

Hanns Petillon

PÄDAGOGIK *praxis*

1000 Spiele für die Grundschule

Von Adlerrauge bis Zauberbaum 4. Auflage



Leseprobe aus: Petillon, 1000 Spiele für die Grundschule, ISBN 978-3-407-62993-7

© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-62993-7>

Ein Spiel zu Anfang: »Meine Spielebiografie«

Als »Tor« zu diesem Buch kann uns ein Spiel dienen: In Form eines Gedanken- und Erinnerungsspiels können wir unsere eigenen Spielerfahrungen noch einmal ins Gedächtnis rufen und auf der Grundlage unserer subjektiven Perspektive einen persönlichen Zugang zu den weiteren Themen finden. Versuchen Sie, auf alle Fragen eine möglichst konkrete Antwort zu finden. Vielleicht gibt es noch Fotos oder Spielsachen aus Ihrer Kindheit, die Ihnen weiterhelfen. Fragen Sie Personen aus Ihrem Verwandten- und Bekanntenkreis.

Es ist günstig, wenn Sie sich schriftliche Aufzeichnungen machen, die Sie vielleicht mit anderen besprechen können.

Variation

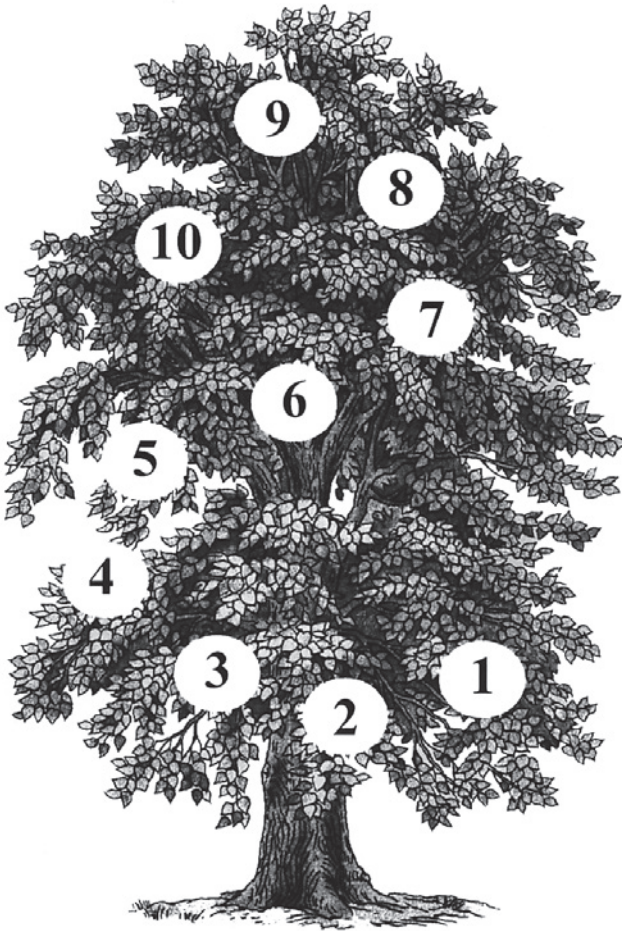
Dieses Spiel ist für kleinere Gruppen (z. B. in Spielseminaren oder Fortbildungsveranstaltungen) gut geeignet, um in das Thema einzusteigen und die anderen Teilnehmer besser kennen zu lernen. Die Gruppe kann sich am Ende dieses Spiels auf ein Kinderspiel einigen, das sie den anderen im Seminar pantomimisch vorstellt, die anderen müssen das Spiel erraten!

*Die Spiele sind Herzblätter des ganzen
künftigen Lernens, denn nur der ganze
Mensch entwickelt sich und zeigt sich in
denselben in seinen feinsten Anlagen, in
seinem innern Sinn. Das künftige Leben
des Menschen bis dahin, wo er seinen Fuß
wieder aus demselben setzt, hat in diesem
Lebenszeitraum seine Quelle.*

Friedrich Fröbel

Spiele in meiner Kindheit

Versuche noch einmal in das eigene Kindsein zurückzukehren und dir dein damaliges Spielen zu vergegenwärtigen. Gehe die Stationen 1 bis 10 durch.



