Kindern in den ersten drei
Lebensjahren, Jürgen Reyer
- Ergänzungen: Frühe Beziehungen unter Kindern,
Marco Hüttenmoser
- Kindliches Handeln in Spielgruppen, Urs Kalbermatten
- Sozialformen im Kindergarten, Elisabeth Soukup
- "Ich und Du, Müllers Kuh, Müllers Esel der bist Du"
Ruth Aenishänslin
- Ajjigimmariik, Danielle Bazzi
- Der Schneemann schmilzt, eine Kurzfilmreihe über den
Alltag im Kindergarten
- Die ersten Tage im seelischen Leben des Kindes, ein
Telekurs am Fernsehen DRS

Nr. 15 / November 1983

- Die Bedeutung der Psychohygienebewegung,
Reinhart Lempp
- Frühe Arbeiten von Marie Meierhofer
- Einheit von Körper und Seele
- Körper und Seele des Kindes, 1944-45
- Die Angst im Kindesalter, 1946
- Die Mutter-Kind-Beziehung bei einem Fall von
Magersucht, 1963
- Selbstbiographische Notiz, 1954
- Erfahrungen mit kriegsgeschädigten Kindern
- Psychohygiene im Kindesalter mit Berücksichtigung
der Psychohygiene im Kinderdorf Pestalozzi in
Trogen, 1947
- Erste medizinisch-psychologische Erfahrungen im
Kinderdorf, 1947
- Die Beziehungen des Erziehers zum schwierigen Kind
in Schule und Haus, 1953

Studienreisen nach Frankreich und in die Vereinigten
Staaten von Amerika

- Vorschläge zum Ausbau der Fürsorge für Mutter und
Kind in der Schweiz, 1953
- Vorbilder und erste Skizzen für ein eigenes
Institut in Zürich, 1953
- Visitor's final report, 1953

Dokumente zur Gründung des Institutes für Psycho-
hygiene im Kindesalter

- Vorschläge zur Errichtung eines Institutes zur
Förderung einer gesunden Persönlichkeitsentwick-
lung bei Kindern, 1954
- Aus Sitzungsprotokollen, 1954
- Einige Gedanken zum Interesse der Oeffentlichkeit,
1957

Kind, Jugendliche, Frau, Familie und Gesellschaft

- Gehorsam und Trotz, 1951
- Der unbändige Liebling, 1953
- Die Frau in der psychiatrischen Kinderhilfe, 1953
- Das einfache Leben, 1969

Nr. 16/17 / Februar 1984

Tasten - Spüren - Fühlen (taktil-kinästhetische
Wahrnehmungen)

Annäherungen

- Wie funktionieren die Sinne der Haut und die
Bewegungsempfindungen? Philipp Lersch
- Von den Sinneserfahrungen zu den Ideen, John Locke
- Die Entdeckung der Dinge, des Raumes und des
eigenen Körpers durch den Tastsinn, E.B.de Condillac
- Der Brutkasten, Lucile F. Newman

Beobachten - Erklären

- Die ersten Tage und Monate im Leben meines Sohnes
Charles Darwin
- Sehen, Greifen und Hören in den ersten sechs
Monaten, Th. Hellbrügge, J. Pechstein
- Eine experimentelle Untersuchung des Fassens bei
Säuglingen mittels systematischer kinematogra-
phischer Registrierungen, H.M. Halverson
- Unbegriffenes Greifen, Hellgard Rauh
- Ein Löffel, ein Becher, ein Stück Papier und ein
Stück Stoff, Irène Lezine

Die Sinne erziehen

- Die Anfänge der Sinneserziehung, Marco Hüttenmoser
- Von der Hand zum Geist und Willen, vom Willen
zur Hand, Ernest Séguin
- Neuere Ansätze zur Theorie der Wahrnehmung und ihre
Bedeutung für den Kindergarten und die Schule,
Urs Strasser

Wahrnehmen: Konsequenzen für die pädagogische Arbeit im Kindergarten

- Der Knoten, Kurzbeschreibung eines Filmes
- Tasten - Spüren - Fühlen, Margot Heyer-Oeschger, Eva Guldenschuh, Heidi Heldstab
- Wasser - Entenfedern - Schilfgras, Margrit Kistler
- "Si la" - das langt mer doch nöd a!, Margrit Schaub
Walter Ruegg

UNSERE ARBEITSMATERIALIEN

- . Heinrich Nufer
Vom Kindergarten zur Schule
(10 Seiten)
- . Michael Rutter
Bindung und Trennung in der Kindheit.
Neue Forschungsergebnisse zur Mutterdeprivation.
Uebersetzt von M. Spiess und M. Hüttenmoser
(33 Seiten)
- . Lydia Scheier
Krisenerscheinungen bei Kindern aus vollständigen Familien von der Geburt bis zu 4 Jahren.
(54 Seiten)
- . Lydia Scheier
Beobachten, aber wie?
(10 Seiten)
- . Regula Spinner / Peter Staub
Kinderkrippen, Tagesstätten für Kinder berufstätiger Eltern.
(8 Seiten)
- . Kuno Beller
Entwicklungstabelle, 2 Blätter
dazugehörige Dokumentation
- . Lydia Scheier
Unser Baby - Leitfaden für das Leben zu dritt.
(130 Seiten)
- . Regula Spinner
Kinder mit zwei Familien - die Bedürfnisse des Pflegekindes
(13 Seiten)

