
KANNER AM FOKUS

spillen. entdecken. léieren.



03 | 2022

SPIEL

Spielen. Entdecken. Lernen.

VORWORT

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

das Thema Spiel ist unsere Leidenschaft! Deshalb haben wir uns entschieden, nach unserem ersten Dossier (02/2017) ein weiteres folgen zu lassen.

„Wenn man genügend spielt, solange man klein ist, trägt man Schätze mit sich herum, aus denen man später sein ganzes Leben lang schöpfen kann“, lautet ein Zitat von Astrid Lindgren. In Ihren Büchern beschreibt Lindgren die Kinder als kleine starke Wesen, die sich frei in ihrer Kinderwelt bewegen und selbstbestimmt ihren Abenteuern nachgehen. Dabei sind ihrer Fantasie keine Grenzen gesetzt.

Beim Spielen machen Kinder wertvolle Erfahrungen. Sie lernen ihrer Neugier nachzugehen und dabei Hindernisse zu überwinden, Ängste zu bewältigen und ihre Grenzen kennen zu lernen. Wenn Sie dies frei und selbständig tun können, sind diese Erfahrungen der Grundstein für die Entwicklung einer starken, eigenständigen Persönlichkeit.

Heute sieht die Spiellandschaft eines Kindes anders aus als in den Büchern von Astrid Lindgren, und wir stellen uns die Frage, wie gestalten wir heute unsere Spielräume, damit die Kinder trotzdem diese Erfahrungen machen können? Wie können wir erreichen, dass unsere Kinder in ihrer Fantasie die Abenteuer einer Räubertochter durchleben oder die Betreuungstruktoren zu einer Villa Kunterbunt werden können?

Das Freispiel, Freiräume und Frei(e)zeit sind wichtige Elemente in unserer pädagogischen Praxis. Weil in dieser Freiheit, die Kinder ihre eigene Welt gestalten können, ganz nach ihren Interessen und ihrer Fantasie.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen!



Caroline Ruppert
Chargée de
Direction focus



Gérard Albers
Directeur
arcus asbl

EDITORIAL

Chères lectrices, chers lecteurs,

Le thème du jeu est notre passion ! C'est pourquoi nous avons décidé de faire suivre notre premier dossier (02/2017) d'un deuxième sur le même sujet.

« Si nous jouons suffisamment étant petits, nous transporterons avec nous des trésors dans lesquels nous pourrions puiser pour le reste de notre vie. », est une citation d'Astrid Lindgren. Dans ses livres, Lindgren décrit les enfants comme des petits êtres forts qui évoluent librement dans leur monde d'enfants et poursuivent leurs aventures de manière autonome. Leur imagination est sans limite.

En jouant, les enfants font de précieuses expériences. Ils apprennent à satisfaire leur curiosité en surmontant les obstacles, en vainquant leurs peurs et en apprenant à connaître leurs limites. Lorsqu'ils peuvent le faire librement et de manière autonome, ces expériences sont le fondement du développement d'une personnalité forte et indépendante.

Aujourd'hui, le paysage ludique d'un enfant est différent de celui décrit dans les livres d'Astrid Lindgren et nous nous posons la question, comment aménager aujourd'hui nos espaces de jeu pour que les enfants puissent malgré tout faire ces expériences ? Comment pouvons-nous faire en sorte que nos enfants puissent vivre dans leur imagination les aventures d'une fille de pirate ou que la structure d'accueil puisse devenir une villa Drôlederepos ?

Le jeu libre, les espaces libres ainsi que le temps libre sont des éléments importants dans notre pratique pédagogique. Dans cette liberté, les enfants peuvent créer leur propre monde, selon leurs intérêts et leur imagination.

Nous vous souhaitons une bonne lecture!

DRIWWER GEKUCKT

vernetzt 4

focusséiert 5-43

Frühe Bildung als Kinderspiel 5

Au pays des jouets de bébé 12

Spielend die Welt in ihrer Vielfalt erforschen und entdecken 18

Spielst du noch oder lernst du schon? 24



L'assistante maternelle, véritable soutien à l'autonomie de l'enfant 28

Bis an die Milchzähne bewaffnet 34

Range tes jouets ! 37

Eng gutt Spillméglechkeet fir eng gutt Relatioun 40



fir ze schmunzelen 44-45

Schock-Studie: Fast 100 Prozent aller Kinder sind spielsüchtig 44

nogelies 46

virgelies 50

ausgezeecht 52

haut scho gespillt? 53

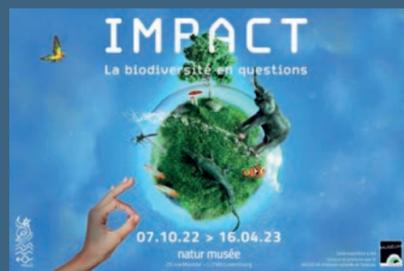
Impressum 55



IMPACT. La biodiversité en questions

Exposition temporaire du 7 octobre 2022 au 16 avril 2023

Musée national d'histoire naturelle Luxembourg



La fulgurance des atteintes aux populations animales et végétales conduit aujourd'hui à un effondrement de nombreux groupes d'espèces. Pour espérer survivre à la crise biologique qu'elles ont créée, nos sociétés doivent donc réinventer leur relation au vivant. En repensant notre rapport à la nature et en développant un mode de vie plus économe, nous pouvons œuvrer à trouver un nouvel équilibre écologique. Cette exposition est conçue et produite par le Muséum d'histoire naturelle de Toulouse. L'exposition au Luxembourg sera encadrée par un programme très riche en conférences, ateliers et visites guidées. Pour plus d'informations : <https://www.mnhn.lu/>

Reuse – Repair – Share

Réemploi – Zeréck an de Kreeslaaf

Syndicat Intercommunal à Vocation ECologique



A Kooperatioun mat Membergemengen, Aarbechtshëllefinitiaven, Asblen, Schoulen a Maison Relaisen huet sech de Syndicat Intercommunal à Vocation ECologique (SIVEC) viru puer Joer dem Réemploi verschriwwen. D'lëscht Joer si 70.000kg Material nees zeréck an de Kreeslaaf komm. Fir dëse Projet weider ze féieren huet de SIVEC eng WhatsApp Grupp installéiert. Memberen am Grupp kënnen do Material posten, wat si net méi brauchen, an aner Memberen kënnen dat Material gesinn an ufroen. Wann dir interesséiert sidd, mëllt iech per Mail op sivec@sivec.lu oder per Telefon 28 38 48. Fir weider Informatiounen: <https://sivec.lu/>

Antisemitismus unter jungen Kindern

Online-Vortrag, 7. Februar 2023, 16:30 bis 18:00 Uhr

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung – nifbe



Der frühkindliche Umgang mit Antisemitismus markiert eine empirische Leerstelle. Es existiert nur wenig Wissen darüber, ob, und wenn ja, wie junge Kinder in ihrem alltäglichen Miteinander in Bildungseinrichtungen diese, aber auch weitere gesellschaftlich relevante Differenzkonstruktionen, etwa Religion, äußerliche Merkmale wie Hautfarbe sowie Sprache, Kultur und Nation aufgreifen. Auch die Frage, inwiefern Antisemitismen und damit einhergehende Rassismen, Nationalismen und/oder Kulturalismen unter jungen Kindern interaktiv in Erscheinung treten und deren soziale wie kommunikative Praktiken beeinflussen, lässt sich kaum beantworten. Der Vortrag von Saba-Nur Cheema und Benjamin Rensch gibt Einblicke in den aktuellen Stand des genannten Forschungsprojekts und stellt neben theoretischen Ansätzen und forschungspraktischen Überlegungen auch Perspektiven für die pädagogische Praxis zur Diskussion. Für weitere Informationen und Anmeldung: <https://www.nifbe.de/das-institut/veranstaltungen>

Margrit Stamm

Frühe Bildung als Kinderspiel

Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel



„Das Spiel ist Lernen. Neugier, Phantasie und Kreativität sind wie Muskeln. Wenn man sie im Spiel nicht trainiert, gehen sie verloren.“

Margrit Stamm



Kinder lernen nahezu alles durch das Spiel. Das Spiel kleiner Kinder ist der entscheidende Entwicklungsmotor, ein Signal für ihr Wohlbefinden und das erste Werkzeug, mit dem Kinder ihre Interessen, ihre Ängste, Enttäuschungen und Sorgen verarbeiten. Deshalb erscheint es umso bedenklicher, dass das freie Spiel in den letzten zwanzig Jahren viel an Terrain, aber auch an Goodwill verloren hat und in öffentlichen Räumen sowie im häuslichen Bereich immer mehr verschwunden ist. Auch in den Institutionen der frühen Kindheit – von der Krippe bis zum Schuleingangsbereich – hat es wegen vielfältiger Verschulungstendenzen einen immer schwereren Stand. Margrit Stamm, Professorin em. an der Schweizer Universität Fribourg, fasst in ihrem Dossier „Frühförderung als Kinderspiel“ verfügbares Wissen zu den Themen Frühe Bildung und Spiel zusammen:

Der Verlust und die Unterdrückung des freien Spiels in der frühen Kindheit könnten schwerwiegende Auswirkungen haben. Diese durch empirische Studien legitimierbare Befürchtung wird zwar sehr wohl oft von Kitas, Kindergärten und Spielgruppen geteilt – aber vor allem von solchen, die sich dem spielbasierten Modell verschrieben haben – und es gibt auch verschiedene Expertinnen und Experten, welche auf diese Problematik verweisen (in der Schweiz: Evelyne Wannack et al., Bernhard Hauser, Miriam Leuchter et al., etc.), doch wird das Problem insgesamt nur am Rande zur Kenntnis genommen.

Das muss sich ändern! Margrit Stamm unterbreitet fünf Vorschläge:

1. Dem Spiel einen neuen Status zusprechen

Fachleute, auch viele aus dem pädagogischen Bereich, sind sich einig: Es braucht einen Bewusstseinswandel über den Wert des Spiels. Deshalb ist dem Spielen mehr Zeit und Platz in der frühkindlichen Bildungsförderung einzuräumen, damit Kinder besser auf die Schule vorbereitet werden können und ihr Wohlbefinden nicht weiter verschlechtert wird. Das Spiel sollte infolgedessen einen neuen Status erhalten und in praktischen Maßnahmen umgesetzt werden. Es darf nicht weiterhin als Gegenteil von Lernen verstanden werden. Das Spiel ist Lernen. Neugier, Phantasie und Kreativität sind wie Muskeln. Wenn man sie im Spiel nicht trainiert, gehen sie verloren. Kitas und Kindergärten können selbstkritisch anhand von vier Fra-

gen prüfen, inwiefern in ihrer Institution das Freispiel Gefahr läuft, der „Verschulung“ ihres Angebots zu weichen:

Ist das Freispiel

- ein Lückenfüller zwischen geführten Angeboten und Alltagsaktivitäten?
- nur dann angesagt, wenn sich Fachkräfte auf die Aufsicht beschränken oder Büroarbeit erledigen wollen?
- etwas, das aus Sicherheitsgründen möglichst vermieden wird?
- eine Dienstleistung für Eltern, welche ihr Kind nicht in einer „spielenden Verwahranstalt“ betreuen lassen wollen?

2. Das Kind-initiierte Spiel in Kita- und Schuleingangsstufen „wiederentdecken“

Die zentrale Rolle des Spiels als Entwicklungs- und Lernmotor ist unbestritten. Für das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder sind Spielgruppen, Kitas und Kindergärten ganz besonders wichtig, weil sie oft die einzigen Orte sind, wo sie sinnvoll spielen können oder überhaupt spielen lernen. Dies ist jedoch nur in spielbasierten Angeboten möglich.

Deshalb sollten Fach- und Lehrkräfte in Krippen, Kindergärten und im Schuleingangsbereich darüber informiert sein, was das Spiel ist und was nicht, welche Potenziale es für junge Kinder unterschiedlicher Herkunftsgruppen hat und wie sie dem Spiel in ihrer Alltagspraxis wieder vermehrt seinen berechtigten Platz einräumen können. In guten Kindergärten und Krippen ist diese Spielbasierung als Best Practice anhand von neun Standards überprüfbar:

- Zu den Kindern bestehen gute Beziehungen.
- Freispielzeit gehört zum festen Tagesablauf. Er ermöglicht die notwendige Konzentration aufs Spiel.
- Es gibt genügend große Zeitgefäße (mindestens 45 Minuten), in denen Kinder nicht gestört und nicht unterbrochen werden (durch Pausen, ein Lied singen etc.). Es gibt keine abrupte Spielbeendigung.
- Ein Spielarrangement muss nicht aus organisatorischen Gründen abgebaut werden, sondern darf bis zum nächsten Tag stehen bleiben.
- Spielen wird weder als Laissez-faire noch als durch didaktisierte Lenkung oder mediengesteuerte Unterhaltung praktiziert, sondern als proaktive, zurückhaltende, selektive und kontinuierlich abnehmende Spiel- und Lernbegleitung.
- Entsprechend der Vorerfahrungen der Kinder und je nach Spiel-

kompetenz unterstützt die professionelle Spielbegleitung die Entwicklung der individuellen kindlichen Spielfähigkeit.

- Spielen findet in einer gut vorbereiteten und angereicherten Umgebung statt, die immer wieder wechselt und neugestaltet wird.
- Pädagogisch wertvolle Spielmaterialien liegen bereit (weniger ist mehr). Welche davon das Kind auswählt und wie es mit ihnen spielt, bleibt ihm dabei selbst überlassen.
- Fach- und Lehrkräfte pflegen kontinuierlich Selbstkritik: Rege ich die einzelnen Kinder an, fördere ich sie durch meine Aktivitäten oder bin ich so aktiv, dass die Kinder überwältigt und erschlagen werden durch meine Anleitungen und Ideen?

3. Dem Spiel in der Aus- und Fortbildung besonderes Gewicht beimessen

Angesichts der gesellschaftlichen und institutionellen Entwicklung, welche dazu geführt hat, das freie Spiel aus dem Leben von kleinen Kindern immer mehr zu verbannen, sollten sich Aus- und Fortbildungsmaßnahmen verstärkt dieser Thematik annehmen. Zu den Aus- und Fortbildungsschwerpunkten gehören folgende Inhalte:

- Auseinandersetzung mit Fragen, was Spiel eigentlich bedeutet und weshalb es für die kindliche Entwicklung wichtig ist,
- Kenntnisse und Anwendungskompetenz über die notwendigen Bedingungen für das freie Spiel (Classroom Management),
- Kenntnisse und Anwendungskompetenzen in Bezug auf das Modell zur aktiven Spiel- und Lernbegleitung,
- Handlungskompetenz in der Anleitung und Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Spielerfahrungen.

4. Das freie Spiel durch die Eltern bewusst fördern

Damit Eltern das freie Spiel ihres Kindes unterstützen und fördern können, braucht es zwei Dinge, die auf den ersten Blick trivial erscheinen mögen: Erstens sollten Eltern erkennen, dass das Spielen eine grundlegende und bedeutsame Haupttätigkeit des Kindes ist.

Zweitens sollen sie sich bewusst werden, dass es zwischen einem ängstlichen, kontrollierenden Erziehungsstil, einer verplanten Freizeit mit fehlenden freien Spielmöglichkeiten und Entwicklungsschwierigkeiten Zusammenhänge geben kann.

Auf der Basis des Dossiers (nachzulesen unter www.margritstamm.ch) können Eltern nachvollziehen, weshalb Kinder heute weniger spielen können als früher. Dabei ist die Feststellung wichtig, dass Väter und Mütter nicht die primäre Schuld daran tragen, sondern unsere Gesellschaft als Ganzes. Sie hat die öffentlichen Spielmöglichkeiten immer weiter eingeschränkt, gleichzeitig jedoch die zentrale Bedeutung der Förderung in den ersten Lebensjahren in einer Art und Weise herausgestri-

chen, welche Eltern Glauben macht, eine Unterlassung habe mit Sicherheit nachteilige Folgen für das Kind. Wir sollten also gar nicht erstaunt sein, wenn Mütter und Väter heute weniger mit ihren Kindern spielen oder sie spielen lassen, sondern viel eher von Kitas und Kindergärten erwarten, dass die das freie Spiel gegenüber schulvorbereitenden Bildungsangeboten stärker gewichten. Für Mütter und Väter, welche ihrem Kind mehr Phasen des freien Spiels zugestehen wollen, ist der erste Schritt vielleicht der schwierigste: Zu versuchen, das Kind öfter einfach mal in Ruhe zu lassen (ohne es dabei einfach vor dem Fernseher oder der Play Station zu platzieren) und sein Spiel weder zu steuern noch zu kommentieren. So gesehen dürfen Eltern durchaus einmal „faule Eltern“ sein. Hodkinson (2012) sagte in einem nicht ganz ernst gemeinten Buch, dass faule Eltern gute Eltern seien. Üblicherweise würden Eltern zu viel Energie in ihr Elternsein stecken.



Selbstverständlich heißt freies Spielen nicht einfach Gleichgültigkeit, sondern aktive Zurückhaltung dem Spiel des Kindes gegenüber. Eltern müssen deshalb ihrem Nachwuchs die notwendigen Spielbedingungen überhaupt ermöglichen. Je nachdem, wie sie dies tun, fördern oder hemmen sie das Spielverhalten des Kindes.

Als wesentliche Spielbedingungen sollten Eltern fünf Punkte in Erwägung ziehen: Zeit, Platz, Materialien, andere Kinder und Ruhe.

Zeit: Je jünger die Kinder sind, desto intensiver spielen sie. Kleine Kinder spielen bis zu neun Stunden am Tag – wenn man ihnen die Zeit hierfür gibt.

Platz: Vorerst brauchen junge Kinder wenig Platz; mit zunehmendem Alter hingegen richten sie ihren Blick auf das gesamte Umfeld. Dann werden der gesamte Wohnraum, der Garten, die öffentlichen Räume, Wiesen und Wälder, Einkaufszentren und Züge zu ihrem Spielplatz. Weil Kinder aufgrund ihrer eigenen Spielvorstellungen andere Maßstäbe anlegen als ihre

Eltern, braucht es von diesen strikte, aber auch nicht zu einengende Vorgaben und normativ geprägte Erwartungen.

Materialien: Genauso vielfältig wie die Spielformen sind die Materialien. Dabei geht es bei den Materialien nicht primär um fertige Spielzeuge, sondern vielmehr um solche, welche sich zweckentfremden, verändern, austauschen lassen, zum Beispiel Gegenstände des täglichen Lebens, Kartons, Papier- und Stoffreste, Kleidungsstücke, verschiedene Materialien wie Holz, Plastik, Steine etc.

Andere Kinder: „Das unterhaltsame Spielzeug eines Kindes ist ein anderes Kind“ hat der große irisch-britische Dramatiker Georg Bernard Shaw gesagt. Wie Recht hatte er! Das Kind entwickelt beim Spiel seine eigene Identität und stabilisiert sie. Deshalb ist es auf die Unterstützung von und Auseinandersetzung mit anderen Kindern – älteren und jüngeren – angewiesen.

Ruhe: Kinder brauchen Ruhe, um sich ungestört dem Spiel widmen zu können. Väter und Mütter, Großeltern und Tanten, die Ratschläge einbringen wollen, meinen es zwar gut, stören letztlich aber den Spielaufbau und -ablauf. Und sie stören vor allem, dass Kinder erspüren können, was sie gerade wollen und brauchen.

Eltern, welche dem Spiel einen hohen Stellenwert beimessen, legen damit nicht nur die Basis für die Freude am Lernen, sondern auch für den langfristigen und stabilen Schulerfolg ihres Kindes. Wenn sie schon ihre kleinen Kinder zum Spielen motivieren und es auch mit ihnen tun, signalisieren sie ihnen damit, dass sie etwas können und dass sie ihnen auch etwas zutrauen. Sie leben ihnen dadurch vor, dass Spielen etwas Interessantes ist, und geben ihnen mehr Motivation auf den Lebensweg mit als Eltern, welche ihre Kinder dauernd in Förderkurse stecken.