1 Wo hast du als Kind am liebsten gespielt? Draußen, drinnen, Geheimplätze?

2 Mit wem hast du besonders gerne gespielt? Mit drei, mit sechs, mit zehn Jahren?

10 Was wird dir aus der Art, wie du als Kind gespielt hast, über dich selbst klar?

9 Welche Bedeutung haben deine Spielerfahrungen für deine bisherige Entwicklung?

8 Konntest du immer spielen, was du in bestimmten Phasen deiner Kindheit gerne gespielt hättest?

7 Welches Spiel mochtest du überhaupt nicht? Warum eigentlich gerade dieses?

6 Welches waren deine Lieblingsspiele? Kannst du noch eine »Hitliste« der ersten fünf Spiele aufstellen?

5 Stelle dir vor, du hättest mit zwölf Jahren drei Wünsche frei gehabt. Was hättest du dir gewünscht?

4 Welche Rolle hast du in Kindergruppen gespielt: eher führend oder untergeordnet?

3 Welches waren deine Lieblingsspielzeuge? Warum eigentlich gerade diese?

Theoretische Vorbemerkungen

1. Was ist ein Spiel?

Die Begriffe »Spiel« und »spielen« tauchen in den unterschiedlichsten Zusammenhängen auf. So sprechen wir beispielsweise vom Spiel der Wellen, des Lichtes und des Windes in den Blättern, vom Sandkastenspiel der Kinder, vom Glücksspiel, vom Spielfilm, vom Spielfeld, vom Spiel der Gedanken und der Phantasie, vom Liebespiel, vom Spiel mit dem Feuer, aber auch davon, dass jemand verrückt spielt, seine Chance verspielt, dass etwas auf dem Spiel steht oder »nur« ein Spiel war.

Wie die Betrachtung des Sprachgebrauchs verdeutlicht, werden die Begriffe »Spiel« und »spielen« so vielfältig und unterschiedlich verwendet, dass es fast unmöglich erscheint, zu einer eindeutigen Aussage zu gelangen (vgl. Walter 1993, S. 18). Diese Problematik ergibt sich auch bei dem Versuch, das Kinderspiel zu definieren. Trotz der Schwierigkeit, die komplexe Erscheinung »Spiel« sprachlich präzise zu umreißen und von anderen Verhaltensformen abzugrenzen, finden sich zahlreiche Versuche, die verschiedenen Merkmale in einer Definition zusammenzuführen. Ein häufig zitiertes Beispiel ist die Definition von Huzinga (1956):

»Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selbst hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ›Andersseins‹ als das ›gewöhnliche Leben‹«

(zit. nach Kreuzer 1983 a, S. 8).

Es erscheint allerdings sinnvoll, auf eine allgemein gültige Spieldefinition zu verzichten und zur genaueren Bestimmung des Spiels solche Merkmale zusammenzustellen, die auf Grund bisheriger Definitionsversuche für spielspezifisch gehalten werden (vgl. Kluge 1981, S. 36 f.).

An allen vorliegenden allgemeinen Spieldefinitionen ist zu kritisieren, »dass sie additiv Merkmale aneinander reihen, die im Einzelfall eines bestimmten Spiels nicht mehr alle nachweisbar sind« (Einsiedler 1994, S. 11). Dementsprechend wird vorgeschlagen, für die Begriffsbestimmung des Kinderspiels einzelne Merkmale zu benennen, die nicht streng abgrenzen, sondern lediglich akzentuierende Hinweise geben. Als besonders brauchbar für den konkreten pädagogischen Umgang mit dem Kinderspiel erscheint folgende Begriffsbestimmung von Einsiedler (1999, S. 17):

Wir verstehen unter Kinderspiel eine Handlung oder eine Geschehenskette oder eine Empfindung,