WIR VERLEIHEN FOLGENDE FILME

<u>Titel</u>	<u>Inhalt / Technische Daten</u>
<u>FRUSTRATION IM FRUEHEN KINDESALTER</u>	Dokumentarfilm zur Untersuchung von Säuglingen und Kleinkindern in Heimen (1958/61). Farbfilm 16 mm, Texte:deutsch/englisch/französisch, Dauer: 45 Minuten Leihgebühr: Fr. 49.50
<u>SCHIMPANSEN-TAGEBUCH</u>	Ein Film zum Thema der Mutter-Kind-Beziehung beim Schimpansen. Er zeigt, dass eine lernfähige und erfahrene Schimpansenmutter die Entwicklung ihres Kindes optimal fördert. Magnetton 16 mm, farbig. Dauer: 23 Minuten. Mundart gesprochen. Leihgebühr: Fr. 69.50

WIR VERLEIHEN FOLGENDE DIA-SERIEN + TONBILDSCHAUEN

<u>Titel</u>	<u>Inhalt / Technische Daten</u>
<u>NACHUNTERSUCHUNG</u>	Bild und Text (auf Band) zur Nachuntersuchung von Jugendlichen, die ihre frühe Kindheit in Heimen verlebten. Lebensbedingungen und Verhalten am Beispiel von 4 Kindern. 19 Dias / 1 Textkassette / 1 Textheft. Leihgebühr: Fr. 20.- inkl. Spesen.
<u>ERZIEHUNG DURCH UMWELTGESTALTUNG</u> Kindertagesstätte 'Thomas-Coram-Centre', London	Diese Bildinformation zeigt Beispiele, wie klar erarbeitete Erziehungsabsichten in familienergänzenden Einrichtungen realisiert werden können. 60 Dias / 1 Information (für Präsentation in 1 Stunde reduzierte Fassung mit 44 Dias) Leihgebühr Fr. 30.- + Spesen.
<u>WACHSEN IN DER EMIGRATION</u>	Information an Ausländereltern sowie Betreuer und Berater von Kindern in der Emigration. 185 Dias (Impulssteuerung) 1 Information / 3 Textkassetten/ 1 Textheft. Leihgebühr: Fr. 80.- + Spesen.
	<u>Italienische Fassung 'Crescere nell' Emigrazione'</u> zu beziehen bei: CENTRO / CLI Centro informazione scolastiche Luisenstr. 29, 8005 Zürich Tel. 42 52 92

HÖREN UND ZUHÖREN

Beispiele, wie in Familie, Krippe, Kindergarten und Schule die Fähigkeit des Kindes zum Hören und Zuhören gefördert werden kann. 62 Dias/1 Inform. Leihgebühr: Fr. 30.- + Spesen.

ANASTASIA

Tageslauf eines Mädchens am Schülerclub. 60 Dias. Leihgebühr: Fr. 30.- + Spesen

WAS HEISST SICHERHEIT

In dieser Dia-Serie geht es um innere und äussere Sicherheit des Kindes. 18 Dias / 1 Information. Leihgebühr: Fr. 24.- + Spesen.

Auch bei der Pro Juventute erhältlich.

KINDER LIEBEN KINDER

Anregung zur Diskussion über die frühe Beziehung zwischen kleinen Kindern. 24 Dias / 1 Information. Leihgebühr: Fr. 24.- + Spesen.

Abonnenten von 'und Kinder' bezahlen für Dia-Serien und Tonbildschauen 1/2 des Preises + Spesen.

WIR VERLEIHEN FOLGENDE VIDEO-FILME

Titel

Inhalt / Technische Daten

DER SCHNEEMANN SCHMILZT

Ueber den Alltag im Kindergarten.

Video-Kassetten: VHS / U-Matic

Teil 1: Das Fest	Dauer 14 Minuten
Teil 2: Kontakte/Konflikte	Dauer 29 Minuten
Teil 3: der Knoten	Dauer 35 Minuten
Teil 4: Miteinander leben, voneinander lernen	Dauer 24 Minuten

Teil 1 + 2	45.-	55.-
Teil 1 + 3	45.-	55.-
Teil 1 + 4	45.-	55.-
einzel	40.-	45.-
drei Teile	80.-	95.-
vier Teile	105.-	125.-

15% Rabatt für Abonnenten von 'und Kinder'.



DIE MITARBEITER
DES
MARIE MEIERHOFER-
INSTITUTES
FUER DAS KIND

Dr.M.Hüttenmoser
Information

Maja Spiess
Information

Dr.Lydia Scheier
Praxisforschung

Dr.Heinr. Nufer
Institutsleitung

Rita Schwinger
Administration

Elisabeth Gysel
Buchhaltung

Regula Spinner
Beratung

Jeremy Hellmann
Beratung

Silvia Rischatsch
Reinigung

Juliane Gabrovec
Sekretariat

Ingeborg Geiger
Sekretariat