5. Die Kinderfreundlichkeit öffentlicher Räume überdenken

Die Kinderfreundlichkeit des öffentlichen Raumes ist entscheidend. Es genügt keinesfalls, sichere Spielplätze zu schaffen. Es braucht mehr Spielplätze, welche funktionell unspezifisch sind: Plätze, welche keine fertigen Ideen liefern, sondern Kinder darin stärken, erfinderisch und produktiv zu werden und zu improvisieren. Wasser, verschiedene Materialien und kleine Pflanzen gehören dazu.

Ein solcher Spielplatz steht im Kontrast zu traditionellen Spielplätzen, welche sehr teuer sind aber oft von den Kindern viel weniger als erwartet genutzt werden.

Die Krise des freien Spiels sowohl im familiären als auch institutionellen Umfeld sollte dazu genutzt werden, der frühen Bildung einen neuen, anderen Schwung zu verleihen. Bisher ist weitgehend vergessen gegangen, dass das Spiel der wichtigste Lernort von kleinen Kindern ist und nicht die angeleitete Förderung oder der Förderkurs.

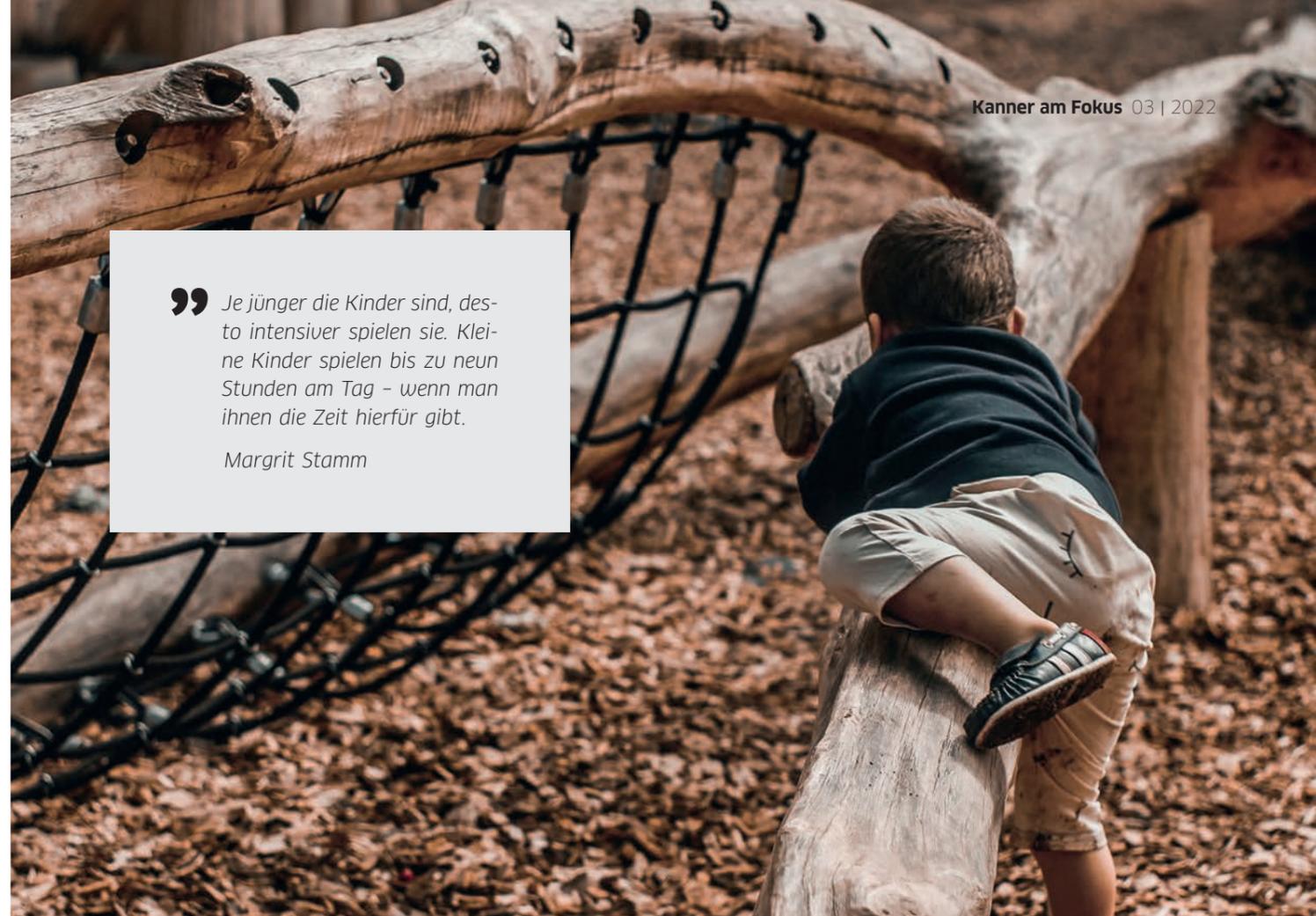
Dazu gehört auch die Schaffung eines gesellschaftlichen Bewusstseins, wonach das Spiel die körperliche Gesundheit verbessert, die sozial und emotionale Stabilität fördert und die kognitive Entwicklung und Schulvorbereitung am besten anregt. Bildungs- und Sozialpolitik sollten sich der Barriere annehmen, welche das freie Spiel hindern und hemmen:

- wenig einladende und nicht kindgerechte, kreativitätsfördernde Spielplätze;
- die generelle Risikoscheu unserer Gesellschaft, insbesondere der Sicherheitsindustrie, die sich auf Eltern überträgt;
- der teilweise enorme und passive Medienkonsum kleiner Kinder;
- Spielzeuge der Unterhaltungsindustrie;
- schulähnliche frühe Förderung in öffentlichen Institutionen.

Weiterführende Literatur: Hodkinson, T. (2012). Leitfaden für faule Eltern. Reinbek: rororo • Schweizerische UNESCO-Kommission & Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz (2012). Orientierungsrahmen. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission & Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz • Textor, M. (2012). Spiel- und Spielförderung. www.kindergarten-paedagogik.de/2278.pdf.

Prof. Dr. Margrit Stamm, Professorin em. für Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Fribourg-CH., Leiterin des Forschungsinstituts mit dem Namen Swiss Education, Gastprofessorin an diversen Universitäten im In- und Ausland sowie in verschiedenen wissenschaftlichen Beiräten von nationalen und internationalen Organisationen, Trägerin des internationalen Doron-Preises sowie des Bildungspreises der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Erschienen auf https://www.margritstamm.ch/images/Dossier_Spiel%20def.pdf (letzter Zugriff: 3. November 2022). Mit der freundlichen Genehmigung der Autorin.



” Je jünger die Kinder sind, desto intensiver spielen sie. Kleine Kinder spielen bis zu neun Stunden am Tag – wenn man ihnen die Zeit hierfür gibt.
Margrit Stamm



Was ist Spiel?

Im Beitrag werden als „Spiel“ alle Aktivitäten bezeichnet, die vom Kind selbst initiiert sind, intrinsisch motiviert und zweckfrei erfolgen und persönlich gesteuert sind.

Das kindliche Spiel hat weder einen pragmatischen Zweck noch einen materiellen Wert. Es geht mit Spaß, unmittelbar erlebter Freude und Amüsement einher. Trotzdem zeichnet es sich durch einen bestimmten Spielernst aus und bedeutet auch Wettkampf – zwar meist nicht mit anderen, aber mit sich selbst, denn das Spiel ist auch eine Suche nach Schwierigkeiten, um sie – mit der behutsamen Unterstützung Erwachsener – zu meistern.

Der Spaß am Spiel hat drei Hauptquellen: Er kommt vom Gefühl von Kontrolle und Herausforderung, von der Beteiligung an der sozialen, materiellen und imaginären Umwelt und von körperlichen Empfindungen. Die Kraft, welche Kinder dabei erfahren, kann vollkommen imaginär sein, etwa dann, wenn sie den Super-Helden spielen. Allgemein ist das Spiel jedoch stark mit dem Alltagsleben der Kinder verwoben. Wichtig ist dabei, dass Kinder in den Genuss vielfältiger Spielformen kommen. Dazu gehören Bewegungsspiele, Funktionsspiele, Rollenspiele, Regelspiele, Objekt-/Konstruktionsspiele, Fantasienspiele/Symbolspiele. Jede Form hat ihren besonderen und einzigartigen Wert im Hinblick auf die kindliche Entwicklung.



Das Dossier Frühförderung als Kinderspiel im Überblick Warum ist das Spiel wichtig und bedroht?

Frühförderung läuft Gefahr, zur Ideologie zu verkommen, Kinder seien möglichst früh und möglichst effizient auf die Anforderungen unserer Leistungsgesellschaft vorzubereiten. Dies führt dazu, dass der Stimulations- und Instruktionsgedanke Erwachsener mehr und mehr dominiert und das Spiel immer stärker mit unnützem Tun oder mit Zeitvertreib gleichgesetzt wird. Das ist fatal...

Was ist mit Kindern, die am Spielen gehindert werden?

Jedes Kind möchte spielen. Ein Teil der Kinder bekommt dazu auch ausreichend Gelegenheit, sei es in der Familie, der Kita oder dem Kindergarten. Aber mindestens zwei Gruppen müssen in der Tendenz als „spieldepriviert“ oder gar als „spielunfähig“ bezeichnet werden: einerseits aus gut situierten Familien stammende Kinder, die stark in Frühprogramme eingebunden, jedoch behütet und enorm kontrolliert sind, und andererseits benachteiligte Kinder, welche ihre Tage mit Medienkonsum verbringen...

Spiel oder Instruktion?

Die Forschung zeigt: Das Spiel ist für die Entwicklung kleiner Kinder maßgebend und für den langfristigen Schulerfolg wesentlich. Frühes schulähnliches Lernen erweist sich jedoch nicht als optimale Bildungsförderung. Kinder brauchen das freie Spiel und die aktive Interaktion mit anderen Kindern, damit grundlegendes Lernen gelingen kann...

Spielverhinderung in der Familie: Ehrgeiz und Risikoscheu

Anstatt im Freien zu spielen, besuchen Kinder heute eher Förderkurse in abgeschotteten Räumen wie etwa in Turn- oder Sporthallen. Damit einher geht nicht nur der Effekt, dass Kinder verlernen, sich selbst zu beschäftigen, sondern auch, dass sie dauernd überwacht und kontrolliert werden. Zu den stärksten Spielhemmern in der Familie gehören deshalb die durchgetakteten Wochenprogramme, die Risikoscheu der Eltern, aber auch die Sicherheitsbranche mit ihren Botschaften...

Merkmale spielbasierter Kitas und Kindergärten

Fach- und Lehrkräfte sollten Kinder aufgrund ihrer Vorerfahrungen im Spiel sehr unterschiedlich an Spielprozesse heranführen. Sie müssen somit wissen, wann sie sich zurücknehmen und eine passive, wann jedoch eine aktive Rolle übernehmen sollen. Notwendig ist eine – oft intuitive – Balance zwischen Führen und Wachsen lassen, aber auch eine ständige selbstkritische Vergewisserung, inwiefern man die Kinder zu stark lenkt und beeinflusst...



Das vollständige Dossier ist auf der Webseite www.margritstamm.ch herunterladbar.

Jean-Robert Appell

Au pays des jouets de bébé

À la conquête de l'espace

Bébé joue dans un espace, mais il n'est jamais que dans un espace. Celui-ci a une fonction très importante dans la qualité de son jeu.



” Dans cet espace, le miroir peut être évité, il déforme la réalité, et les jouets peuvent être placés autour du bébé.

Jean-Robert Appell

Pour l'enfant qui ne se déplace pas, l'espace de jeu est un véritable camp de base qui va favoriser la conquête de l'espace et de lui-même dans cet espace. Cette expédition en solitaire qui va le conduire vers des sommets demande une grande attention de la part des guides qui l'accompagnent. Comme toute expédition, celle-ci doit se faire en sécurité, et surtout avec plaisir. N'oublions pas que c'est souvent le premier espace dans lequel l'enfant est seul face à son environnement. Expérimenter son corps dans l'espace, découvrir les objets qui l'entourent, faire des maths, de la physique, ressentir, penser, agir, jouer..., le programme est bien chargé. Cet espace de jeu demande réflexion.

Le « camp de base »

Le « camp de base » doit comporter certaines caractéristiques :

- un tapis ferme sur lequel l'enfant pourra trouver des appuis stables pour ses mouvements, tapis qui lui donnera des informations sur son propre corps à travers le contact ;
- un espace éloigné du passage des adultes ; c'est « haut », un adulte qui passe debout à côté du tapis. Et quand il en passe plusieurs, ça dérange, ça empêche de se concentrer ;
- le tapis se trouve contre un mur ou un meuble, c'est plus contenant.

Explorer le monde, oui, mais à petits pas, étape par étape. Le « vide » peut être anxiogène, la découverte de l'espace est progressive en lien avec le développement moteur du jeune enfant. Le bébé qui ne se déplace pas a besoin d'un tout petit peu plus d'espace que ses bras écartés, c'est suffisant pour toutes les expériences qu'il a à faire. Pour favoriser le sentiment de sécurité du bébé, l'espace sera contenant ; des « boudins » en tissu ou des serviettes roulées seront disposés de chaque côté du bébé afin que son regard puisse « s'arrêter » sur quelque chose sans que cela enferme l'enfant. Lors de ses premiers déplacements, il les bougera de lui-même. Souvent, d'autres enfants sont présents sur le tapis et cela suffit. De la même façon, nous nous appliquerons à habiller l'espace au-dessus des bébés ; c'est haut, un plafond. Nous allons éviter les mobiles qui ne sont que

des jouets inaccessibles, frustrants. Des rubans de couleurs peuvent être utilisés, ou des toiles fixées au plafond si elles sont réglementaires (ignifugées).

Dans cet espace, le miroir peut être évité, il déforme la réalité, et les jouets peuvent être placés autour du bébé.

L'explorateur

Nous veillerons à ce que l'enfant soit toujours installé sur le même tapis, au même endroit de la pièce. Ce repère favorise le sentiment de sécurité de l'enfant ; « je sais où je suis », il reconnaît le lieu, les objets mais aussi des expériences, des émotions déjà vécues. Cette dimension favorise le sentiment de continuité. Les meubles, les objets sont toujours à la même distance, cela fait partie des repères. C'est à l'enfant qui se déplacera par la suite de changer le monde en jouant avec les distances, en s'approchant et en s'éloignant. L'espace est visuel, corporel mais aussi olfactif et sonore. Il sera installé sur le dos, position de base de tout le développement moteur, position dans laquelle il sera le plus détendu. La réalité de la collectivité ne favorise pas la mise en place de ces repères et pourtant, toujours, une réflexion doit être menée pour les favoriser.

Le guide

Pour l'enfant, la place de l'adulte est importante dans l'espace ; « je sais avec qui je suis », il est un point d'appui, une sécurité pour l'enfant en activité. Un fil de regard – pour ne pas dire une corde – sera toujours possible entre l'adulte et l'enfant. L'observation nous montre que régulièrement, dans son jeu, l'enfant se tourne vers le professionnel et retourne à son activité. Ce fil est une véritable réassurance qui favorise de nouveaux départs. J'ai fréquemment observé des espaces de bébé dans lesquels les enfants jouent peu, voire pleurent beaucoup, sans doute parce que trop isolés.

L'espace, le lieu où tout se joue ; les émotions, les activités, les rencontres, l'histoire, porte en lui quelque chose de fondamental dans le sens des fondations physiques du développement humain. Pour les fondations psychiques, c'est un autre domaine.

Abordons ici l'espace de jeux des « moyens » et son aménagement.

Je sais, ce n'est pas terrible comme dénomination. Nous parlons des bébés, des « moyens » et des grands. Facilités de langage non dénuées de signification. Les « moyens » qui représentent sans doute une moyenne, d'ailleurs ils sont souvent « petits moyens » ou « grands moyens » – pourquoi pas « moyens moyens » ? C'est souvent symptomatique de la difficulté de les situer. Est-ce leur vie pulsionnelle parfois « spectaculaire », leur ca-

pacité à entrer en conflit, à dire « non », qui nous dérange ? À réfléchir...

Proposition relative : ils entrent dans cette catégorie à partir du moment où la marche est assurée, ouvrant par là même un nouvel espace physique. Ils en sortent... quand ils le veulent bien ! Cette nouvelle étape motrice ouvre de nouveaux espaces physiques mais aussi psychiques. Cela pose quelques questions à l'enfant quant aux limites : jusqu'où puis-je aller ? Que puis-je faire avec ce corps qui maîtrise la verticalité ? Espace, limites et règles.



Tout cela, nous allons le retrouver dans l'espace de jeu. Dans cette partie de développement les enfants ont besoin, notamment, de :

- *circuler* : à pied, en porteur, en tirant ou en portant quelque chose. Pour s'approprier l'espace, il faut le parcourir, inlassablement. Cela peut être une occupation à temps plein ;
- *grimper* : prendre de la hauteur, dominer, découvrir de nouvelles capacités. Après l'horizontalité, la verticalité, prendre de la hauteur ;
- *lancer* : loin/proche, c'est aussi jouer avec les distances, la force physique. Se projeter dans un monde nouveau ;
- *tout mélanger* : chercheurs scientifiques, ils rassemblent tout ce qui ne va pas ensemble puis réorganisent le monde, rassemblent ce qui fait lien ;
- *transvaser* : vider, remplir, de tout, du sable, de l'eau, des jouets, etc. ;
- *faire semblant* : dînette, poupées.

La vie pulsionnelle est très importante lors de cette période. « Tout de suite-maintenant » pourrait en être le mot d'ordre. Se contrôler reste chose complexe. Face à toutes ces nouvelles compétences de l'enfant, les adultes doivent pouvoir développer les leurs, sinon la vie collective sera compliquée. Dans ces groupes d'enfants, les professionnels peuvent être amenés à dire « non » tout le temps. Nous allons donc leur proposer :

- un espace suffisamment grand pour que les enfants

puissent circuler avec des obstacles, des détours imposés et des niveaux différents ; – un élément à grimper de taille raisonnable pour que les enfants puissent faire des expériences diversifiées « en altitude », trouver des équilibres, découvrir différents points de vue (au sens propre). L'utilisation du « toboggan » est une grande question dans les lieux d'accueil collectifs ; c'est de le monter qui est intéressant, l'enfant fait de nombreuses expériences d'équilibre sur un plan incliné. Quel dommage de leur interdire ce qui est le plus « rigolo » ;

- un espace de manipulation plus fine qui peut être séparé de l'espace de motricité plus large, avec un passage permettant aux enfants de circuler de façon autonome d'un espace à l'autre. La particularité de ces enfants est que parfois, pris dans leur élan, ils ont du mal à s'arrêter. Encore une fois, se contrôler n'est pas toujours facile. Nous devons toujours, dans la mesure du possible, protéger le jeu de l'enfant, celui qui joue au sol et voit arriver sur lui le « collègue » en porteur. Si nécessaire des barrières peuvent être utiles ;

- une dînette et des poupées pour faire semblant. Les enfants de 15 mois-2 ans font semblant avec de vrais objets ; à la maison, ils sont plutôt dans le placard de la cuisine qu'avec la dînette offerte à Noël. Pour les poupées, nous les proposons avec les membres et la tête en plastique, et un corps mou. La dînette sera composée d'assiettes de taille réelle et de couverts en plastique solide. Il n'est

pas nécessaire d'investir dans un beau meuble de dînette, celle-ci va beaucoup circuler et pour beaucoup d'autres fonctions annexes ;

- un espace avec de quoi transvaser : des bassines, des bobines de fil, de gros bouchons de lait, etc. ;
- ne pas oublier le miroir avec, juste à côté, des chaussures d'adultes pour jouer avec son équilibre, les déguisements présentés accrochés à des patères et faciles à mettre, jupe et pantalon amples avec un gros élastique à la taille, chemises, vestes taille adulte, sans oublier les chapeaux, sacs à main ou petite valise.