- die intrinsisch motiviert/durch freie Wahl zustande kommt, (1)
- die stärker auf den Spielprozess als auf ein Spielergebnis gerichtet ist (Mittel-vor-Zweck), (2)
- die von positiven Emotionen begleitet ist (3)
- und die im Sinne eines So-tun-als-ob von realen Lebensbezügen abgesetzt ist. (4)

Zur Erläuterung der einzelnen Spielmerkmale kann folgendes ergänzt werden:

- (1) Intrinsische Motivation/freie Wahl: Die Motivation, in hoher Intensität zu handeln, resultiert aus dem Spiel selbst: »Es muss Neugierde ansprechen, Überraschungen bieten, Problemlösungsverhalten stimulieren oder Momente von Ungewissheit und Risiko enthalten« (Fritz 1993, S. 20). Darüber hinaus entscheidet das Kind in vielen Fällen selbst, ein bestimmtes Spiel zu beginnen oder gegebenenfalls abzubrechen.
- (2) Mittel-vor-Zweck: Das Kind verfolgt mit dem Spiel keinen außerhalb des Spiels liegenden Zweck, selbst wenn es innerhalb des Spiels an strenge Regeln gebunden ist (Scheuerl 1990, S. 67); häufig wird in diesem Zusammenhang der Begriff der Zweckunbewusstheit verwendet.
- (3) Positive Emotionen: Spielen soll den Kindern Freude bereiten. Dabei ist weniger an ein vordergründiges eher passives Spaß-Haben gedacht. Es geht vor allem um eine Befriedigung, die aus dem intensiven Sich-Einlassen in Verbindung mit Anstrengung, Geduld, Einfühlungsvermögen und einem anspruchsvollen Spielergebnis resultiert.
- (4) So-tun-als-ob: Das Spiel eröffnet dem Kind die Chance, bewusst oder unbewusst neue Verhaltensweisen zu erproben, ohne dass es von seiner Umgebung für vermeintlich irrationales oder unrealistisches »Fehlverhalten« zur Rechenschaft gezogen werden kann (Kluge 1984). Kinder als »Meister des Konjunktivs« können Spielgegenstände oder Spielregeln umdeuten und sich in einer selbst gestalteten Welt phantasievoll bewegen, in der sie im Sinne eines So-tun-als-ob in Distanz zur Wirklichkeit treten können.

Auch wenn ein einzelnes Merkmal in einem konkreten Fall nicht vorhanden ist, »wird bei deutlicher Existenz der anderen Merkmale trotzdem von Spiel gesprochen ... Spiel kann nach diesem Verständnis mehr oder weniger Merkmale haben und somit auch mehr oder weniger ausgeprägt sein« (Einsiedler 1999, S. 12).

In einem Diagramm (nach Krasnor & Pepler 1980) lässt sich der Gedanke der graduellen Ausprägung des Spielbegriffs mit den o. g. Merkmalen veranschaulichen.

Der mit A gekennzeichnete Bereich kennzeichnet Spiele, auf die alle vier Merkmale zutreffen, die Bereiche B stellen Spielausprägungen mit drei, die Bereiche C mit zwei Merkmalen dar:

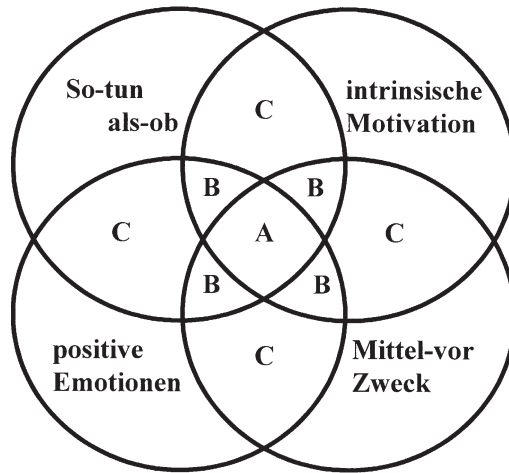


Abb. 1: Darstellung des Spielbegriffs mit vier Merkmalen (vgl. Einsiedler 1994, S. 13)

2. Annahmen zur Bedeutung des Spiels

Die folgenden Ausführungen zu theoretischen Betrachtungen des Spiels stellen in sehr vereinfachter Form und in aller Kürze komplexe Sachverhalte dar. Für eine differenzierte Betrachtung sei auf die Fachliteratur verwiesen.

Literaturhinweis:

Einsiedler, W.: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999. 3. Auflage.

Kluge, N.: Spielen und Erfahren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981.

Kreuzer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Band 1. Düsseldorf: Schwann 1983.

Scheuerl, H.: Das Spiel. Band 1: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim: Beltz 1990. 11. Auflage.

In einigen Sätzen soll auf theoretische Grundannahmen zur Bedeutung des Spiels eingegangen werden.

- Wenn Kinder spielen, werden überschüssige Energien produktiv genutzt (Kraftüberschusstheorie: Spencer 1885).

Spencer deutet das Spiel als Folge überschüssiger Energien. Seine physiologische Erklärung führt die Entstehung des Spiels auf eine Überbelastung des Nervensystems zurück, die nach Ausgleich und Abreaktion drängt. Er sieht in der Spielhandlung »eine ideale Befriedigung destruktiver Instinkte in Ermangelung einer realen Befriedigung für sie« (vgl. Kluge 1981, S. 12).

- Wenn Kinder spielen, erholen sie sich von Anstrengungen der Arbeit (Erholungstheorie: Lazarus 1883).

Lazarus geht in seiner Theorie davon aus, dass im Spiel nicht Energien abgeführt, sondern gesammelt und reaktiviert werden (vgl. Flitner 1972, S. 16). Der Mensch erholt sich beim Spielen von dem Zwang und den Mühen der Arbeit und gelangt auf diese Weise zu neuen Kräften, die zur Bewältigung der realen Lebensaufgaben notwendig sind (vgl. Kluge 1981).

- Wenn Kinder spielen, befreien sie sich von negativen Instinkten und Trieben (Katharsistheorie: Carr 1902).

Das Abreagieren und Befreien von psychosomatischen Kräften steht, wie bei der Kraftüberschusstheorie, auch im Mittelpunkt der Katharsistheorie von Harvey Carr. Der Ausdruck »Katharsis« meint ursprünglich die Reinigung der Seele »von unnützem Verlangen, von den Schlacken der Sinnlichkeit und der Triebhaftigkeit« als Wirkung der griechischen Tragödie auf die Zuschauer (vgl. Kluge 1981, S. 14).

- Wenn Kinder spielen, üben sie zukünftige Lebensaufgaben ein (Vor- und Einübungstheorie: Groos 1899)

Eine breite Bestandsaufnahme der spieltheoretischen Erkenntnisse seiner Zeit und eingehende Beobachtungen des Tier- und Kinderspiels bilden die Grundlage für die Annahme von Karl Groos, dass das Spiel im Kindes- und Jugendalter ausschließlich aus dem Zweck erfolge, das spätere Leben als Erwachsener vorzubereiten. »Die höchsten Arten treten nicht fertig gerüstet ins Leben«, sondern sie haben eine Jugendzeit, damit sie spielen und dabei ihre unfertigen Anlagen einüben und ausbilden (Groos in Scheuerl 1991, S. 67). Spiel wird »als Einübung, als Selbstausbildung des heranwachsenden höheren Lebewesens« gesehen (ebd.). Die zukünftig zu bewältigenden Lebensaufgaben werden im Spiel auf kindspezifische Weise vorweggenommen und in einer Sphäre, die noch frei ist vom Ernst des Erwachsenenlebens, unbewusst und lustvoll eingeübt (vgl. Flitner 1972, S. 16; Kluge 1981, S. 14).

- Wenn Kinder spielen, wirkt sich dies für die verschiedensten Bereiche ihrer Entwicklung in vielen Fällen förderlich aus (Entwicklungspsychologie: Bühler, Hetzer, Piaget).