L'espace sera suffisamment ouvert afin de permettre aux enfants de circuler et de « mélanger » les objets, mais il sera

surtout structuré. Chaque chose sera remise à sa place. Chaque lieu a sa fonction, c'est assez intéressant pour se repérer, anticiper, retrouver, reprendre une activité.

Le professionnel sera toujours visible par l'enfant mais quelques « coins » pour se soustraire au regard de l'adulte ne manquent pas de charme ; c'est intéressant de se cacher.

Ces enfants bougent beaucoup, dans leur tête et dans leur corps. Cela exige une grande attention de la part des professionnels afin de conserver une certaine mobilité psychique tout en préservant un cadre structuré, fiable et repérable. Souplesse et rigueur, c'est du grand art.

Après les espaces aménagés en fonction des différents âges, nous aborderons la question des âges mélangés dans les lieux d'accueils collectifs.

coup de sens ; nous ne recréons pas une famille dans les lieux d'accueils collectifs.

Les besoins en espaces ne sont pas tout à fait les mêmes pour un enfant qui ne se déplace pas, pour celui qui se déplace dans l'horizontalité, celui qui possède la marche assurée, ou encore pour celui qui accède à la symbolisation. Tout se joue dans les nuances : dans la deuxième année, un enfant a besoin de tout mélanger, les jouets et les objets, même s'il commence à organiser le monde : un enfant plus grand a besoin de structurer son jeu même s'il a aussi besoin de mélanger les jouets. Ce n'est pas gagné lorsque ces enfants partagent le même espace.

Sur ce thème des âges mélangés, il est de coutume d'être « pour » ou « contre ». Essayons de développer une pédagogie de la nuance et revenons d'abord à l'observation. Quand nous voyons des enfants de 3 ans s'installer dans le coin dînette et poser en travers de l'entrée une chaise pour que les « petits » ne viennent pas les embêter, nous pouvons raisonnablement penser que, parfois, ils ont besoin de se retrouver entre pairs. L'image du physionomiste à l'entrée peut aussi marcher.

Oui, il est intéressant que les enfants d'âges différents se côtoient, ils ont même de l'intérêt pour ça, mais ils ont aussi besoin de se retrouver entre eux (surtout les grands).

Nous allons garder quelques idées importantes :

- Protéger le jeu de l'enfant, son « je ».
- Permettre à chacun de suivre son intérêt du moment.
- Favoriser la diversité des propositions de jeux.
- Permettre à l'enfant d'avoir toujours un regard sur l'adulte, et inversement.
- Créer des espaces clairement définis, stables et réguliers.
- Favoriser les petits espaces qui permettent aux enfants d'être ensemble dans des rapports plus individualisés.

Pour cela, nous allons favoriser :

- Le travail d'observation qui nous permettra d'adapter l'aménagement de l'espace de ce lieu en fonction de ces enfants en lien avec l'histoire et la culture de cette équipe.
- Une bonne connaissance des besoins de l'enfant (être actif, repères, sécurité...).
- La modularité de l'espace avec des meubles et des barrières faciles à déplacer en fonction de l'évolution du groupe d'enfants (nombre de bébés, nombre de grands...).
- Une bonne dose de créativité afin de résoudre des problèmes parfois insolubles.
- Arrêter de parler de « petites familles », ce qui n'a pas beau-

Dans cette organisation, les plus grands sont souvent le plus en difficulté. Les bébés, eux, sont naturellement protégés, ils ont souvent un espace pour eux. À partir de la marche assurée, les enfants explorent le monde, celui-ci est vaste et ils ne s'en débrouillent pas mal. Les plus grands accèdent à des jeux symboliques, les jeux en société qui préfigurent les jeux de société nécessitent de se poser. Il n'est pas rare de voir deux « grands » installer de la dînette et un plus jeune arriver, prendre toutes les assiettes et partir avec. L'aménagement de l'espace ne correspond plus vraiment au besoin des grands ; les puzzles ne sont plus à disposition parce que soit les pièces sont éparpillées un peu partout, soit les professionnels les ont enlevées parce que, justement, ils en ont assez de les chercher partout.

Qu'en est-il de la peinture à disposition et autres activités dites « accompagnées » chez les plus jeunes, et libres chez les plus grands ?

Gardons une vigilance sur cette idée que les âges mélangés favorisent la stimulation des plus jeunes qui imitent les

plus grands. Personne ne remettra en cause l'importance de l'imitation dans le développement de l'enfant, et l'admiration des plus jeunes envers les plus grands est réelle et sympathique. Reproduire ce qu'ils font est une autre histoire, c'est quand il existe peu d'écarts de développement entre les enfants que la reproduction est possible, les groupes d'âges homogènes nous montrent des enfants en développement tout à fait normal.

À chaque fois que je travaille sur cette question des âges mélangés avec une équipe, nous sommes amenés à séparer les enfants sans remettre en cause le principe ou la réalité de ces âges mélangés afin d'être au plus proche des besoins de chaque enfant.

Lorsque nous parlons d'aménagement d'espace, nous ne parlons pas de science exacte tant les paramètres sont nombreux et propres à chaque lieu. Voici trois propositions qui peuvent fonctionner :

Très classique ; il existe un espace pour les bébés et le reste de la pièce est commun aux autres enfants. Le groupe des plus grands est, dans la journée, dirigé ponctuellement dans une autre pièce dans laquelle seront installées différentes activités libres d'accès (peinture, dessin, pâte à modeler, par exemple).

Moins courant ; dans la même pièce, dans la même idée que le coin bébés, nous installerons un coin grand, fermé par une barrière ou des meubles bas, dans lequel seront installées des activités spécifiques pour les plus grands, toujours à disposition. Il n'est pas nécessaire de faire un espace pour tous les plus grands, sa disponibilité permanente permet aux enfants d'y aller quand ils le souhaitent ; si huit grands sont dans la pièce, un espace pour quatre enfants suffira. Comme rien n'est simple, il faudra considérer le fait que les enfants peuvent être dépendants de l'adulte pour accéder à cet espace, mais aussi gérer les plus jeunes qui seront fortement intéressés par ce qui se passe dans cet espace. En général, cela fonctionne si le reste de la pièce est suffisamment attrayant pour les plus jeunes et si les professionnels sont

convaincus par ce qu'ils font. Un adulte convaincu est un adulte convaincant. L'intérêt dans cette organisation réside dans le fait qu'un professionnel seul peut avoir un regard sur cet espace sans être directement avec les enfants.

Plus rare, une expérience que j'ai pu mener dans un multi-accueil qui comportait deux pièces. Dans la première pièce est installé un groupe d'enfants de deuxième année (les fameux « moyens ») qui ont des besoins spécifiques (circuler, déplacer, lancer, mélanger...), dans la deuxième pièce, les plus grands et les bébés ensemble. Les deux espaces (bébés et grands dans la même pièce) sont séparés par un élément qui ne permet pas aux bébés d'accéder à l'espace des grands mais qui est symbolique pour les grands. Cette expérience semble bien fonctionner : les grands se contrôlent davantage et les bébés ne vont pas « piquer » les jouets des grands.

Je rappelle que l'observation est essentielle afin d'adapter l'aménagement de l'espace à la réalité du lieu ; j'ai déjà vu, dans des microcrèches, des petits groupes d'enfants d'âges mélangés qui vivaient très bien ensemble sans avoir à séparer les enfants par des barrières ou des meubles bas.

D'autres façons de faire sont certainement possibles. La qualité de la relation adulte-enfant, la rencontre de l'autre, la qualité du jeu, l'expérience de la séparation et des retrouvailles, le sentiment de sécurité interne, les processus de socialisations..., sont les éléments fondamentaux que doivent travailler les professionnels. Si l'espace n'est pas pensé, adapté, tout sera beaucoup plus compliqué. C'est en cela que l'aménagement de l'espace est fondamental, au sens des fondations qui soutiennent l'ensemble de ce qui peut s'y jouer.

Jean-Robert Appell, éducateur de jeunes enfants, formateur auprès de l'Association Pikler-Loczy.

Paru dans Spirale n° 66, 2013 (2), pp. 227-228 (épisode 1) ; Spirale n° 67, 2013 (3), pp. 161-162 (épisode 2) ; Spirale n° 69, 2014 (1), pp. 192-196 (épisode 3). Avec l'aimable autorisation de l'auteur.



” Les bébés, eux, sont naturellement protégés, ils ont souvent un espace pour eux.

Jean-Robert Appell

Monika Hruschka-Seyrl

Spielend die Welt in ihrer Vielfalt erforschen und entdecken

 Über das Spiel in der Reggio-Pädagogik

Ausgehend von dem Zitat Loris Malaguzzis über die 100 Sprachen des Kindes beschreibt die Autorin die Bedeutung des Spiels in der Reggio-Pädagogik.

Anhand der drei Spielkonzepte „Darstellendes Spiel und Schattenspiel“, „Konstruktionsspiel“ und „Erkundungsspiel“ werden zentrale Elemente der Reggio-Pädagogik wie das Schattenspiel oder das Konstruieren mit ReMida-Material dargestellt und mit dem für Kinder wesentlichen Bildungsmöglichkeiten verknüpft.

In diesem Artikel wird die Aussage Malaguzzis, dass Kinder im Spiel herausfinden wollen, wie man das Sein und das Verhältnis von Menschen und Dingen untersuchen, verbessern und in Freundschaft genießen kann, anhand von zahlreichen Beispielen in Wort und Bild verdeutlicht.

Die Reggio-Pädagogik geht von einem Bild des Kindes als forschendes Wesen aus, das sich „100 Sprachen“ bedient, um sich mit seiner Umgebung auszutauschen, sich mit ihr auseinanderzusetzen. Dieses Bild vom Kind wird insbesondere bei der Betrachtung des kindlichen Spiels deutlich.

Hundert Sprachen hat das Kind

Von dem italienischen Pädagogen Loris Malaguzzi (1920-1994) – Begründer, pädagogischer Berater und Mitentwickler des pädagogischen Ansatzes in Reggio Emilia (einer Stadt im Norden Italiens) – stammt das Gedicht „Hundert Sprachen hat das Kind“. Zwei Zeilen daraus werden häufig im Zusammenhang mit der Reggio-Pädagogik zitiert: „Das Kind hat hundert Wesen, zu denken, zu spielen und zu sprechen – neunundneunzig davon aber werden ihm geraubt, weil Institutionen und Kultur ihm den Kopf vom Körper trennen.“

Wichtig ist es nach Malaguzzi, neben der gesprochenen Sprache auch die Vielfalt an Ausdrucksweisen der Kinder zu fördern. Dabei nehmen das kindliche Spiel und die Auseinandersetzung der Kinder mit ihrem Umfeld eine zentrale Rolle ein.

Das kindliche Spiel und die Zone der nächsten Entwicklung

Kinder entwickeln sich und lernen durch ihr eigenes Tun. Dabei differenzieren, erweitern und bereichern sie ihr Wissen, interagieren mit anderen, eignen sich Handlungskompetenzen an und lernen mit ihren Emotionen umzugehen. Zunächst benötigen Kinder für viele Handlungen die Interaktionen mit und die Unterstützung durch Erwachsene oder kompetente, ältere Kinder. Im Lauf der Entwicklung ihrer kognitiven und emotionalen Funktionen können sie zunehmend Funktionen eigenständig übernehmen (Lev. S. Wygotski, 1896–1934, sowjetischer Psychologe und Begründer der Theorie des Co-Konstruktivismus).

Im Spiel setzen sich Kinder mit ihren Erfahrungen auseinander und entwickeln kreative, sozial emotionale wie auch kognitive Kompetenzen. Das Spiel ist von jeher ein wichtiges Element in der Kindheitsforschung, ein Thema, das vor allem durch die beiden Forscher Piaget und Wygotski maßgeblich mitgeprägt wurde.

Spielerisch Erfahrungen bearbeiten

Im pädagogischen Konzept von Reggio Emilia werden Kinder Werkzeuge in die Hand gegeben, damit sie ihre kreativen Potentiale entfalten, mit den unterschiedlichen Ausdrucksformen experimentieren und spielen können. Spielerisch kommunizieren sie miteinander und nehmen die Welt in ihrer Vielfalt wahr, erforschen und entdecken sie.

Für Kinder im letzten Kindergartenjahr vor dem Schuleintritt ist das Spiel die bevorzugte Art und Weise, um sich handelnd mit ihren Erfahrungen auseinanderzusetzen. Kinder bedienen sich des Spiels als ihre Form der Lebensbewältigung. Es gibt keinen Zweifel an der Wichtigkeit des kindlichen Spielens hinsichtlich seiner entwicklungs- und lernförderlichen Bedeutung, wenn auch das Lernen kein (dem spielenden Kind

bewusstes) Motiv für das Spielen ist. Neben der Ausbildung kognitiver Funktionen hat das Spielen auch sozialisierende Bedeutung: Es ermöglicht Kindern, sich Rollenverhalten anzueignen und soziale Kompetenzen einzuüben.

Die Aneignung von Kenntnissen im Spiel

Spielen, so Wygotski, ist eine Interaktion der Kinder mit ihrer Umgebung. Das Spielen und Experimentieren der Kinder mit unterschiedlichen Ausdrucksformen, wie etwa Malen, Zeichnen und Formen, bildet eine Brücke von ihren emotionalen Grunderfahrungen über ihre Umwelt hin zu den Werken, die sie in kreativen Prozessen schaffen. Wichtig in der Reggio-Pädagogik ist dabei weniger das Ergebnis selbst. Nicht die Zeichnung oder die Skulptur ist zentral und sollte den Anforderungen der Erwachsenen genügen. In Reggio Emilia geht es um den kreativen Prozess selbst, in dem Kinder ihre eigene Sicht der Welt verarbeiten und kreativ darstellen. Loris Malaguzzi spricht davon, dass „Kinder in ihren Werken Spuren ihres Handelns hinterlassen“.

Im Symbolspiel, dem „Als-ob-Spiel“, gestalten Kinder die Realität so um, dass sie zu ihren eigenen Vorstellungen passt

„Kinder entwickeln sich und lernen durch ihr eigenes Tun. Dabei differenzieren, erweitern und bereichern sie ihr Wissen, interagieren mit anderen, eignen sich Handlungskompetenzen an und lernen mit ihren Emotionen umzugehen.“

Monika Hruschka-Seyrl



und Kinder in ihre Wunschrollen schlüpfen können. Die Entwicklung der Fähigkeiten zum Symbolgebrauch durchzieht die gesamte Kindheit und reicht vom ersten „Guck-Guck-Spiel“ über die Entwicklung der Schriftsprache.

Sich metakommunikativ abstimmen

Das kindliche Rollenspiel erfordert eine Menge an Koordination zwischen Spielenden. Ob ein Gegenstand gemeinsam neu definiert und als ein anderer benutzt wird: „Dieser Schuh ist jetzt unser Telefon“, wie die Rollen auszugestaltet sind: „Ich bin die Lokführerin und du der Fahrgast.“

Auch wenn es um Kommunikation der Spielpartnerinnen und -partner außerhalb oder innerhalb des Spielrahmens geht – all das muss vor und während des Spiels von den miteinander spielenden Kindern metakommunikativ abgestimmt werden. Aus der großen Anzahl unterschiedlicher Arten des Spielens gilt im pädagogischen Ansatz von Reggio Emilia die besondere Aufmerksamkeit den folgenden drei Spielkonzepten:

- Darstellendes Spiel und Schattenspiel
- Konstruktionsspiel
- Erkundungsspiel

Das darstellende Spiel und Schattenspiel

Das darstellende Spiel ermöglicht das Experimentieren mit verschiedenen Rollen. Gerade diese Spielform trägt auch in erhöhtem Maß zur Identitätsentwicklung der Kinder bei. Die Kinder sammeln hier ganz unterschiedliche soziale Erfahrungen: indem sie in andere Rollen schlüpfen, Interaktionssituationen gestalten, andere Perspektiven erproben, Konflikte nachspielen und lösen können, gegenläufige Interessen tolerieren und immer wieder zwischen Nähe und Distanz wechseln.

Für das darstellende Spiel stehen den Kindern in Reggio-pädagogischen Einrichtungen nicht nur vielfältige Verkleidungsutensilien und Requisiten zur Verfügung, sondern auch Podeste und Leinwände für Projektionen, mit deren Hilfe unterschiedliche Hintergründe für Rollenspiele hergestellt werden können. Marionetten, (Hand-)Puppen und Stofftiere ermöglichen Spielhandlungen aus einer größeren personalen Distanz heraus, bei denen auch eigene Gefühle auf Tiere und Puppen projiziert werden und sich Kinder, im Sinne des kathartischen Spiels, emotional entlasten können.

Eine wichtige Variante des darstellenden Spiels ist das Schattenspiel. Dabei werden szenische Spiele improvisiert und Situationen dargestellt, die von den Zuseherinnen und Zusehern erraten werden müssen. Der Schatten hat für die Kinder eine besondere Faszination. Die Veränderung der Entfernung zur Lichtquelle vergrößert bzw. verkleinert die Objekte und führt zu überraschenden Ergebnissen.

Im Schattenspiel können darüber hinaus ganz verschiedene Elemente zum Einsatz kommen. Neben dem eigenen Körper können es aus Draht geformte Figuren, Alltagsgegenstände aber auch Objekte aus Recyclingmaterial sein oder eigene, für das Schattenspiel gestaltete Figuren. Das Zusammenspiel von Licht und Schatten zaubert aus alltäglichen und bekannten Objekten die phantasievollsten Figuren und Dinge, mit denen die Kinder experimentieren.

Das Bau- und Konstruktionsspiel mit ReMida Material

In der Reggio-Pädagogik kommen in der Regel wenig vorgefertigte „Produktionsspiele“ oder Bausteine zum Einsatz. Konstruiert wird vor allem mit Natur- und Alltagsmaterialien sowie mit Recyclingmaterial. Unstrukturiertes Material und scheinbar wertlose Produktionsreste erhalten, ganz im Sinne eines bewussten und sorgsamen Umgangs mit Ressourcen, eine neue und wertvolle Bestimmung. In Reggio Emilia spricht man deshalb auch von ReMida-Material, abgeleitet vom mythischen König Midas, der alles, was er angriff, in Gold verwandelte.

Diese Materialien aktivieren experimentelle, ästhetische, kreative und soziale Spielhandlungen. Entweder kommen die Impulse für gestaltende Spielhandlungen aus dem Material selbst, oder sie werden entsprechend den Aktionsbedürfnissen und Gestaltungsfantasien der Kinder ausgewählt und auch umgedeutet. Im Miteinander-Spielen werden kommunikative und zwischenmenschliche Kompetenzen ausgebildet.

Manchmal entwickeln sich in derartigen Prozessen sehr große und komplexe Konstruktionen. Gerade diese Bauwerke üben oft eine besondere Faszination auf Kinder aus. Sie sind Produkte intensiver, fantasievoller Gruppenprozesse. In Reggio-Einrichtungen befindet sich im Konstruktionsbereich meist auch ein großer Spiegel, wodurch die Konstruktionen noch mehr „Raum“ erfahren. Oft wird auch ein Projektor vor die Konstruktionen gestellt, die Gebilde werfen dann Schatten an die Wände, die eine neue Spielanregung und andere Sichtweisen ermöglichen.

Das Erkundungsspiel mit digitalen Medien

Für das Erkundungsspiel stehen den Kindern in den pädagogischen Einrichtungen, die sich dem Ansatz der Reggio-Pädagogik verschrieben haben, vielfältige digitale Medien sowie technische Geräte zur Verfügung:

- ein Leuchttisch,
- ein Diaprojektor,
- ein Overheadprojektor,
- Computer und Scanner,
- Beamer, Laptop und Tablets,
- ein digitales Mikroskop etc.

Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, Gegenstände aus ihrem Umfeld mit allen ihren Sinnen zu entdecken und zu begreifen. Dabei kommen neben klassischen Untersuchungsmethoden wie Leuchten und Lupen auch die oben genannten Geräte und Instrumente zum Einsatz, mit denen Objekte durchleuchtet, untersucht und projiziert werden können. Dadurch erfahren Kinder mehr von den jeweiligen Farben und Strukturen. Digitale Tools wie Laptops und Tablets sind dabei einfach auch Werkzeuge der Forschung, die es ermöglichen, Entdecktes näher zu betrachten und auch kreativ damit weiterzuarbeiten.

Reale Gegenstände werden oft auch beim Malen oder Modellieren betrachtet. So können Kinder interpretierende, aber auch realitätsgetreue Abbildungen der Wirklichkeit schaffen. Kinder werden in der Reggio-Pädagogik dazu eingeladen, genau hinzusehen, Dinge anzufassen und zu untersuchen, an ihnen zu riechen sowie Strukturen intensiv zu erfahren. Die Erwachsenen sind dabei Begleiterinnen und Begleiter, die durch ihre Fragen die Neugier und den Forschungsdrang der Kinder lenken, ohne ihnen gleich von Beginn an Lösungen vorzugeben.

Das Raumkonzept

Die Öffnung der Räume und die besondere Raumgestaltung sind zentrale Elemente in der Reggio-Pädagogik und Grundvoraussetzungen für kindliche Spiel- und Arbeitsprozesse. Deshalb spricht man in der Reggio-Pädagogik auch vom Raum als „dritten Erzieher“.

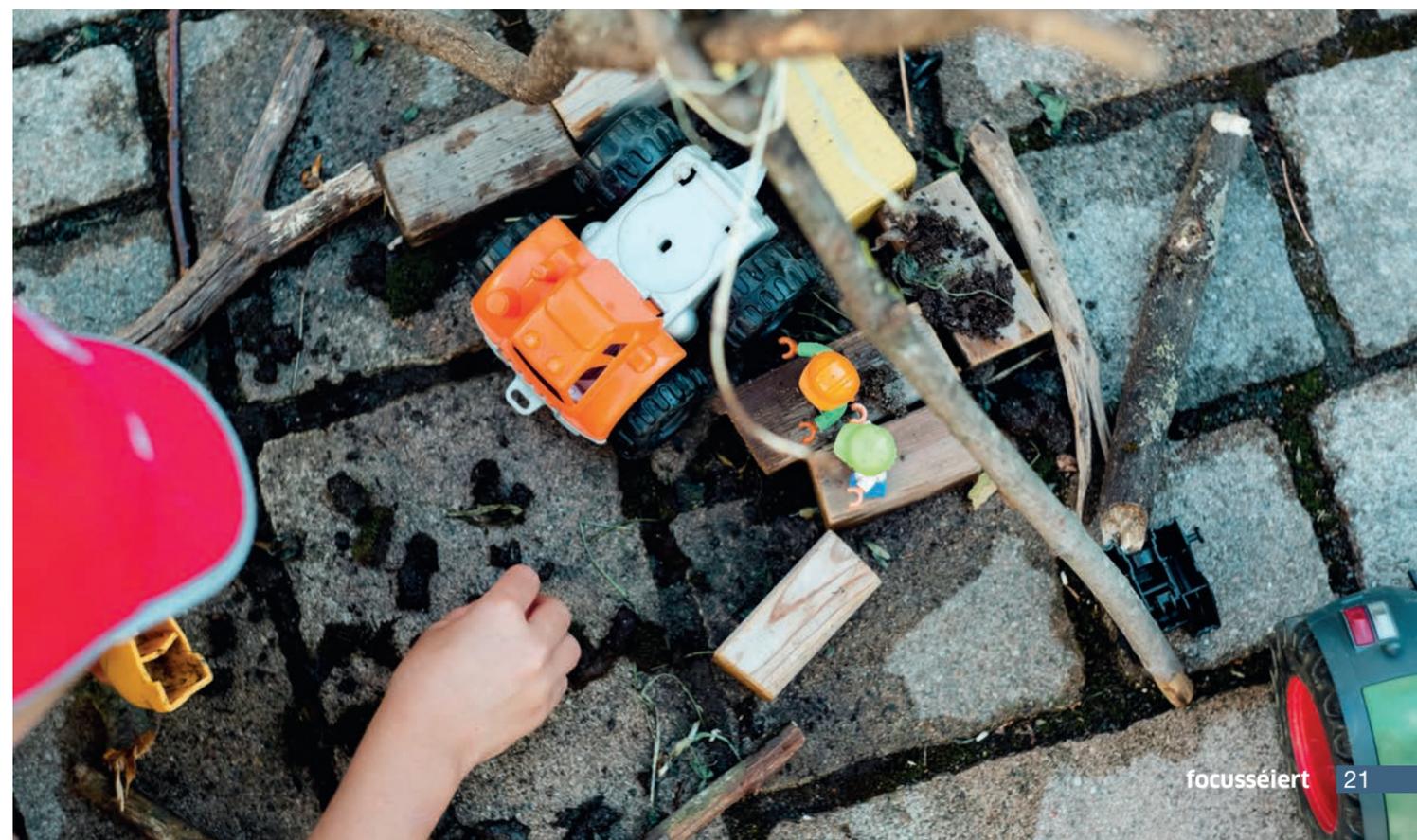
Das freie Spiel und die thematische Arbeit

Grundsätzlich unterscheidet man im Ansatz Reggio-Emilia das freie Spiel von der thematischen Arbeit. Bei der thematischen Arbeit geht es in der Reggio-Pädagogik jedoch nicht darum, möglichst viel an Vorgegebenen kennenzulernen, sondern auch in der Art und Weise von Forscherinnen und Forschern sich spezifisch auf etwas zu konzentrieren und dies mit „hundert Sprachen“ zu erfahren, zu erleben, zu umkreisen, zu untersuchen und auszudrücken. Das freie Spiel und die thematische Arbeit beziehen sich letztlich oft aufeinander und vermischen sich.

Das gemeinsame Spiel und das Wahrnehmen der anderen Kinder bereichern die Wahrnehmung von sich selbst und die Erfahrungswelt jedes einzelnen Kindes. Kommunikation und die Interaktionen werden durch das Spiel erweitert.

Monika Hruschka-Seyrl, Kindergarten- und Hortpädagogin, Gründerin von KreART KreativKunstKulturRaum Krems, Erwachsenenbildnerin und Fachberaterin im Bereich Reggio-Pädagogik; Obfrau des Forums Reggio-Pädagogik Österreich.

Erschienen auf KreART – Forum Reggio-Pädagogik Österreich, https://www.kreart.at/fileadmin/pdfs/KIWI_Journal_Juni_2019.pdf (letzter Zugriff: 02/11/2022). Mit der freundlichen Genehmigung der Autorin.



“ Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, Gegenstände aus ihrem Umfeld mit allen ihren Sinnen zu entdecken und zu begreifen.

Monika Hruschka-Seyrl

Elisabeth C. Gründler

Spielst du noch oder lernst du schon?

Bildungsprogramme für U3-Kinder schießen wie Pilze aus dem Boden – obwohl wir wissen, dass Kinder die Grundkompetenzen in sämtlichen Bildungsbereichen insbesondere im freien Spiel erwerben. Doch wie geht freies Spiel und warum genau ist es für die gesunde Entwicklung unserer Kinder notwendig? Welche Umgebung lädt zum freien Spiel ein und welche pädagogische Haltung erfordert sie? Die Pädagogin und Journalistin Elisabeth C. Gründler kennt beide Rollen – die der „Wissensvermittlerin“ und die der „Umgebungsvorbereiterin“.

Lea ist auf dem Weg zum höchsten Punkt. Der Tunnel in der Mitte des Spielbereiches, dessen Seitenwände durch Stäbe gebildet werden, dient ihr auch als Podest – und dort will sie hinauf. Das 17 Monate alte Mädchen hat seinen Körper in die Waagerechte gebracht, parallel zum Boden, in etwa 35 Zentimeter Höhe. Mit Becken und Beinen arbeitet Lea sich nach oben. Mit Händen und Armen sowie mit dem Kopf tariert sie ihr Gleichgewicht aus. Leas Gesicht ist entspannt. Ein Zeichen dafür, dass ihr dieses Überwinden der Schwerkraft bereits vertraut ist; vermutlich hat sie diese Übung schon mehrmals wiederholt. Das Tunnel-Podest ist eine Einladung an das Kind, großmotorisch aktiv zu werden, wann immer es mag. Niemand animiert es, fordert es auf oder bietet ihm Hilfestellung an. Jederzeit kann Lea aus eigener Initiative ihre Kräfte erproben.

Lea trifft Entscheidungen

Augenblicke später hat Lea ihr Ziel erreicht und ihren Schwerpunkt auf die „obere Etage“ verlagert. Das Mädchen ist oben angekommen. Es hebt den Kopf und schiebt sich mit den Beinen weiter auf das Podest. Dann richtet sich Lea auf, gestützt auf Hände und Knie. Gleichzeitig blickt sie zu Boden. Dort ist nicht für uns, aber für Lea sichtbar ein weiteres Kind aktiv. Auch wenn die Kinder in ihre jeweils eigenen Aktivitäten vertieft sind, scheinen sie sich doch gegenseitig wahrzunehmen. Während sich Lea, nach dem anderen Kind schauend, vorbeugt, achtet sie darauf, ihren Schwerpunkt so zu belassen, dass sie oben bleibt. Offenbar hat sie Erfahrung damit, in dieser erhöhten Position ihre Balance zu halten und gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf etwas anderes zu richten. Ein Hinweis darauf, dass das durch vielfache Wiederholung bereits zu Routine geworden ist, und dass ein Höhenunterschied, wie das Podest es bietet, für das Kleinkind keine Gefahr darstellt. Das, was Lea sieht, fasziniert sie offenbar so sehr, dass sie sich nun hinsetzt. Im Fersensitz ist sie weiterhin entspannt. Das signalisieren ihre geöffneten Hände, die leicht auf den Oberschenkeln aufliegen. Leas Entspannung spiegelt sich auch im Gesicht. Ihre

Aufmerksamkeit richtet sich ganz und gar darauf, was „eine Etage tiefer“ geschieht. Lea sitzt in einer konzentrierten und gleichzeitig entspannten Haltung, die sich mancher Erwachsene durch Yoga oder Meditation mühsam erarbeiten müsste.

Lea ist von großmotorischer Bewegung zu konzentrierter Beobachtung gewechselt – zwei Möglichkeiten von Aktivität, die Körper und Geist sehr unterschiedlich fordern. Lea selbst hat sich für diesen Wechsel entschieden. Vielleicht ruht sie sich damit auch von der Anstrengung aus, das Podest zu erklimmen, und hält inne, bevor sie sich weiteren Erkundungen wendet.

Leben steuert sich selbst

Lea ist knapp anderthalb Jahre alt und trifft bereits Entscheidungen – eine Fähigkeit, die sie mit jedem anderen lebendigen Organismus teilt. Der chilenische Biologe Humberto Maturana hat die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, schon bei sehr einfachen Organismen beobachtet. Selbst die kleinste lebendige Einheit, die einzelne Zelle, so Maturana, trifft Entscheidungen. Sie grenzt sich von ihrer Umgebung ab durch eine halbdurchlässige Membran. Durch diese lässt sie in sich hinein, was sie ernährt, und wehrt ab, was sie stört oder ihr schadet, indem sie ihre Membran schließt. Maturana prägte für seine zentrale Erkenntnis den Begriff „Autopoiese“. Aus dem Griechischen entlehnte er dafür die Wörter „auto“ (= selbst) und „poiein“ (= machen): Das Leben macht sich selbst! Alle lebendigen Organismen steuern sich von innen, nach eigenen Regeln. Von außen kann man sie stören oder sogar zerstören und damit ihr Leben beenden; doch niemand ist in der Lage, einen Organismus von außen zu steuern.

Was bedeutet diese Erkenntnis für den hochkomplexen, aus unfassbar vielen Zellen bestehenden Menschen bzw. für die 17 Monate alte Lea? Zu Leas halbdurchlässigen Membranen gehören auch ihre Sinne: Augen, Ohren, Zunge, Mund – und nicht zu vergessen: Tastsinn, Stellungs- und Raum-Lage-Sinn. Mit ihnen erforscht Lea die Umgebung und sammelt Informationen, die sich in ihrem Gehirn zu Erkenntnissen verknüpfen. Vom ersten Tag an war Leas Leben ein ständiger Lernprozess. Und sie hat es schon weit gebracht: Während sie am Tag ihrer Geburt ausschließlich über Bewegungsreflexe verfügte und nur etwa 20 cm weit sehen konnte, hat sie 17 Monate später bereits den aufrechten Gang gemeistert und bewegt sich selbständig durch den Raum. Sie erkundet ihre Umgebung. Diese bietet ihr viele Möglichkeiten. Und Lea allein entscheidet, wie es heute Morgen weitergeht.



Spielumgebung passend zu Entwicklungsbedürfnissen

Lea ist gelassen, weil sie gelassen wird. Ihre physischen Bedürfnisse sind befriedigt, sie hat gefrühstückt und weiß ihre Erzieherinnen in Sicht- und Rufweite. Doch deren Unterstützung braucht es jetzt nicht. Denn die Profis haben bereits „geliefert“ und die Umgebung für Leas Entwicklungsbedürfnisse vorbereitet: Am Boden befinden sich Gefäße aus unterschiedlichen Materialien und in verschiedenen Größen: Schüsseln – teils aus Messing, teils aus Plastik, Becher und Körbe; außerdem Ringe, ebenfalls unterschiedlich in Farbe und Größe; dazu Bälle, Tücher, Puppen, Kuscheltiere und eine große Kiste, gepolstert mit einem Fell. Deutlich ist zu erkennen, welches Spielzeug schon „in Benutzung“ war: es liegt verstreut am Boden. An anderen Stellen, z.B. an der Wand hinter Lea, ist die von Erwachsenen hergestellte Ordnung noch sichtbar.

Leas Erzieherinnen betrachten es als wichtige Aufgabe, die Umgebung so vorzubereiten, dass diese den Entwicklungs- und Erkundungsbedürfnissen der Kleinkinder entspricht. Eine solche Vorbereitung ist in der Regel mehrmals täglich notwendig. Dabei geht es nicht darum, dass alles „schön ordentlich“ ist; oder etwa darum, dass die Kinder so früh wie möglich lernen, „was Ordnung ist“. Vielmehr sollen bestmögliche Bedingungen dafür geschaffen werden, damit sie ins freie Spiel finden. Denn im freien Spiel finden die selbstgesteuerten Lernprozesse statt, mit denen sich die Intelligenz der Kinder in all ihren Facetten – von kognitiv bis emotional und sozial – entwickelt. Das freie Spiel ist gewissermaßen ein von der Natur erfundenes, „eingebautes“ Lernprogramm. In der vorbereiteten Umgebung in Leas Krippe befindet sich alles Spielmaterial in Reichweite der Kinder. Es ist ansprechend geordnet, wie auf einem Buffet, das zum Zugreifen einlädt. Die meisten Gegenstände sind mehrfach vorhanden, wie die Schälchen, Becher und Löffel aus Messing oder die beiden, in Körbe gebetteten Puppen. Damit unterstützen sie das häufig bei Kindern dieses Alters beobachtete Parallelspiel ebenso, wie deren Impuls, Verhalten nachzuahmen und verringern Konfliktmöglichkeiten. Dass Gegenstände, z.B. Schüsseln aus verschiedenen Materialien, wie Weide, Plastik oder Messing angeboten werden, ist ebenfalls kein Zufall: es gibt dem kindlichen Impuls Nahrung, die unterschiedlichen Qualitäten der Dinge, wie weich oder hart, leicht oder schwer, glatt oder rau zu erkunden. Der Blick in diese vorbereitete Umgebung macht deutlich, dass der Krippenmorgen noch jung ist: ein Teil des „Buffets“ ist noch unangetastet.

Lea spielt „auftauchen und verschwinden lassen“

Lea hat ihre Beobachtungsposition verlassen. Sie steht neben dem Podest, stützt sich mit einer Hand leicht darauf ab und hat ihren Blick wie suchend auf den Boden gerichtet. Fünf Minuten später wird deutlich, wofür Lea sich entschieden hat. Sie steht aufrecht am Podest, das ihr jetzt als Tisch dient.

Vor ihr liegt das, was sie aus dem Angebot an „Zeug zum Spielen“ ausgewählt hat: ein blaues Tuch liegt ausgebreitet auf dem Podest, daneben eine Schüssel. Ein weißes Tuch hat Lea soeben sorgfältig an zwei Zipfeln im Pinzettengriff gefasst und breitet es aus. Sie hat sich auf die Zehenspitzen gestellt und beugt sich darüber, als wolle sie etwas ganz genau betrachten. Ihr ganzer Körper drückt intensive Konzentration aus. Lea lässt das Tuch los, hält aber ihren Blick weiter darauf gerichtet. Dann nimmt sie es erneut hoch und zieht es zu sich heran. Mit dem Tuch in beiden Händen wendet sich Lea vom Podest ab, dem Boden zu. Dabei wird deutlich, was „hier gespielt wird“: Auf dem Podest unter dem Tuch verborgen liegt ein Messingschüsselchen. Lea spielt „zudecken – aufdecken“, eine Variante des beliebten „Guck-guck-Spiels“; nur dass alle Mitspieler nicht lebendig sind und Lea die alleinige Akteurin ist. Sie hatte das Schüsselchen auf das Podest gelegt und das weiße Tuch darübergebreitet. Dann hat sie sich vergewissert – ihr intensives Hinschauen deutet darauf hin –, dass es wirklich verschwunden ist.

Alles noch da?

Als „Struktur des permanenten Objektes“ oder kurz als „Objektpermanenz“ bezeichnet der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget die Fähigkeit, zu wissen, dass ein Gegenstand existiert, obwohl er gerade nicht sichtbar ist. Im Gehirn existiert ein Bild davon, also muss es auch vorhanden sein – eine Selbstverständlichkeit für Erwachsene, die schon mal Brille, Schlüssel oder Handy gesucht haben. „Objektpermanenz“ ist biologisch angelegt. Auch Tiere wie Menschenaffen oder Rabenvögel verfügen über diese Fähigkeit. Ein Menschenkind braucht zwei Jahre, um diese Hirnstruktur vollständig auszubilden und die Fähigkeit zu entfalten, nach etwas zu suchen, von dem es genau weiß, dass es vorhanden sein muss. Erfahrene Eltern und Erzieherinnen kennen das: greift ein etwa sechs Monate altes Baby nach einem Gegenstand, den sie für ungeeignet oder gefährlich halten, dann räumen sie ihn einfach aus seinem Blickfeld – und das Kind wendet sich etwas anderem zu. Doch mit Lea ist das nicht mehr zu machen: ihre Hirnstruktur der Objektpermanenz ist schon weitgehend entwickelt, wenn auch noch nicht völlig gefestigt. Die Wissenschaft unterscheidet sieben verschiedene Phasen des Aufbaus der Objektpermanenz in den ersten beiden Lebensjahren. Ob Lea sich in Phase sechs oder sieben befindet, ist zur Beurteilung von Leas Spiel unerheblich. Sicher ist, dass sie großes Interesse am Thema „aufdecken – zudecken“ hat. Im realen Tun kann sich ihr inneres Bild des Messingschüsselchens festigen: „Es ist noch vorhanden, obwohl ich es nicht sehe“. Und noch eins ist dabei wichtig: Lea ist die Akteurin. Sie entscheidet, ob das Schüsselchen auftaucht oder verschwindet.