Die neueren spieltheoretischen Arbeiten im 20. Jahrhundert sehen zwar davon ab, das Spiel ausschließlich von einem Grundgedanken aus zu verstehen, aber die Tendenz, Spiel zweckrational zu deuten, bleibt in vielen Fällen bestehen (vgl. Kluge 1981, S. 17). Die entwicklungspsychologische Spieldeutung geht davon aus, dass ein enger Zusammenhang zwischen der kindlichen Entwicklung und dem Spiel besteht. Bei Einsiedler (1994) finden sich Untersuchungsergebnisse, die auf die Bedeutung des Spiels für die kognitive, soziale, emotionale und kreative Entwicklung verweisen.

Nach Piaget (1969) übt das Kind kognitive Prozesse durch wiederholende Betätigungen und erreicht so eine Stabilisierung erworbener Schemata. Das Spiel (vor allem das Phantasiespiel) ermöglicht ihm darüber hinaus, die Wirklichkeit sym-

- bolisch so zu verändern, dass es sie erfassen kann; d. h. in »Als-ob-Handlungen« (vgl. Walter 1993, S. 57) kann das Kind im Sinne von Assimilation seine Umwelt so umformen, dass sie mit seinen gegenwärtigen Denkschemata kompatibel wird.
- Wenn Kinder spielen, handeln sie »zweckunbewusst« und sind u. a. auch dadurch in hohem Maße intrinsisch motiviert (Lernpsychologie: Heckhausen).
Die Motivationspsychologie geht bei ihrer Betrachtung des Phänomens »Spiel« von einem Neugier- und Explorationsbegriff aus. Der motivationspsychologischen Spieltheorie zufolge sind spielerische Aktionen frei von außerhalb liegenden Zwecken und dadurch in hohem Maße intrinsisch motiviert. Heckhausen (1973) beschreibt das Spielgeschehen als ein stetes Pendeln zwischen Spannungssuche und Entspannung, das von den Spielenden als besonders lustvoll und anregend empfunden wird. Diese Theorie klärt allerdings nicht, warum viele Kinder immer wieder gern dasselbe Spiel spielen, obwohl es nach häufiger Wiederholung wohl kaum noch Neugier auslöst oder Überraschungen bietet (vgl. Fritz 1993, S. 21).
 - Wenn Kinder spielen, können elementare Voraussetzungen für erfolgreiches Rollenhandeln erworben werden (Sozialisationstheorie: Krappmann).
Dieser Betrachtung des Spiels liegen soziologische Theorien zur Übernahme und Interpretation von Rollenerwartungen zugrunde. Im Spiel, vor allem im Rollenspiel und in Interaktionsspielen, können Formen der Selbstbehauptung und der Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen (i. S. von role making) erprobt werden. Krappmann (1975) nennt Grundfähigkeiten des Rollenhandelns, die gerade in Interaktions- und Rollenspielen erworben werden können:
 - Rollendistanz: die Fähigkeit, Abstand zu den Rollenerwartungen zu gewinnen und dabei angetragene Rollen kritisch reflektierend zu betrachten.
 - Empathie: die Fähigkeit, sich einfühlsam in die Rolle des Interaktionspartners zu versetzen und das Ergebnis dieses sozialen Perspektivenwechsels in seinem Verhalten zu berücksichtigen.
 - Ambiguitätstoleranz: die Fähigkeit, mit mehrdeutigen und widersprüchlichen Rollenerwartungen befriedigend umzugehen.
 - Identitätsdarstellung: die Fähigkeit, sich mit seiner eigenen Identität zu behaupten.

Rousseau und in der Folge weitere bedeutsame Spielpädagogen stellen das Spiel als ureigenstes Recht des Kindes heraus. Sie trugen maßgeblich zu einer pädagogischen Betrachtung des Spiels bei, die nicht nur von dem vordergründigen Gedanken seines utilitaristischen Wertes bestimmt war, sondern dem Spiel auch einen hohen Eigenwert zusprach.

Die wichtigste Redensart im Deutschen heißt: »Spaß beiseite« (Sudhir Kakar, Psychoanalytiker).