Dann geht Lea in eine neue Spielrunde. Diesmal am Boden. Sie hat sich hinge kniet und breitet das weiße Tuch auf dem Boden aus. Dann zieht sie im Stehen das blaue Tuch zu sich heran. Ein kleiner Messlöffel und ein weiteres Schüsselchen werden sichtbar. Es sind Dinge, die Lea zur Vorbereitung ihres Spiels eingesammelt hatte. Ob sie mit dem blauen Tuch zuvor den Messlöffel zugedeckt hatte, oder ob dieser noch in der Schüssel lag und jetzt herausgefallen ist, bleibt unklar. Wichtig ist: Lea ist noch nicht fertig. Die Messingteile spielen weiter mit. Lea sammelt sie ein. Am Boden baut sie ihr Spiel neu auf. Das blaue Tuch wirft sie beiseite – es hat ausgespielt.

Wiederholung in Variationen

Lea kniet nun mit dem rechten Bein auf dem weißen Tuch, das sie am Boden ausgebreitet hat. Die drei Messingteile hält sie in ihren Händen, ihr Blick scheint in die Ferne gerichtet. Oder schaut sie nach innen? Ihr Gesichtsausdruck und ihre ganze Körperhaltung wirken ruhig und konzentriert. Denkt sie über den nächsten Spielzug nach? Das Kind zu fragen, würde niemanden weiterbringen. Leas Sprachvermögen ist noch nicht so weit entwickelt, als dass sie ihr Tun in Worte fassen könnte. Es scheint, als würden wir hier beobachten, was Piaget mit seiner Vermutung „Begriffe entwickeln sich vor der Sprache“ beschrieben hat: der Prozess des Begreifens von „Das Ding ist noch da, auch wenn ich es zudecke“ findet statt, bevor auf sprachlicher Ebene Worte und Satzstrukturen zur Verfügung stehen, um diesen Prozess zu beschreiben. Ein verbales Intervenieren würde Leas Spiel und damit ihren Lernprozess, der dem Aufbau und Reife ihrer Hirnstrukturen dient, unterbrechen oder gar für den Moment beenden.

Lea hat sich hingesetzt und breitet das Tuch erneut aus. Doch irgendetwas stimmt noch nicht. Auf Hände und Füße gestützt stemmt sie sich wieder hoch. Aufrecht stehend hält sie mit der rechten Hand das weiße Tuch an einem Zipfel fest. Mit ihrer Linken fährt sie am Rand des Tuches entlang, um den zweiten Zipfel zu greifen. Ihr Gesicht zeigt einen entspannt-konzentrierten Ausdruck. Sie scheint genau zu wissen, was sie will, und ist fast am Ziel. Dann streckt sie beide Arme nach vorn, richtet den Blick auf die gestapelten Messingschüsselchen, die sie zuvor am Boden platziert hat, und breitet das Tuch aus, um es darüber zu decken.

Wie Lernen geschieht

Ganze sechs Minuten sind vergangen, seit Lea sich suchend nach Material für ihr Spiel umgesehen hat und nur zwei Minuten, seit sie mit dem Spiel „zudecken – aufdecken“, begonnen hat. Vermutlich hat Leas scheinbar zweckfreies und selbstgesteuertes Tun mit Tüchern und Messingteilen in der „Datenfülle“ des Raumes, in dem zehn Kleinkinder gleichzeitig aktiv sind, kaum jemand bemerkt und sicherlich hat sie dieses oder ein ähnliches Spiel bereits gespielt und wird es in vielfachen

Variationen in der Zukunft wiederholen. Lea entscheidet, wann sie damit beginnt, wie sie es gestaltet und wann sie damit fertig ist. In diesem Spiel entfaltet sich Lenas Intelligenz und in einigen Monaten wird sie sich ganz sicher sein: „Das Ding ist noch da, auch wenn ich es nicht sehe“.

Lese- und Netztipp

Wer die Grundlagen zur Autopoiese sucht, dem sei das Taschenbuch „Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens“ von Humberto Maturana und Francisco Varela empfohlen. Eine übersichtliche Darstellung der Forschung Piagets zur Objektpermanenz findet sich im Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik unter <https://lexikon.stangl.eu/4298/objektpermanenz>. Klare Erläuterungen zur Bedeutung und Notwendigkeit des Spiels gibt der Film „Königsdisciplin Spielen“, produziert von AV1 Pädagogik-Filme. Kurze, konkrete Texte und viele Fotos zum Thema Spielen in Krippe und Kindergarten bietet „Rohstoff Intelligenz. Frühkindliche Bildung“ von Elisabeth C. Gründler. Es ist vergriffen, aber noch gebraucht erhältlich, z. B. über Online-Portale wie Amazon oder eBay Kleinanzeigen.

Elisabeth C. Gründler ist ausgebildete Pädagogin und hat mehrere Jahrzehnte lang Kinder und Jugendliche aller Altersstufen sowie Erwachsene in ihren Lernprozessen begleitet. Sie arbeitet außerdem als Journalistin und ist Autorin mehrerer Bücher – ohne das freie Spiel wäre sie so weit nicht gekommen.

Erschienen in Betrifft Kinder 09-10/2021, S. 16-20. Mit der freundlichen Genehmigung des Verlages verlag das netz.

Annie Fabien Témoin & Stéphanie Quéré

L'assistante maternelle, véritable soutien à l'autonomie de l'enfant

La volonté de favoriser la capacité d'autonomie est présente dans beaucoup de projets éducatifs et traverse d'ailleurs les âges, du petit enfant à la personne âgée.

” Tentons d'observer davantage notre quotidien avec les enfants pour mieux repérer ces paradoxes.

Annie Fabien Témoin & Stéphanie Quéré

Dans le contexte socioéconomique actuel, l'autonomie des jeunes enfants semble le gage d'une meilleure adaptation au monde, au monde scolaire puis professionnel, particulièrement. Notre époque nous semble en effet de plus en plus marquée par une anticipation anxieuse de l'avenir et la préoccupation bien compréhensible d'y préparer au mieux l'enfant. Dans le langage courant, l'autonomie renvoie à la capacité de faire seul, de se débrouiller. Les adultes pensent que si l'enfant devient vite autonome, il pourra plus facilement se débrouiller dans la vie. Ainsi, désirent-ils souvent que l'enfant apprenne vite à marcher, à être propre, à manger seul, à s'habiller, à vivre avec les autres ... C'est dans ce contexte et à ce titre, que l'on remarque que l'accueil en collectivité (crèche, halte, regroupements d'assistantes maternelles) est souvent valorisé et souhaité par bon nombre de parents qui espèrent pour leur enfant de nombreuses propositions d'activités d'éveil, qu'il s'habitue à la vie en groupe et se confronte aux rythmes et consignes collectifs, qu'il soit stimulé davantage par la rencontre avec des pairs.

En toile de fond, on devine une préoccupation majeure pour sa future intégration à l'école maternelle, allant parfois jusqu'à penser ce passage par le grand collectif comme un passage nécessaire à une bonne socialisation ! Mais le risque de cette anticipation, n'est-il pas une autonomie « vite fait », contrainte, superficielle, que l'on peut plutôt définir comme une « fausse autonomie » qui ne prendrait pas suffisamment en compte les étapes nécessaires lors du développement de l'enfant, son rythme propre de maturation : temps indispensable pour apprendre, comprendre, réfléchir, maîtriser, assimiler ses expériences, les faire siennes, comprendre le monde qui l'entoure et ses règles de vie etc. ... ? Aussi, peut-on remarquer qu'à l'insu des adultes (parents et professionnels), de nombreuses contradictions alimentent l'attitude éducative concernant le soutien à l'autonomie. Celles-ci ont des origines multiples comme : les rythmes de vie des adultes, leurs peurs, les préoccupations liées à la sécurité et aux normes ou tout simplement une connaissance insuffisante des capacités déjà présentes chez l'enfant.

Par conséquent, l'adulte peut à certains moments proposer des activités (ou avoir des attentes) exigeant des capacités pas encore acquises par l'enfant, et à d'autres moments, à l'inverse, « l'empêcher » d'utiliser ses possibilités naturelles d'apprentissage et d'exercer ses compétences.

Quelques exemples :

- Le bébé placé au sol sur le dos, avec de petits jouets installés à sa portée a plus de possibilités de mouvements et de manipulation que s'il est placé assis dans un transat avec un portique.

- L'enfant de deux ou trois ans à qui l'on propose une feuille vierge qui lui permet d'avoir des gestes amples, et qui découvre son graphisme et sa créativité, en tire plus de bénéfice que si on lui donne une feuille de coloriage.
- L'enfant qui spontanément essaie de s'habiller et se déshabiller durant les moments de soin ou de jeu fait une expérience plus riche que si lui est demandé de s'habiller seul alors qu'il a besoin d'aide ou s'il en est empêché.

Ainsi, l'enfant peut parfois vivre entre une surestimation et une sous-estimation de ses capacités.

Tentons d'observer davantage notre quotidien avec les enfants pour mieux repérer ces paradoxes.

« Mieux vaut tête bien faite que tête bien pleine » disait Montaigne.

Prend-on bien la mesure, dans notre monde anxieux où le rythme effréné des adultes imprègne celui des enfants, des enjeux de ces étapes, des conditions dans lesquelles l'enfant les traverse ? Prend-on bien la mesure de ce que les enfants apprennent et comment, avec quelle profondeur, quelle sécurité, quelle qualité d'attention, quel plaisir aussi ? Plutôt que d'aller vite, engranger un maximum, n'est-il pas plus intéressant que l'enfant prenne goût à se poser, chercher par lui-même ? Qu'il apprenne à réfléchir, à se connaître, soit à l'aise dans son corps, dans sa motricité fine, puis devienne conscient de ses besoins pour dans un second temps, les satisfaire par lui-même ?

Les assistantes maternelles, confrontées elles aussi à toutes ces questions et paradoxes éducatifs et tentées de répondre à la demande sociale, peuvent néanmoins s'appuyer sur l'originalité de leurs propositions d'accueil, et la tranquillité permise par l'accueil en « petit comité » pour soutenir une véritable autonomie : prendre en compte les enfants dans leur rythme et leurs besoins personnels au sein d'une relation sécurisante et privilégiée, profiter de tous les moments de la vie quotidienne, source permanente de partage, de prises de conscience et d'apprentissages.

Mais qu'est-ce qu'une véritable autonomie ?

Le mot vient d'auto (soi-même) et nomos (la loi) : qui se régit par ses propres lois et être autonome se définit comme la liberté de se gouverner par ses propres lois sans entamer la liberté d'autrui.

Pour développer cette capacité naturelle, en perpétuelle construction, l'enfant doit donc découvrir « ses propres lois » : ses capacités, ses besoins, ses goûts, sa personnalité, faire des choix, tout en apprenant à tenir compte des autres et

des règles sociales. L'adulte l'y accompagne par ses propositions éducatives, matérielles, ludiques, relationnelles dans tous les moments de la vie quotidienne, qu'il va lui falloir peser, mesurer, en fonction de là où en est l'enfant. L'objectif n'est pas que l'enfant sache « faire seul » mais qu'il puisse « agir seul », quand il le souhaite, avec plaisir, accompagné de l'adulte qui le sécurise.

L'autonomie et l'attachement de l'enfant à l'adulte

On oppose souvent les deux. Pourtant, l'un n'existe pas sans l'autre. L'assistante maternelle qui accueille le petit enfant va petit à petit devenir un appui affectif pour lui, quelqu'un sur qui il peut compter et qui un peu plus tard, si l'accueil est durable et fait de confiance mutuelle, comptera pour lui. Tout enfant confié par ses parents, et séparé même pour la journée seulement, a besoin de tisser un lien intime, personnel avec l'adulte qui va apprendre à bien le connaître. C'est avec cet adulte proche, que l'enfant va petit à petit apprendre à s'exprimer, montrer ses besoins et ses sentiments et c'est sous son regard attentif qu'il va commencer sa conquête du monde.

Ainsi, ne s'agit-il pas de « se détacher », ni de « le détacher » de son assistante maternelle, mais que l'enfant puisse doser ses petits « éloignements » et rapprochements selon ses besoins du moment, se centrer sur ses découvertes sans être dérangé, revenir trouver une petite attention, une parole, un geste tendre et repartir à sa guise. C'est parce que son assistante maternelle est là, et qu'il ne la perd pas, qu'il peut faire son travail d'explorateur et se séparer « psychiquement », créer son propre espace de jeu. Animé par une curiosité naturelle et un profond désir d'agir, il a tant à faire qu'il n'a pas besoin de l'intervention permanente ni d'une proximité corporelle constante avec l'adulte pendant son jeu.

Néanmoins, il est heureux, de trouver dans le regard de son assistante maternelle, l'intérêt et la satisfaction de le voir agir, progresser, grandir et il est fier de ses découvertes et réussites. C'est donc plutôt à l'adulte de doser et sentir quand, pourquoi et comment intervenir, pour sécuriser, soutenir « juste ce qu'il faut », pour que l'enfant poursuive son projet à lui.

L'autonomie motrice

L'enfant peut développer ses capacités d'autonomie motrice, c'est-à-dire apprendre à connaître ses possibilités motrices et ses limites, dès son plus jeune âge. On peut dire qu'il apprend à s'estimer dans ses capacités et à se faire confiance.

Pour cela, le tout petit enfant doit pouvoir bouger avec aisance, et découvrir comment s'équilibrer, comment coordonner ses mouvements. Il a des capacités naturelles, génétiques et il est bénéfique qu'on lui laisse le temps de la maturation et de l'expérimentation, à chaque stade de son développement moteur du plat dos jusqu'à la marche. Tous les stades sont importants et participent à la construction de l'aisance psychomotrice. Quand l'enfant est mis assis par l'adulte, il ne sait pas s'asseoir par lui-même, ne peut quitter cette posture, y est mal à l'aise, ne peut donc pas faire des choix. Il dépend de l'adulte pour changer de posture, attraper un jouet. Il n'est pas autonome.

Or, le même enfant posé à plat dos, avec tous ses appuis, peut s'exercer aux mouvements sur le côté, au retournement, saisir, relâcher, reprendre un jouet, jouer avec ses mains ou ses pieds, se reposer dès que nécessaire.

De la même manière, l'enfant que l'on fait marcher se déplace « passivement », c'est-à-dire sans conscience réelle de son corps et de son équilibre et n'apprend pas la marche autonome puisqu'elle n'est pas le fruit de son propre travail.

L'adulte doit créer les bonnes conditions de cette activité motrice, conditions affectives et matérielles, comme un sol ferme et non encombré permettant le mouvement, la présence de jouets adaptés qui motivent le mouvement, des vêtements dans lesquels l'enfant est à l'aise, des moments répétés où l'enfant est pieds nus pour faciliter le ressenti des appuis.

L'enfant plus grand qui, par exemple, a pour projet de grimper sur un banc, apprivoise progressivement la hauteur, le vide, le mouvement pour se hisser, marcher dessus, en redescendre. Il est centré sur ses sensations, essaie, renonce provisoirement et recommence pour finalement maîtriser la situation. Il fait des choix pour sa sécurité et avec plaisir et il peut ressentir la fierté d'y être arrivé et d'y être à l'aise. Il a appris la prudence, la persévérance, le goût de l'effort. L'enfant doit pouvoir prendre des risques mesurés indispensables à son développement sans se mettre en danger ou être mis en danger par une proposition inadaptée. Cette prise de risque mesurée, autonome, nécessite d'avoir pris conscience de ses possibilités, ses limites et les confronter à la situation.

Les expériences proposées progressivement à l'enfant lui permettent d'acquiescer cette capacité. Par contre, l'enfant « stimulé » à monter sur ce même banc ne peut avoir la



même estime, la même prudence. Il n'est pas acteur de ses choix et de ses moyens : y monter ou pas, s'y déplacer debout ou à quatre pattes, en redescendre assis ou en sautant ... Est-il autonome dans cette situation ? Et cette fois-ci, la mise en situation par l'adulte peut-elle représenter un danger ?

L'adulte doit fournir des possibilités d'expérimentations qui correspondent au niveau de développement de l'enfant et qu'il peut réaliser seul : à domicile, quelques marchepieds et un tapis ou un matelas pour sécuriser permettent à l'enfant de grimper, sauter ; un matelas ou un gros coussin permet d'appréhender de petites hauteurs quand il rampe ou fait du quatre pattes... N'oublions pas que l'espace d'une maison, suffisamment dégagé, regorge d'aventures motrices : passer sous les chaises, prendre appui sur la table basse du salon... L'adulte par sa présence, son regard, ses paroles soutient l'enfant, le guide et le conseille parfois. L'enfant peut avoir envie de faire comme le plus grand mais s'il ne peut le faire seul, en maîtrisant la situation, il est préférable de lui faire une autre proposition, plus adaptée, lui permettant de mettre à l'oeuvre ses propres capacités d'autonomie.

Quand l'enfant ne sait pas encore grimper pour accéder au toboggan ou se hisser sur la balançoire, cela ne représente pas de frustration pour lui, même si d'autres plus grands y vont aisément. A l'inverse, la frustration arrive lorsque l'enfant à qui l'on a fait faire quelque chose veut renouve-

ler l'expérience et ne peut la reproduire seul : par exemple si l'adulte a hissé, placé l'enfant sur le toboggan ou la balançoire. L'enfant est alors leurré sur ses capacités et il dépend de l'aide et de la disponibilité de l'adulte pour le refaire. L'enfant plus jeune pourra profiter du parc autrement : circuler, s'élaner dans un espace plus grand, sans obstacle, appréhender de petites hauteurs.

Le jeu et les activités autonomes

L'enfant développe aussi ses capacités d'autonomie dans son jeu au cours duquel il doit pouvoir être actif : découvrir, expérimenter, faire des choix, décider, initier. Il a besoin de jouets simples et de propositions ludiques variées, correspondant à son niveau de développement, ses envies, ses goûts.

L'aménagement de l'espace doit lui permettre de choisir ses activités et ses jouets, y jouer aussi longtemps qu'il le désire, les retrouver aussi souvent qu'il le souhaite. L'enfant, répondant à son rythme personnel peut suspendre son jeu ou son activité pour les reprendre plus tard.

Il a besoin de temps pour expérimenter, ajuster, abandonner, comparer.... Toutes ces activités qui construisent sa réflexion et son autonomie. Il alterne ses activités passant d'une activité demandant concentration et une certaine immobilité (enfilage, par exemple) à une activité mettant en jeu sa motricité globale (danse, par exemple). Cette alternance est physiologique et nécessaire.

Quelques exemples :

- L'enfant doit pouvoir choisir de faire un puzzle plutôt qu'un jeu de construction. Pour cela, les différents jeux doivent être mis à sa disposition et présentés afin qu'il les voie et y accède facilement.
- Prendre l'initiative d'aller chercher sur la petite étagère un puzzle plutôt qu'un jeu de construction relève d'une véritable démarche d'autonomie.
- Choisir le jeu de construction et sa manière à lui de l'investir, aussi : ce ne sera peut-être pas pour empiler ! Ces choix viennent réellement de lui.
- Choisir de s'installer debout pour jouer à la pâte à modeler, parce qu'il sent qu'il a plus d'aisance et de force pour écraser, façonner, alors que l'adulte s'attendrait plutôt à ce qu'il joue assis...

L'aménagement du temps et de l'espace, le type d'accompagnement de l'adulte doivent prendre en compte les besoins de chacun, différents selon l'âge et chacun doit pouvoir jouer tranquillement sans être dérangé. Veiller à cela, pour les plus jeunes comme pour les plus grands, préserve les enfants de l'agressivité et du sentiment d'intrusion qu'ils peuvent parfois éprouver. Les propositions doivent permettre à l'enfant de jouer seul (ce qui ne veut pas dire être tout seul) sans intervention directe de l'adulte dans son jeu, sans que l'adulte fasse à sa place. Mais l'adulte reste dans la disponibilité et le partage.