Spiele erfüllen sich in der Gegenwart! Die nicht unbeträchtlichen »Lern- und Anstrengungskosten«, die das Spiel abfordert, sind durch den direkten Nutzen (Erleben eines lustvollen Spiels) für das Kind unmittelbar einsichtig.

Petillon (1993)

3. Zehn Gründe für das Spielen in der Grundschule

Schulisches Lernen und Spielen werden oft als unvereinbare Gegensätze angesehen. Nicht selten wird Spielen als Kinderei abgetan, die unnütz, zeitverschwenderisch und wirklichkeitsfremd sei (vgl. Kluge 1981, S. 55). Allerdings finden sich in einigen Grundschullehrplänen auch Empfehlungen, das Spielen in der Schule zu fördern. In den »Leitlinien für die Arbeit in der Grundschule« von 1984 für das Land Rheinland-Pfalz findet sich u. a. folgende Aussage:

»Das spielende Lernen fördert beim Grundschulkind in besonderem Maße Spontaneität, Phantasie und Selbstständigkeit und lässt das Kind spielerisch zu Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gelangen. Rollenspiele, Denkspiele und Sprachspiele stellen Möglichkeiten des Lernens im und durch Spiel dar. Spielerisches Lernen eignet sich besonders für das weniger selbstsichere und selbstbewusste Kind und kann ihm helfen, seine Hemmungen abzubauen und eine tiefere Bindung zur Klassengemeinschaft zu finden.« (S. 9)

Im Folgenden werden stichwortartig einige Argumente genannt, die für die Pflege und Förderung des Spiels in der Schule sprechen.

1. Kinder erschließen sich selbstständig ihre Welt auf spielerische Weise und sind dabei sehr erfolgreich.
2. Das Kind erwirbt zentrale Fähigkeiten in der Zeit vor der Schule durch den spielerischen Umgang mit sich und seiner Umgebung ohne die Anleitung durch Erwachsene. Dies betrifft u. a. die Entwicklung in der Feinmotorik und Sprache, den Erwerb sozialer Rollen und die zentrale Grunderfahrung, »etwas selbst zu können«: Schule sollte diese erfolgreichen spielerischen Lernmöglichkeiten in den schulischen Alltag integrieren.
Das Spiel fördert einen gleitenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Schule sollte in den ersten Schuljahren an die Spielerfahrungen im Kindergarten anknüpfen. Stichworte: Kontinuität, »gleitender Übergang«, Übergangsprobleme können vermieden werden, Freispiel in Freiarbeit überführen. Eine Abwertung des Spielens sollte besonders in dieser Übergangszeit vermieden werden.
3. Spiele fördern die Erfahrung konzentrierten Handelns und verweilenden Tuns. Bestimmte Spiele fördern die Konzentrationsfähigkeit des Kindes besser als die üblichen schulischen Aktivitäten. Stichworte: Konzentrationsproblematik, Spiele zur Förderung der Konzentration: Vertiefen, Verweilen. Besondere Bedeutung kommt dabei der Stilleerziehung zu.

4. Das notwendige Üben und Vertiefen kann durch Spiele wesentlich motivierender gestaltet werden.

Übungsphasen können in spielerischer Form wesentlich intensiver und wirkungsvoller als die methodisch oft unreflektierten wiederholenden Lernphasen gestaltet werden. Stichworte: Motivation und Spaß, Möglichkeiten der Selbstkontrolle und der Berücksichtigung des individuellen Arbeitstempos, praktisches Lernen (z. B. motorische Fertigkeiten), differenzierte Übungsangebote. Eine Befragung der Kinder aus Lern- und Spielschulklassen bestätigt in eindrucksvoller Weise die motivierende Wirkung dieser Lernspiele.

5. Bestimmte Spiele bieten den Freiraum, neue Wege auszuprobieren, mit originellen Lösungen zu experimentieren und Phantasie zu wagen.

Im Spiel ist der Freiraum gegeben, der die Förderung von Kreativität in besonderer Weise ermöglicht. Stichworte: Notwendigkeit der Kreativitätsförderung (Problem der »fertigen Lösungen« in den Medien; »veränderte Kindheit«). Kinder als die »Meister des Konjunktivs« sind in der Lage, Visionen zu entwickeln oder nachzuvollziehen. Diese Fähigkeit des spielerischen, kreativen Experimentierens ist eine Bereicherung für alle Lernbereiche (z. B. Sprachunterricht, Kunst, Sachunterricht). Dadurch wird auch die Bereitschaft gefördert, sich auf Neues, Unbekanntes einzulassen und Ungewöhnliches als Bereicherung zu erkennen. Planspiele sind besonders geeignet, eigene Wege zum Problemlösen zu finden.

6. Bestimmte Spiele eröffnen Wege zum entspannteren Umgang mit emotionalen Problemen und sozialen Konflikten.

Der Umgang mit Konflikten und emotionalen Problemen (z. B. Angst) kann häufig besser in spielerischer Form (vor allem im Rollenspiel) gelernt werden. Stichworte: Konflikthäufung in der Grundschule (vor allem im Umgang zwischen den Kindern), fehlende Aufarbeitung emotionaler Schwierigkeiten im Elternhaus, konfliktfördernde Aspekte in der außerschulischen Lebenswelt.

Der Vorzug des Rollenspiels gegenüber dem rein verbalisierenden Unterrichtsgespräch wird an den zusätzlichen Möglichkeiten deutlich, sich ein Problem konkret und handlungsbezogen zu erschließen: Rollentausch, Empathie, Perspektivenwechsel (z. B. Täter – Opfer). Eine Eskalation kann eher vermieden werden; konstruktive Lösungen können durchgespielt werden und einen Transfer auf aktuelle Situationen anbahnen.

7. Interaktionsspiele tragen dazu bei, dass miteinander und voneinander handlungsbezogen gelernt wird, da sich der Lernanreiz aus der Interaktionssituation selbst ergibt.

In den verschiedensten Formen des Spiels wird Soziales Lernen in seiner ganzen Breite angesprochen. Stichworte: Notwendigkeit Sozialen Lernens (Sozialleben in der Schule, veränderte Kindheit); Förderung von sozialer Sensibilität; Bereitschaft, soziale Kontakte aufzunehmen (Überwindung sozialer Angst); Selbstbehauptung; Umgang mit Spielregeln. Die genannten Fähigkeiten sind die Grundlage für die Gestaltung einer fach- und kindgerechten Öffnung des Unterrichts.

22 Theoretische Vorbemerkungen

Kennenlernspiele zum Schulanfang, Vertrauensspiele, Kooperations- und Kommunikationsspiele fördern das Zusammenleben in der Schülergruppe.

8. Viele Kinder spielen außerhalb der Schule wenig und einseitig und können sich den Wert des Spielens nicht mehr erschließen.

Viele Kinder brauchen Anregungen für das Spielen außerhalb der Schule (Freizeitgestaltung). Stichworte: veränderte Kindheit, Spielen mit anderen Kindern; Vermittlung der Grunderfahrung, dass intensives Spielen Spaß macht; schulisches Spielangebot als Alternative zu Medienkonsum und zum Umgang mit anregungsarmen Spielsachen.

9. Viele Spiele bieten gute Bewegungsanreize und helfen, Anspannungen abzubauen und den »Sitzunterricht« aufzulösen.

Kinder brauchen Möglichkeiten, mit inneren Spannungen (Katharsis) und Bewegungsarmut (»Sitzunterricht«) umzugehen. Stichworte: Bewegungsspiele: »Aus-toben«, Bewegungserziehung, Anleitung zu einer »bewegten Freizeit«; Wechsel von Phasen der Anspannung und Entspannung; Umgang mit Aggressionen; Verbindung von Bewegungsspielen und Stilleerziehung; nach einem Bewegungsspiel können die folgenden Arbeitsphasen intensiver genutzt werden.

10. Mit dem »ernsthaften« Spielen wächst die Einsicht, dass Zwang und äußere Anreize nicht notwendig sind, um Lust auf Mitmachen und Bereitschaft zu engagiertem Handeln zu entwickeln.