Soins corporels et autonomie

C'est au cours des moments de soins quotidiens qu'il reçoit du fait de sa dépendance, que le petit enfant confié par ses parents va pouvoir sentir qu'une relation personnelle naît avec l'adulte et progressivement s'y sentir important, apprécié, reconnu. Si l'adulte est suffisamment disponible et conscient de cette occasion précieuse de communiquer ensemble, s'il ne presse pas ses gestes ni ceux de l'enfant, s'il s'intéresse au langage du corps, c'est-à-dire à tous ces petits signaux que l'enfant lui envoie, deux choses essentielles vont alors se produire : D'une part, le petit enfant sera suffisamment nourri de l'intérieur, pour être en capacité de « s'occuper seul » à petite distance de l'adulte, sans frustration que l'adulte le pose au sol, sans le sentiment que l'adulte le délaisse, sans jalousie vis-à-vis d'un autre enfant. Il sera heureux de reprendre la suite de ses occupations. D'autre part, le moment du soin deviendra une source de gratification profonde pour les deux partenaires.

- Pour l'adulte, parce que le dialogue qu'il va instaurer redonne du sens à son travail et une valeur profonde aux pe-

tits détails de ses gestes routiniers : l'assistante maternelle se met à l'écoute et voudra prendre en compte les ressentis de l'enfant. Par exemple, si le bébé se met à pleurer ou s'agiter sur la table de change, elle peut suspendre son geste, lui parler, peut-être même le reprendre dans les bras, plutôt que d'accélérer sa tâche pour en finir au plus tôt. Ou encore, pour rendre ce moment agréable et intéressant, elle pourra expliquer ce qui se passe, montrer le gant, la couche, nommer ses gestes afin que l'enfant puisse comprendre, suivre cette activité qui le concerne. C'est alors du bien être global de l'enfant que l'assistante maternelle aura le sentiment de s'occuper.

- Pour l'enfant, parce que cela devient une occasion formidable d'apprendre à comprendre ce qu'il ressent, ce qu'on lui fait, identifier ses besoins, ses désirs, identifier ce qui lui est agréable, désagréable, ce qui le soulage, le reconforte, ou au contraire lui est inconfortable et l'indiquer à l'adulte, participer à ce qui le concerne, à son niveau. Par exemple, l'enfant montre avec ses mimiques et ses mouvements s'il apprécie la nourriture présentée, il indique s'il veut manger plus vite ou au contraire ralentir, il indique à l'adulte la quantité dont il a besoin (cela me suffit par exemple) selon son appétit du moment et ses goûts. Quand ces différents signaux et compétences sont écoutés par son assistante maternelle, il apprend l'importance de ce qu'il ressent et apprend à être à l'écoute des messages de son corps. Il se sentira par ailleurs efficace dans sa communication.

C'est donc dans ce climat particulier d'écoute mutuelle, où l'enfant peut influencer les réponses de l'adulte, et où l'adulte souhaite faire avec l'enfant, et avec son accord, que l'enfant apprend à mieux se connaître, à écouter, comprendre et utiliser son corps et construit son autonomie.

Au moment des repas, plusieurs choses vont contribuer à ce climat particulier :

- Echelonner les repas des enfants d'âges différents afin de garantir à chacun son temps « ressource » et afin de respecter le niveau de développement de l'enfant par une observation des possibilités de l'enfant, par exemple pour tenir et orienter sa cuillère.
- Tenir compte du besoin de contact corporel : donner le repas sur les genoux.
- Veiller à la bonne installation de chacun : hauteur de la table et de la chaise adaptées, appui pour les pieds, espace suffisant pour bouger le tronc et les bras, garantissent confort et détente corporels à chacun.
- Avoir tout préparé à portée de main afin de pouvoir rester ensemble, et offrir une vraie attention à l'enfant.

L'adulte doit donc être attentif aux besoins exprimés par l'enfant, les accueillir, les lui verbaliser et leur accorder de la valeur. Il offre un cadre qui à la fois soutient l'enfant affectivement (il montre de l'empathie, il est disponible, il ajuste son aide...), permet aux compétences de s'exprimer, ne les restreint pas, et ne cherche pas non plus à les accélérer.

Et ce cadre où le dialogue est si important, installe aussi des règles sociales et culturelles auxquelles tout petit il se familiarise avec l'adulte, à travers l'attitude qu'il observe et l'environnement qui lui est présenté (par exemple, avoir les mains propres pour aller au repas, ne pas jouer en mangeant etc..).

Il ne s'agit donc pas de laisser l'enfant tout faire, faire tout ce qu'il veut, ou qu'il soit livré à lui-même pendant « ses activités » puisque l'adulte est présent, disponible et pose le cadre nécessaire. Cependant, Il nous faut veiller à lui proposer des situations qui correspondent à ses véritables capacités : c'est à dire que les propositions soient compréhensibles par lui, cohérentes par rapport à son besoin du moment, et qu'elles lui laissent une marge de participation et d'expression. Et, nouvelle contradiction à soulever, dans ce monde où l'on veut accélérer les apprentissages et rendre précoce l'autonomie : il y a aussi des choses que les enfants n'apprennent plus. Ce sont celles qui justement nécessitent proximité, disponibilité et partenariat avec l'adulte : apprendre à faire ses lacets, participer à des jeux à règles, apprendre à lancer et attraper un ballon... L'adulte, alors, explique, guide, conseille.

Cette façon de penser l'autonomie où l'adulte écoute, s'ajuste, négocie et à la fois garantit un cadre peut accompagner professionnels et parents dans leur réflexion et leur rôle éducatifs dans tous les domaines de la vie quotidienne et à tous les âges.

**L'assistante maternelle, véritable soutien à l'autonomie de l'enfant**

L'assistante maternelle, par l'originalité de son accueil, l'ajustement qu'elle peut offrir à chacun, et la connaissance fine qu'elle peut avoir de ses besoins, peut soutenir l'épanouissement de l'autonomie de l'enfant. Chez elle, tous les moments de la vie quotidienne constituent une occasion précieuse et intéressante pour éprouver et exercer son autonomie, à son niveau, à ses côtés. Cette qualité d'accompagnement est possible en lui faisant confiance, en lui laissant le temps de l'expérience et de l'intégration, en l'acceptant tel qu'il est et là où il en est dans son développement. Elle le protège aussi d'une hyper adaptation pour faire plaisir ou se conformer.

Il est en effet primordial, dans le processus de l'autonomie, que l'enfant puisse prendre des initiatives, agir par lui-même, faire confiance à ce qu'il ressent et décider de certaines choses pour lui-même, puisque c'est lui qui les ressent de l'intérieur. S'il devait toujours s'en remettre au choix que l'adulte fait pour lui, pourrait-on alors parler d'autonomie ? L'autonomie grandissante c'est savoir ce que l'on ressent, vouloir ce que l'on fait, pouvoir le faire quand on est prêt, tout en étant capable de tenir compte des autres et de la loi. Elle est à l'oeuvre toute la vie et constitue un élément important de l'épanouissement personnel.

Françoise Giroud disait du bonheur, c'est « faire ce que l'on veut et vouloir ce que l'on fait ».

Annie Fabien Témoin Psychomotricienne, formatrice auprès de l'Association Pikler France. **Stéphanie Quéré** Psychologue, formatrice auprès de l'Association Pikler France.

Paru dans La revue « L'Assmat » n°123, novembre 2013. Avec l'aimable autorisation des autrices.

Frauke Suhr

Bis an die Milchzähne bewaffnet

 Spielzeugwaffen für Kinder

Wenn kleine Kinder mit Schwertern und Pistolen spielen, sind viele Eltern alarmiert. Was raten Experten zum Umgang mit Spielzeugwaffen in der Familie?

Es begann ganz harmlos, im Campingurlaub. Mein vierjähriger Sohn beobachtete zwei ältere Jungen, wie sie rote Luftballons mit Wasser füllten und sich unter Juchzen und Gebrüll damit bewarfen. „Mama“, sagte er mit leuchtenden Augen, „ich will auch eine Bombe haben!“ Arglos kaufte ich ihm ein paar Ballons und hielt gerne als Opfer für seine Attacken her. Ich ahnte nicht, dass dies erst der Beginn eines immer länger werdenden Wunschzettels nach Waffen sein würde.

Wasserpistolen und Piratensäbel, Nerf Guns, Laserschwerter und Kampfroboter: Spielzeugwaffen sind in deutschen Kinderzimmern fast ebenso verbreitet wie die Paw Patrol. Auch die Spielwarenabteilungen der Kaufhäuser rüsten pünktlich vor jedem Weihnachtsfest auf. Immer schon gab es bei vielen Eltern deswegen Unbehagen. In Zeiten des Ukrainekriegs und Nachrichten über Amokläufer an Grundschulen zucken manche Mütter und Väter umso mehr zusammen, wenn der Nachwuchs begeistert mit Pistolen herumballert. Doch sind diese Bedenken berechtigt? Können Spielzeugwaffen tatsächlich die Gewaltbereitschaft fördern, bei Kindern und später Erwachsenen? Und was ist es überhaupt, das schon kleine Kinder so sehr an Kampfgerät fasziniert?

„Zunächst einmal ist es ganz wichtig zu wissen: Spielen ist nicht die Realität und das wissen Kinder“, sagt Wiebke Waburg, Professorin am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz-Landau. Sie rät Eltern zu Gelassenheit. Kleine Jungen und Mädchen, die mit Playmobil-Kanonen aufeinander zielen, wollten später nicht automatisch in einen Krieg ziehen. Schließlich würden Kinder, die gerne mit Eisenbahnen spielen, auch nur in den seltensten Fällen Lokführerin oder Zugbegleiter werden.

Folgt man Expertinnen wie Waburg, hat die kindliche Faszination für Waffen mehrere Aspekte. Zum einen ist da der Reiz des Verbotenen. „Gewehre, Messer, Bögen und so weiter sind ja stark mit dem Erwachsenenalter assoziiert“, sagt Wiebke Waburg, die unter anderem zu Spielpädagogik forscht. Mit Spielzeugwaffen könnten Kinder sich in einer Erwachsenenrolle ausprobieren „und sich dadurch auch machtvoll erleben“, sagt sie. Ein weiterer Faktor sei die Verarbeitung von Gewaltdarstellungen: „Was sehe ich vielleicht im Fernsehen, was höre ich in der Kita?“ Das Spiel mit Spielzeugwaffen kann Kindern bei der Einordnung des Gesehenen helfen.

Beim gemeinsamen Spiel mit Wasserpistolen oder Nerf Guns, die mittels Luftdruck Schaumstoffpfeile abfeuern, kommt laut Waburg auch noch der Wettkampfcharakter hinzu: „Man erlebt dabei, dass man gewinnt“, sagt die Professorin. „Diese Spielfreude spielt auch eine große Rolle.“

„Kleine Jungen und Mädchen, die mit Playmobil-Kanonen aufeinander zielen, wollten später nicht automatisch in einen Krieg ziehen. Schließlich würden Kinder, die gerne mit Eisenbahnen spielen, auch nur in den seltensten Fällen Lokführerin oder Zugbegleiter werden.“

Frauke Suhr

„Die meisten Jungen fangen etwa im Alter von vier Jahren erstmals an, sich für Waffen zu interessieren. Mit acht bis zehn Jahren ist diese Phase in der Regel wieder beendet, auch ohne Einflussnahme der Eltern.“

Frauke Suhr



Der Schweizer Psychologe und Experte für Jugendgewalt, Allan Guggenbühl, geht noch einen Schritt weiter. Er erklärt die kindliche Faszination für Schießgerät mit einem „existenziellen Grunddilemma“, das diese verkörpern – dem Umgang mit Gewalt. Waffen hätten zwei Funktionen: „Einerseits Schutz, andererseits Gewaltabsicht.“ Bereits vierjährige Kinder würden besagtes Dilemma spüren, das sich im Objekt der Spielzeugwaffe ausdrücke: Die Chance, sich zu verteidigen, aber auch die Möglichkeit, selbst zum Schurken, zum Bösewicht zu werden, der andere Menschen angreift oder mittels der Waffe Macht über sie ausübt. Im sogenannten Als-Ob-Spiel oder Rollenspiel, bei dem Kinder sich eine Fantasiewelt konstruieren, könnten sie, wie Guggenbühl sagt, beide Rollen erproben. Ohne schlimme Folgen, denn schließlich ist alles nur ein Spiel.

Dabei vollziehen Kinder sogar einen wichtigen Entwicklungsschritt. Sie lernen den Umgang mit Gefühlen, wie Bernhard Moors, Kinderpsychotherapeut in Viersen-Dülken sagt: „Was heißt das überhaupt, Wut zu haben, was heißt es, Aggressionen zu verspüren, sich wirksam oder mächtig zu fühlen? Das ist ja mit Worten nicht zu erklären.“ Spielzeugwaffen könnten den Kleinen dabei als Ausdrucksmittel helfen, „ohne dass man sich selber oder andere Menschen verletzt.“

Bei all dem stellen Experten in ihren Beobachtungen Unterschiede zwischen den Geschlechtern fest. „Pistolen, Pfeile und alles das fasziniert Jungen viel mehr als Mädchen“, sagt Allan Guggenbühl. Ob das biologisch veranlagt ist oder doch eher sozial geprägt, darüber ist sich die Wissenschaft bislang nicht einig. Valide Untersuchungen sind schwierig durchzuführen. „Die sozialen Komponenten in Bezug auf Geschlechtskonstruktion beginnen schon so früh“, sagt die Pädagogikforscherin Wiebke Waburg, „dass man ganz schwer sagen kann: Was ist biologisch und wo fängt das Soziale an?“ Bereits kurz nach der Geburt würden Eltern mit Jungen anders sprechen als mit Mädchen und ihnen bestimmte Eigenschaften zuschreiben, sagt Waburg.

Die meisten Jungen fangen etwa im Alter von vier Jahren erstmals an, sich für Waffen zu interessieren. Mit acht bis zehn Jahren ist diese Phase in der Regel wieder beendet, auch ohne Einflussnahme der Eltern. Computer- und Internet Spiele werden dann wichtiger. Doch nicht erst bei den berühmten Egoshootern, sondern schon viel früher haben viele Eltern Angst, dass die Kampf- und Kriegsspiele ihrer Kinder deren Gewaltbereitschaft fördern könnten. Bernhard Moors findet diese Sorge jedoch unbegründet. „Die Gefahr ist bei uns Erwachsenen, dass wir schnell werten und über-

bewerten“, sagt der Kinderpsychotherapeut. „Und das ist dann oftmals das viel größere Problem.“ Im ungünstigen Fall könnten Eltern dabei eigene Ängste auf ihr Kind übertragen. Moors rät dazu, das kindliche Spiel nicht zu sehr mit Bedeutung aufzuladen. Denn bisher gebe es keine empirischen Belege für einen Zusammenhang zwischen Spielzeugwaffen und einer erhöhten Gewaltbereitschaft im späteren Leben.

„Da spielen ganz andere Faktoren eine Rolle“, sagt Moors. „Wenn eine permanente aggressive häusliche oder Umgebungsatmosphäre herrscht.“ Die entstehe beispielsweise durch eine Kriegs- oder Terrorerfahrung. Auch emotionale Vernachlässigung sowie strafende und kontrollierende Eltern können die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen steigern, wie eine aktuelle Studie zeigt. „Wenn Kinder schlimmste Traumata erleben“, sagt Moors, „kann es im Einzelfall dazu kommen, dass sie später selber zur Waffe greifen.“ Traumata machten einige Menschen zu Pazifisten und andere selbst zu Kämpfern. Spielzeugwaffen hätten damit jedoch nichts zu tun und seien nur Teil eines harmlosen kindlichen Rollenspiels.

Besser klare Regeln aufstellen statt Verbote

Doch wie sollen Eltern sich am besten verhalten? Der Therapeut Bernhard Moors hält nichts von pauschalen Verboten. Dies sei ohnehin kaum möglich: „Die Kinder, die daran gehindert werden, finden das meistens noch viel interessanter“, sagt er. Auch ohne Gerät lasse sich Krieg spielen. Zum Schießen reicht ein Stock – oder der eigene Zeigefinger.

Wiebke Waburg rät Eltern ebenfalls von Verboten ab: „Verbieten finde ich immer schwierig“, sagt sie. Eltern würden damit die Spielbedürfnisse ihrer Kinder einfach ignorieren, sie schlimmstenfalls nicht ernst nehmen.

Erlauben Eltern die Kriegsspiele zuhause, dann führt das, wie Allan Guggenbühl sagt, in der Regel sogar eher zu einer kritischen Haltung der Kinder – „und nicht zu einer Bewunderung.“ Wichtig sei, wie Eltern das Thema einordnen. „Höchst problematisch ist natürlich die Verherrlichung von Krieg, wie es jetzt leider gerade in Russland passiert.“ Eltern sollten Waffen niemals mit einer Ideologie von Gewalt gleichsetzen, wie es historisch in Kriegszeiten immer wieder passiert ist. Helfen könnten dagegen klare Spielregeln, die jede Familie für sich selbst definieren dürfe. „Eine Regel ist: Ziele nicht auf eine andere Person. Und wenn man einen Schwertkampf inszeniert, dann mach lieber ein Turnier als einen Kampf, bei

dem der andere stirbt.“ Auch Spielzeugwaffen sollten, sagt Guggenbühl, klar erkennbare Spielzeuge bleiben. Zum Beispiel durch die Farbgebung, durch eine optische Abhebung von echten Waffen.

Spielen Kinder dennoch, dass im Kampf jemand stirbt, dann könnten Eltern zum Anlass nehmen, altersgerecht anzusprechen, was Krieg im wirklichen Leben bedeutet. Dass also aus echten Feuerwaffen etwa nicht nur Wasser kommt und was die Folgen sein können. Einschreiten sollten Eltern immer dann, wenn jemand im Spiel tatsächlich verletzt werden könnte, sagt Wiebke Waburg: „Das ist einfach ein No-Go.“

Entscheiden Eltern sich dafür, ihren Kindern eine Spielzeugpistole zu kaufen, dann stehen sie vor einer riesigen Auswahl. Wichtig ist es, auf Altersempfehlungen zu achten, auf Sicherheit und eine gute Materialqualität. Wiebke Waburg regt an, die Notwendigkeit von immer ausgeklügelteren Spielzeugwaffen auch einmal zu hinterfragen und ob sie wirklich drei verschiedene Schießgeräte brauchen. „Da werden durch Angebot und Werbung Bedürfnisse bei den Kindern geweckt“, sagt Waburg. „Und das ist die andere Seite, die kritisch zu sehen ist: Da wird echt viel Geld mit gemacht“.

Für meinen eigenen Sohn habe ich mittlerweile klare Regeln aufgestellt: Laserschwerter und altersgerechte, bunte Spielzeugpistolen sind erlaubt. Alles, was allzu sehr an Krieg erinnert, wie Soldaten, Panzer oder Kampfflugzeuge, kaufen wir nicht. Wir sprechen auch am Küchentisch über den Ukraine-Krieg und darüber, dass echte Kämpfe kein Spaß sind.

Neulich schrieben wir den Geburtstagswunschzettel für unseren Sohn. Er wünsche sich einen Roboter, sagte er, der echte Feuerbälle werfen kann. „Aber nur ganz kleine, damit unser Haus nicht abbrennt.“ Immerhin, dachte ich, denkt er jetzt schon die Sicherheit der Familie mit. Und zur Not haben wir ja immer noch die Wasserbomben zum Löschen.

Frauke Suhr studierte Kultur-, Politik- und Kommunikationswissenschaften in Lüneburg und Münster. Nach dem Masterabschluss arbeitete sie für „Bento“ von Spiegel Online und als Datenjournalistin in Hamburg. Sie hat zwei kleine Kinder und schreibt für ZEITMagazin Online über Familienleben und Vereinbarkeit.

Erstmalig erschienen im Familien-Ressort von ZEIT ONLINE, <https://www.zeit.de/index>. Mit der freundlichen Genehmigung der Autorin.

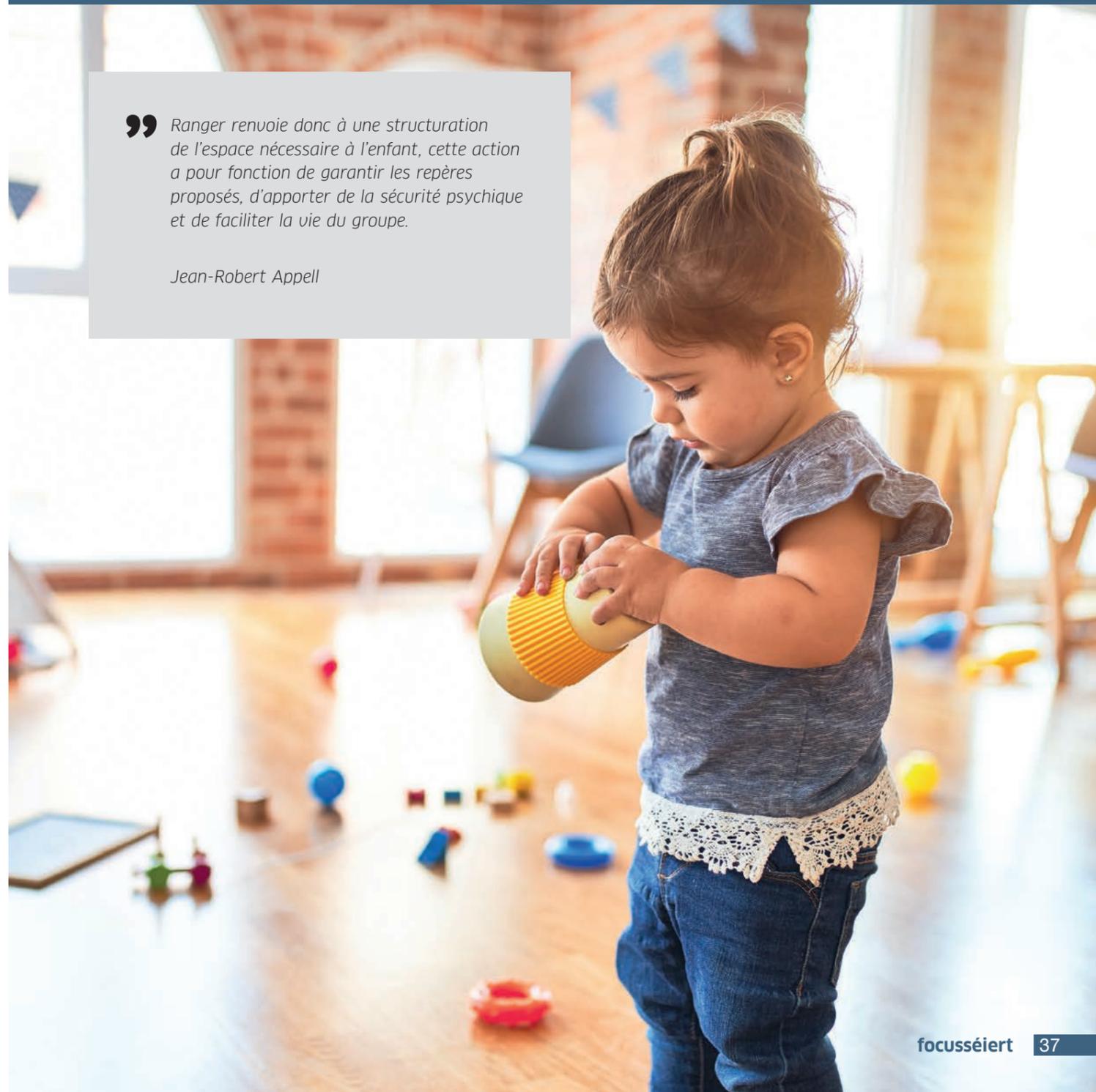
Jean-Robert Appell

Range tes jouets !

Vais, un rassembler pardon c'est je sinon mots illisible peu les.
Pardon, je vais rassembler un peu les mots sinon c'est illisible.

„Ranger renvoie donc à une structuration de l'espace nécessaire à l'enfant, cette action a pour fonction de garantir les repères proposés, d'apporter de la sécurité psychique et de faciliter la vie du groupe.“

Jean-Robert Appell



C'est comme l'aménagement de l'espace dans nos institutions petite enfance, si ce n'est pas structuré, c'est illisible pour l'enfant. L'aménagement est une grammaire qui doit avoir sa propre logique, structuré, il devient compréhensible pour l'enfant. Nous lisons l'espace, il nous donne des informations, il est compréhensible ou pas, il peut être chaotique ou organisé. Toujours, il nous interpelle, nous oriente mais peut aussi nous perdre.

Dans nos institutions, nous allons favoriser un espace structuré avec des repères stables et continus qui vont aider l'enfant à se retrouver, se repérer, anticiper, circuler, etc. Pour cela, nous allons privilégier un espace pour chaque type de jeux; un tapis au sol avec, installé dessus un garage et des voitures est un espace délimité, un espace délimité par des barrières mais d'accès libre est aussi un coin structuré. Pour un bébé qui ne se déplace pas encore, c'est lui qui fait l'espace, nous disposons quelques jouets autour de lui dans un espace limité, il les rencontre dans cette proximité. Les enfants qui se déplacent vont explorer l'espace, circuler, aller à la rencontre des jouets et des autres enfants. Les jouets seront installés avec attention, regroupés par thème et de façon attrayante.

Mais il se trouve que les enfants ont besoin de tout mélanger, la deuxième année est propice à ce genre d'exercices. Véritables chercheurs, ils ont besoin d'associer tous les objets ensemble tout en commençant à les trier, les aligner, les associer par « familles » ou « collections ». Il est contre-productif d'exiger d'eux que les jouets restent à leur place. Très vite, l'espace de jeu peut se transformer en véritable « capharnaüm » ce qui peut amener les adultes à limiter les jouets à disposition, voire les laisser en hauteur sur des étagères. Différentes observations montrent que lorsque tous les jouets sont mélangés, les enfants jouent moins et peuvent développer plus d'agressivité entre eux. Et développer chez les adultes, un sentiment de « bazar » désagréable. Notre rapport à l'espace est très subjectif, un espace déstructuré a un impact sur notre vie psychique, pour l'enfant, cela peut être insécurisant.

Alors, faut-il ranger les jouets ?

Oui, si ranger veut dire comme le dit le dictionnaire Robert (de poche); « disposer à sa place avec ordre, classer, ordonner... » et non, si c'est retirer, mettre dans un placard. Présenter à l'enfant un espace structuré va l'aider à structurer son rapport à l'espace, un lieu pour une fonction. Donc, laissons l'enfant tout mélanger, associer, rechercher mais nous devons aussi, régulièrement, rassembler les jouets et les remettre à leur place. Ces rangements ne se font pas à heure fixe mais en lien avec

l'observation du groupe d'enfants, lorsque ceux-ci ne peuvent plus investir leur jeu et sont comme les jouets... « éparpillés ». A ce moment-là, nous rassemblons les jouets, cela relance l'intérêt des enfants, d'autant plus que les adultes en faisant cela investissent de leurs mains et de leur attention les jouets.

Si les jouets sont adaptés et choisis avec attention par les professionnels, il n'est pas nécessaire de les changer, les rassembler suffit. Cela n'empêche pas l'adulte de proposer de temps en temps un peu de jouets nouveaux parmi des jouets réguliers.

Faut-il que les enfants aident à ranger les jouets ?

Soyons prudents de ne pas exiger trop tôt de l'enfant des actions qui ne sont pas en lien avec son développement. Ranger est un acte complexe, dans la deuxième année, c'est le professionnel qui range, souvent, l'enfant le fait avec lui et lorsque la corbeille est pleine... il la vide, ce qui montre bien que la finalité de l'action n'est pas encore bien comprise. L'adulte accompagne l'enfant dans ce processus mais ne l'exige pas. Par imitation, l'enfant va progressivement apprendre à ranger et trouvera même du plaisir à le faire.

Dans la troisième année, l'enfant commence à avoir des actions plus structurées, il peut, de façon autonome, prendre une boîte de crayon, une feuille blanche, dessiner puis ranger sa boîte de crayon et son dessin. Si l'aménagement de l'espace est suffisamment lisible et qu'il sait où ranger chaque chose. Dans cette tranche de développement, nous pouvons proposer à l'enfant de ranger son activité mais pas l'ensemble de la collectivité. J'ai bien parlé d'exigence de l'adulte et non pas de compétence de l'enfant; certains enfants sont capables de ranger assez tôt. Demander la participation de l'enfant au rangement collectif viendra après trois ans en lien avec les jeux de société. Au moment de ranger, l'adulte peut dire aux enfants; « je range », ce qui marque une scansion dans la continuité de la vie collective.

Le choix des jouets

D'où l'importance de bien réfléchir au choix des jouets et à leur nombre. La diversité des propositions est plus importante que le nombre; est-il nécessaire d'avoir cinquante petites voitures dans la pièce, cinq types de jeux de constructions ou vingt assiettes dans le coin dinette ? Toujours, nous gardons en tête l'importance des jouets identiques qui favorisent les processus d'imitation entre enfants ainsi que la gestion des conflits.

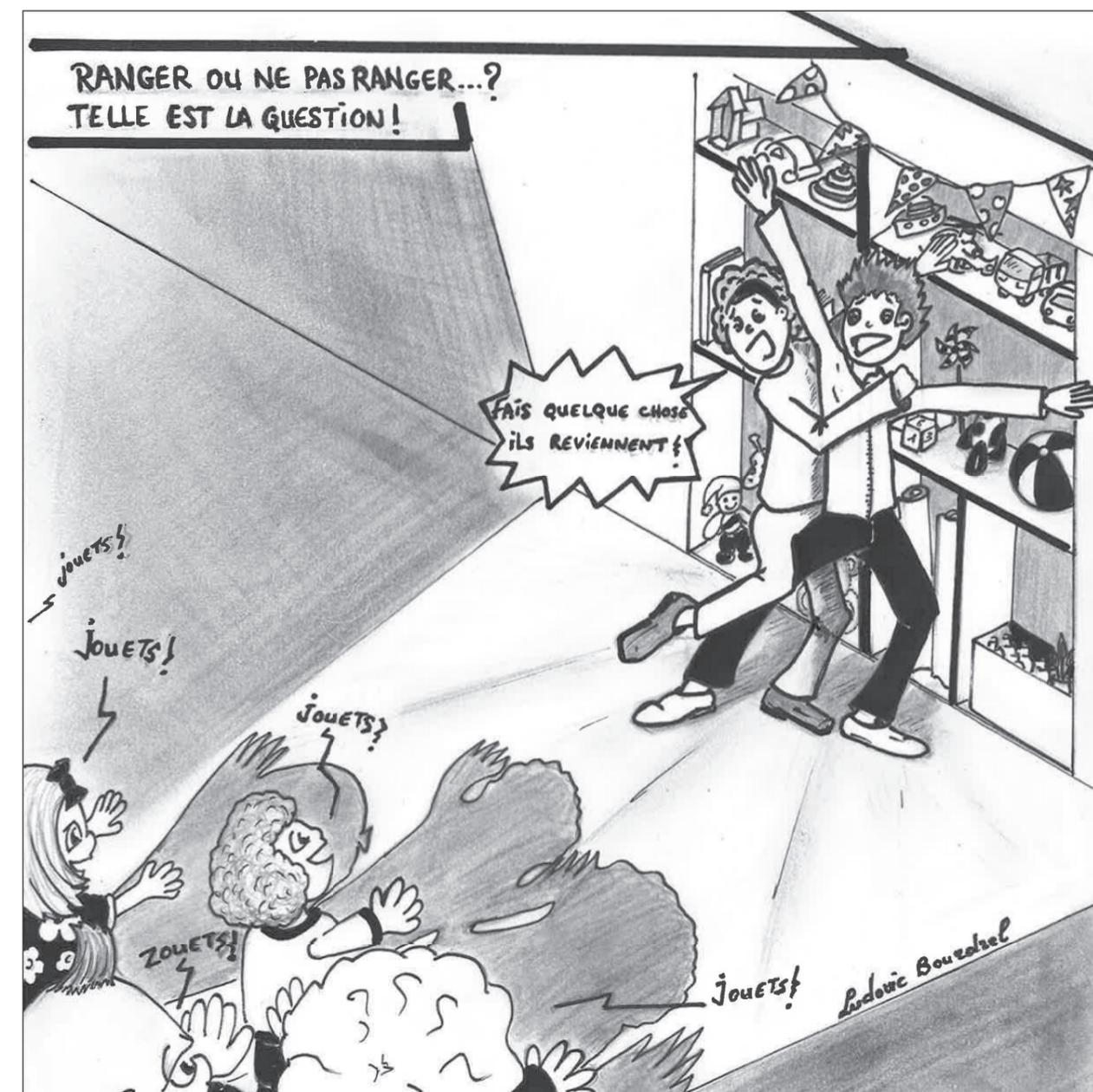
Dans certaines structures d'accueil, dans le souci légitime de préserver le dos des professionnels, il est utilisé des raclettes

(sorte de balai) pour ramasser les jouets. Attention, l'enfant observe que l'on ramasse aussi les poussières avec ce type d'objet qui vont ensuite à la poubelle. Dans la mesure du possible, il est préférable que l'adulte touche les jouets, c'est manuellement que l'enfant joue avec, c'est manuellement que l'adulte les rassemble.

faciliter la vie du groupe. Le respect de l'environnement de l'enfant n'est-il pas en résonance avec le respect de l'enfant lui-même ?

Jean-Robert Appell, éducateur de jeunes enfants, formateur auprès de l'Association Pikler-Loczy.

Paru dans Spirale n° 85, 2018 (1), pp. 167-170. Avec l'aimable autorisation de l'auteur.



Nicole Gorza und Daniel Guedes am Interview mam Anna Weber

Eng gutt Spillméiglechkeet fir eng gutt Relatioun

D'Familljenhaus zu Miersch empfängt am Kader vum Service Placement Familial Kanner an hier Elteren an hirem Besuchszëmmer, fir Visitten ze encadréieren. Kanner, déi an enger Fleegefamill placéiert sinn, begéinen hei hier Elteren zesumme mat engem Educateur oder enger Educatrice fir mateneen Zäit ze verbréngen.

D'Kanner, déi an d'Visitt kommen, verbréngen hiren Alldag an der Fleegefamill a begéinen elo an dësem Besuchszëmmer hiren Elteren. D'Situatioun ass net ëmmer einfach, fir keen. Elteren a Kanner, déi net méi zesumme wunnen a wou sécherlech vill Emotioun present sinn, begéinen sech an engem institutionelle Kader.

D'Besuchszëmmer, wat dofir benotzt gëtt, ass dës Summer ëmgestallt ginn, inspiréiert duerch d'Konzept Weltatelier. D'Zil war d'Spill méi zougänglech a méi adaptéiert fir dës speziell Situatioun ze maachen.

Dir hutt iech mat der Neigestaltung vun ärem Besuchszëmmer beschäftigt. Firwat war dëst Thema fir iech wichtig?

Nicole: Datt mir d'Raimlechkeete geännert hunn an iwwer Raumgestaltung am Besuchszëmmer nogeduecht hunn, dat war am Fong eng Suite vun der grousser Iwwerschwemmung am Summer 2021. Hei war alles iwwerschwemmt, a mir hunn missen nei ufänken. Dat huet sech dunn ugebueden. Mee och aus der pedagogescher Siicht hunn mir eis geduecht, de Sall elo sou ze verännern, datt e fir d'Kanner a fir d'Eltere méi accueillant ass. Et war eng Chance déi mir ergraff hunn fir eppes Neies ze maachen. Mir hunn eis inhaltlech Gedanke gemaach an och déi aner Raimlechkeeten nei organiséiert. Mir hunn d'Besuchszëmmer sou positionéiert, datt een och eng Visitt encadréiere kann, ouni datt d'Eltere sech déi ganzen Zäit observéiert fillen. Sie sinn an engem Zëmmer niewendrun, mee duerch eng oppen Dier kenne mir trotzdeem present sinn.

Daniel: Genau, duerch d'Iwwerschwemmung hu mir profitéiert an eis iwwerleucht "Wat kéint mir elo anescht maachen?" Mir ware virdu scho mam Feedback vu Famillje konfrontéiert, datt net genuch Platz do wier a si sech ze vill observéiert géinge fillen. Dorops hu mir eis gesot, firwat sollte mir net mam Spillzenter vum Service focus zesummen iwwerleeën, wei een et elo anescht kéint maachen. Et war ee gudd Moment, well alles eidel war. A sou wéi de Raum lo ass, ass e méi oppen, zougänglech a gräifbar, inspiréiert vum Konzept Weltatelier.

Dat heescht, d'Iwwerschwemmung hat e kleng positiven Effekt?

Daniel: Jo, virdu war et schwierig sech virzustellen, wéi een d'Konzept hei kéint ëmsetzen. De Raum war voll mat grousser Wandschief, déi sou vill Platz ewechgeholl hunn. Do konnt een sech schlecht nach kleng thematesch Ecker zousätzlech virstellen.

De Problem war och, datt d'Elteren an d'Kanner 5-10 Minutte vun hirer Zäit domadder verbruecht hunn, ze iwwerleeën, wat si dann elo wëlle spillen. Heiansdo huet och den Educateur oder d'Educatrice misse vu baussen intervenéiere fir e Spill ze proposéieren oder ze weisen, wat et alles gëtt a wou alles steet. D'Spiller waren all an de Schief, d'Eltere waren heiansdo gehemmt fir déi Schief op ze maachen an d'Kanner konnten net alles gesi wat dra war oder si koumen net drun. Et seet ee jo "De Sall ass wei en Erzéier", wann alles do steet, dann ass et vill méi einfach an d'Spill ze kommen, wéi wann den Erzéier eppes proposéiert. Elo kann d'Kand sech fräi beweegen, ouni datt den Erwuessene seet: "ok, haut maache mir dat!". Mir hunn och e groussen Tri gemaach, fir ze kucke wei eng Spiller si sënnvoll a wéi eng net. Wann een 20 Minutte brauch, fir ze erkläre wéi d'Spill iwwerhaupt geet, dann ass dat net sënnvoll an dësem Kontext.

Nicole: Genau, mir wollten einfach Spiller, datt d'Elteren an d'Kanner se schnell verstinn. Eis war och wichtig, datt mir manner Spillsaache proposéieren, mee d'Sélectioun accessibel a visibel ass. De Raum ass elo méi grouss. Dat ass flott, vue datt elo Distanze opgebaut kënne ginn. Wenn e Kand Distanz zu den Erwuessene brauch, zum Erzéier, zu senger Mam oder zu sengem Pap, da kann et einfach mol bis an den aneren Eck goen. Dat ass anescht wei virdu.

Daniel: Wenn et méiglech ass, da profitéiere mir an der Visitt och vun de Raim niewendrun. Da gëtt de Gank ob emol och e Spillzëmmer. Ech hat nach gëscht eng Visitt, wou si d'Zuschinnen iwwer de Gank bis an d'Kichen eran gebaut hunn. D'Kanner hunn domat och nach eng Kéier méi Méiglechkeeten, wa si de Besoin no Distanz verspieren.

Nicole: Mir hunn och Sätzgeleeënheeten ugepasst. De Kannapee, dee mir virdu hate, war einfach ze grouss. De Reflex bei engem Kannapee ass jo, et sëtzt een sech drop an ass domat direkt an enger méi passiver Haltung. An der Sätzbank, déi mir elo hunn, ass den Erwuessene méi no beim Kand. Dat ass schon eng aner Situatioun, déi mir domadder kreéiere

fir d'Elteren an och fir hier Relatioun zum Kand. Dat ass ganz interessant ze beobachten.

Déi Iwwerleeungen hate mir eigentlech och scho virun der Iwwerschwemmung. Mir wollten d'Konzept schon e bëssen ännere, mee mir waren nach net aktiv ginn.

Wéi ass et dozou komm, datt dir virdu schon driwwer nogeduecht hutt?

Daniel: Den Ausléiser war, datt mir am Coaching driwwer geschwat hunn wéi d'Visitte lafen. Mir hate Situatiounen, wou mir eis einfach net sou gutt gefillt hunn an dem Sall. E war ze enk, an et konnt een net vill aneres maache wéi den Elteren an de Kanner nozekucken. Meeschtens si mir am Sall present, an da fillt een sech ënner Drock a seet sech: "Ok, ech muss elo intervenéieren an eppes proposéieren". Mir hate scho probéiert, d'Spillmaterial zum Beispill no dem Alter vum Kand ze raumen. Doduerch hëlt een de Kanner awer och d'Méiglechkeeten, aner Saachen auszuprobéieren. En plus gëtt een hinnen doduerch schon e bësse vir wat si solle maachen. Wann d'Elteren dann och bei eis kommen a soen, datt si sech ze vill observéiert fillen, da muss ee kucken, wat ee kann änneren, fir datt d'Elteren, Kanner an och mir eis rëm gutt an der Situatioun kënne fillen.

D'Iddi huet sech also aus enger Observatioun vu Besoinen erginn?

Nicole: Et ass déi Erfahrung vun eise Mataarbechter, déi den Daniel beschriwwen huet: Sou wéi et elo ass, ass et ze enk an net flott fir eis, fir d'Kand, fir Elteren oder och fir d'Famille d'accueil, déi heiansdo och dobäi ass. Aus den Erfahrungswärter eraus hu mir gespuert, datt mer mussen eppes verännern.

De Raum huet eng Wierkung ob eis Mënschen. Wann een d'Konzept vum Weltatelier applizéiert, da stellt sech d'Fro, wéi de Raum genotzt ka ginn, fir datt d'Spillsituatioun sech ideal entwéckelt an d'Kand direkt Loscht huet ze spillen. Firwat ass dat wichtig an ärem Beräich? Et ass jo nach emol eppes anescht, ob ee Weltatelier an enger Maison Relais applizéiert oder an engem Kontext Droit de visite?

Daniel: Eltere solle sech net observéiert fillen, an trotzdeem mussen mir awer och d'Situatioun securiséieren. En aneren wichtigen Aspekt ass, datt d'Elteren net direkt mussen aktiv ginn. Duerch déi nei Raumgestaltung an d'Präsentatioun vum Spillmaterial kënne si de Kanner de fräie Choix loossen. Si spille mam Kand, mee ginn net vir, wat gespillt gëtt. Elo kënnt

d'Kand eran a gesäit alles an déi verschidden thematesch Ecker. Da geet et dohinner, wou et Loscht drop hutt. D'Eltere ginn da mat a setzen sech nieft d'Kand a spille mat him, dat wat et erausgesicht huet. Kanner kënnen och méi kreativ ginn a Saachen ausprobéieren. Wann een do era kënnt, huet een d'Gefill: "Ech hunn d'Recht mat allem ze spille wat hei steet!"

D'Kand ass de Moment den Haaptacteur?

Daniel: Jo, d'Kand weist wei et sech dee Moment fillt: Ok, ech gi lo an de Beräich, meng Mam oder mäi Papp komme mat, mee ech hunn decidéiert. Déi Chance hat d'Kand virdu net ëmmer. Dat ass wichtig, well se wëssen och net ëmmer, wéi si sollen de Kontakt sichen. Verschidden Elteren a Kanner gesinn sech all zwou Wochen, anerer eng Kéier pro Mount. Et ass net esou, datt si sech all Dag gesinn. D'Kand entwéckelt sech jo och, an da sinn d'Besoinen net méi déi, wéi d'Elteren sech se virstellen. Sie wëssen dann net ëmmer wéi si solle mat hirem Kand ëmgoen a wéi si kennen an d'Spill kommen.

Nicole: An dat ass och d'Ursaach, firwat eng gutt Spillsituatioun ëmsou méi wichtig ass am Besuchszëmmer. Et ass eng gewëss Stresssituatioun an et ass net ëmmer einfach, fir keen. Et ass keng entspaante Spillsituatioun wéi an enger Maison Relais. D'Kand ass opgereegt, well et seng Mam oder säi Pap rëm geséit, et fret sech, wéi si drop sinn oder ob si iwwerhaupt kommen. Da kënnt et an d'Zëmmer a geseit direkt do e Petzi, de Kapla a kann direkt eppes an de Grapp huelen. Dat gëtt dem Kand Sécherheet. D'Kanner kennen sech fokaliséieren a fräi wiele wat si Loscht hunn ze maachen.

En plus ass et jo eng Situatioun an där d'Kanner am Fong e Kontrollverloscht erliewen. Sie wunnen an hirer Fleegefamill, an da gesinn si hier Elteren. Dat ass oft eng Situatioun, déi schwéier fir si ass, déi hinnen och Angscht ka maachen. Dat hänkt natierlech vun der Relatioun of, mee hei hunn si dann awer eppes wou si aktiv selwer kennen handeln. De Raum gëtt dem Kand d'Méiglechkeet, selwer duerch d'Spill Afloss ze huelen ob eng Situatioun, wou et u sech wéineg Afloss huet. Wat natierlech grad an dësem Kontext immens wichtig ass. Sie kënnen zum Beispill decidéieren, datt si en Time-out brauchen an sech am klengen Zelt verstoppen. Sie kënnen hire Besoin an der Visitt aktiv erabréngen.

Daniel: D'Kand kritt während dem Kontakt mat den Elteren Sécherheet wann et weess, do sinn d'Autoen, do ass d'Këscht mat den Déieren, do sinn nei Saache fir ze spillen. Et ass net ëmmer dee Kontakt, dee mir eis virstellen, mee Haaptsaach et

ass e Kontakt an eng Relatioun do. Wenn et ze vill eng Stress-situatioun ass, da kommen d'Elteren och manner. Wat natierlech rëm schued ass fir d'Kand.

Sinn iech nach Saachen opgefall, déi sech geännert hunn fir d'Personal an der aldeeglecher Notzung vum Raum?

Daniel: Ech hunn d'Gefill manner mussen ze intervenéieren, an datt si méi fréi spillen. Ech kann da méi séier ob Distanz goen a mech e bëssen zeréckzéien. Zil ass jo net, datt ech do eng Animatioun maachen, mee datt déi Relatioun mat der Mam oder dem Pap sech entwéckelt. Ech huelen elo manner Platz a während der Visitt.

Nicole: Et kann een sech e bësse méi an den Hannergrond stellen, obwuel een physesch present ass. De Raum gëtt eppes hier, fir datt sech téschent dem Kand an den Elteren eppes entwéckelt.

War déi ganz Equipe vum Familljenhaus mat abezunn an de Prozess, d'Besuchszëmmer nei ze gestalten?

Nicole: De Prozess vun de Verännerunge war e Gemeinschaftsprojekt vun eise Mataarbechter vum Familljenhaus. Den Daniel huet sech ëm d'Detailer vun der Gestaltung bekëmmert an der Synergie mat der Kolleeegin vun Osper, wou mir de Projet och lancéiert hunn. Et war eng flott Situatioun déi mir haten. Hei war alles eidel, a mir hunn dann alles ëmgestalt. Mir hunn dunn iwwert Raumgestaltung diskutéiert, wou mir wei e Sall maachen, wei mir d'Kiche gestalten, fir datt een se och mol an enger Visitt mat de Familljen kann notzen. Wéi kënnen mir d'Entrée méi hell gestalten, wéi kann den Therapiesall ausgesinn? Mir hunn eis gefrot wat mir brauchen, fir datt mir gutt kënnen schaffen? Et war e Gemeinschaftsprojekt, an dat spiert een och. Mir sinn duerch déi eidel Raim gaangen an hunn negociéiert, jiddereen huet Iddie matbruecht. Elo bleiwen nach Finessen ze maachen, et mierkt een, datt au fur et à mesure nach Saache mussen bäigesat ginn. Mee d'Grondstruktur steet. Mir fillen eis elo schonn ganz wuel. Et ass impressionnant wat dat verännert hutt. Dat heite war virun en Verwaltungsgebai. Et hat virun der Ëmgestaltung och nach esou eng Stëmmung. Et war alles voll mat Schief, et war Bureau-méisseg. Elo huet een awer d'Gefill, an engem Familljenhaus ze sinn. Ech mengen d'Equipe war immens frou sech no der laanger Zäit zesammen ze setzen an dat hei gemeinsam ze gestalten. Déi zwou Ekippen vu Miersch an Osper hunn dat zesumme gemaach. Dat hat dunn och en Afloss ob d'Familljenhaus ze Osper. Et huet eis motivéiert och do Saachen ze änneren. Mir hunn gemierkt: Aha, et ass besser! Déi flott Gedanken déi mir hei haten, konnte mir och do ëmsetzen. No dem Joer wou mir keng richtig Platz haten, hunn mir dat

zesumme gemaach. Dat huet Freed gemaach an huet d'Equipe och rëm verbonnen. Et war einfach flott.

Huet dese Prozess vun der Raumgestaltung ärvision vum Spill geännert?

Daniel: Fir mech huet d'Vision vum Spill net geännert, mee d'Spill ass elo méi accessibel. D'Material war do, villäicht ze vill Material, mee et ass elo méi zougänglech fir d'Kanner.

Nicole: Ech mengen, datt mir déi positiv Aspekter déi e Spill kann hunn, hei elo besser kënnen ëmsetzen. Ech mengen net, datt eis Vision sech geännert hutt. Mir hunn och scho virdu probéiert, datt d'Spill accessibel ass, mee elo duerch déi nei Raumgestaltung sinn déi Méiglechkeeten einfach méi optimal, fir datt sech d'Vision vum Spill hei ka gutt ëmsetzen: d'Spiller kann ee selwer eraussichen, de Raum ass méi spannend, et gëtt verschidden Ecker... et ass einfach méi Platz fir d'Spill.

Hun sech aus dem Projet nei Iddien entwéckelt?

Dir hutt schonn e bësse vun Osper geschwat wou dir och verschidde Säll aneschtlers gestallt hutt.

Nicole: Wat sech un neie Perspektiven entwéckelt huet, ass datt mir déi Gedanken déi mir eis hei gemaach hunn, ob dat anert Familljenhaus transferéiert hunn. Mir hunn am Familljenhaus Osper dat nämmelecht Konzept ëmgésat. Manner Spillsaachen, méi einfach accessibel fir Kanner, méi Rou an de Raum bréngen, aner Sätzgeleeënheeten. Ech mengen, d'Erfahrungen, déi mir an deenen nächste Woche wäerte maachen, erlaabt eis och d'Raim ze adaptéieren. Et ass eng flott Dynamik téschent de Familljenhaiser, datt een sech ka géigesäiteg inspiréieren an nei Iddien echangéieren.

Et wäert elo och de Service Mikado d'Besuchszëmmer notzen. De Service Mikado begleet Elteren déi an Scheedung/Trennung sinn, a wou grad d'Droit de visite eng konfliktuell Situatioun ass. Dese Projet geet elo richtig un. Ech mengen, datt et fir dese Projet och immens wichteg ass, datt d'Besuchszëmmer gutt amenagéiert ass. Mir si gespaant wéi do d'Erfahrung wäerte sinn.

Merci villmools iech Zweek fir den Interview!

Nicole Gorza ass Coordinatrice régionale vum Familljenhaus Westen. **Daniel Guedes** schafft am Service Placement familial am Familljenhaus Westen. **Anna Weber** ass Fachbegleederin am Service focus. Formatioun an Entwécklung.



Der Postillon

Schock-Studie: Fast 100 Prozent aller Kinder sind spielsüchtig

Kopenhagen (dpo) – Es sind erschreckende Zahlen: Laut einer aktuellen Studie des Internationalen Kinderärzteverbandes IKÄ leiden 99,7 Prozent aller Kinder unter zwanghafter Spielsucht. Die Ergebnisse sind über alle Ländergrenzen, Ethnien und Gesellschaftsschichten hinweg gültig. Eine Therapie gibt es bislang noch nicht.



„Fast alle Kinder weltweit sind betroffen“, so Lars Rasmus Knokke, Autor der erschütternden Studie. „Es ist höchste Zeit, dass auf dieses Problem aufmerksam gemacht wird.“

Die Betroffenen im Alter zwischen zwei und acht Jahren zocken demnach zwanghaft von morgens bis abends. Gespielt wird mit so ziemlich allem, was die Kleinen in die Hand bekommen. Die Spanne reicht dabei vom „Kuscheltier-Rollenspiel“ für Einsteiger über „Spielzeugautos die Rampe runterfahren lassen“, „Würfel- und Brettspielen“, „Fangspielen“, bis hin zum berühmten „Murmelspiel“ für Zocker mit ausgeprägter Spielsucht.

Schon nach kurzer Zeit ohne Spielgerät würden die meisten Kinder Entzugserscheinungen zeigen, hätten sich physisch nicht mehr unter Kontrolle. Typische Symptome seien Schrei- und Weinkrämpfe, die insbesondere bei der Wegnahme eines Spielzeugs auftreten. Auch andere aggressive Verhaltensweisen, bei denen Kinder auf Entzug ihre Emotionen nicht mehr im Griff haben, wurden beobachtet. Dazu zählen Spucken, die Zunge herausstrecken, sich schreiend auf den Boden werfen oder wild mit den Händen um sich schlagen.

Viele Kinder begründen ihr krankhaftes Gespieler mit "Langeweile" oder suchen andere Ausreden – ein klarer Hinweis auf pathologische Spielsucht. Die Forscher sind besonders angesichts der fehlenden Selbstreflexion besorgt. Reue oder Gewissensbisse zeigte keiner der Probanden.

Belastend kann dies insbesondere auf das familiäre Umfeld wirken. So wenden Eltern oftmals einen erheblichen Teil ihrer finanziellen Ressourcen dafür auf, die obsessive Spielsucht ihres Nachwuchses zu befriedigen und geraten so mitunter in finanzielle Probleme.

Spielsucht in der Kindheit scheint sogar Spielsucht im Erwachsenenalter zu begünstigen. Eine aktuelle Studie der MGM Casino University in Las Vegas ergab, dass 100 Prozent aller Glücksspielsüchtigen über 18 schon als Kinder zu zwanghaftem Spielen neigten.

Redaktion Der Postillon: Alexander Bayer, Dan Eckert (stellvertretender Chefredakteur), Stefan Sichermann (Chefredakteur), <https://www.der-postillon.com/>.

Erschienen auf <https://www.der-postillon.com/search?q=schock-studie>. Mit der freundlichen Genehmigung der Redaktion.

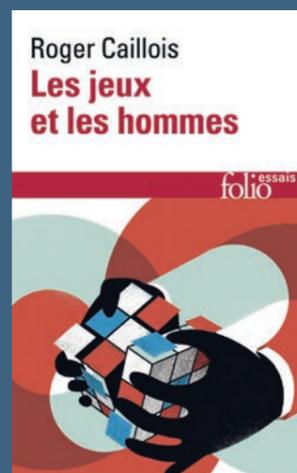


Roger Caillois Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige.

Malesherbes : Éditions Gallimard 1967

Le sociologue et philosophe français Roger Caillois était le premier à faire un recensement des différentes façons de jouer et il a établi une typologie des sortes de jeux. Il y développe un concept de jeu qui classe les jeux en quatre catégories différentes: la compétition (agôn), le hasard/chance (alea), le simulacre (mimicry) et le vertige (ilinx) et la manière de jouer qu'on y trouve aux pôles paidia et ludus ou entre ces deux pôles. Avec ludus, Caillois désigne le jeu réglé et orienté vers un but ; avec le terme paidia, il désigne surtout le moment libre et incontrôlé du jeu. Il va au-delà des définitions courantes du jeu et analyse également le rôle et l'importance des jeux dans la société et y déduit une théorie du développement de la civilisation et essaie d'interpréter les différentes formes de sociétés et cultures.

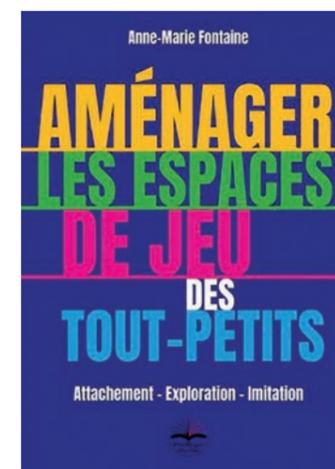
Dieses Buch ist ebenfalls auf Deutsch erhältlich. Roger Caillois, Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch, Mattes&Seitz, Berlin 2017.



Anne-Marie Fontaine Aménager les espaces de jeu des tout-petits. Attachement – Exploration – Imitation.

Savigny-sur-Orge : Éditions Philippe Duval 2021

L'aménagement des espaces de jeu est primordial afin de garantir que les enfants s'immergent dans un jeu. L'autrice de ce livre Anne-Marie Fontaine compare l'espace de jeu avec un écosystème dans lequel se déroulent des interactions complexes entre enfants, adultes et matériaux. Qu'est-ce qu'il faut mettre en place en lieu d'accueil collectif ou bien dans le lieu d'accueil familial pour que les enfants jouent « bien » ? Quel matériel mettre à disposition aux enfants? Quel matériel soutient le besoin d'exploration des enfants? Quel est le rôle de l'adulte dans l'espace de jeu? Comment peut-on éviter des conflits entre les enfants? Quelle est l'importance de l'observation? Ce livre répond à ces questions. C'est un livre très pratique, avec des schémas et des croquis de différents espaces et façons d'aménager.



Pikler Gesellschaft Berlin & Pikler-Lóczy Gesellschaft Ungarn Spielen – Die Welt des Kindes. Ein Tag in der Pikler-Krippe Lóczy in Budapest

Pikler Lóczy Gesellschaft Ungarn 2020

Über ein Jahr hinweg wurden die drei Kindergruppen der Emmi-Pikler-Krippe in Budapest von einem Filmteam begleitet. Herausgekommen ist ein wertvoller und berührender Einblick in den pädagogischen Alltag in dieser besonderen Krippe. Der unschätzbare Wert des freien Spiels für die Kinder steht bei der Dokumentation im Mittelpunkt. Die verschiedenen Etappen im Laufe des Tages und die damit einhergehenden kleinen Übergänge werden deutlich. Zentral sind stets die Bedürfnisse eines jeden Kindes. Dieser Film füllt auf wunderbare Weise eine wichtige Lücke: Er zeigt auf, wie der piklerische Ansatz heute ganz konkret in der Krippe in Budapest gelebt wird. Es wird deutlich, mit wieviel Liebe zum Detail, aber vor allem auch mit wieviel Respekt und Achtung vor jedem einzelnen Kind, der Krippenalltag gemeinsam gelebt wird.



Sabine Weinberger & Helga Lindner Faszination Spiel. Wie wir spielend zu Gesundheit, Glück und innerer Balance finden.

Erbendorf und Abensberg: Springer 2020

Erinnerst Du dich daran wie du als Kind gespielt hast? Wie fasziniert, gefesselt und glücklich du warst? Kannst Du heute noch Spielen? Falls nicht, geben die Autorinnen in diesem Ratgeber ein großes Versprechen: Wie wir spielend zu Gesundheit, Glück und innerer Balance finden. Alle Spielen: Menschen und Tiere, Kinder und Erwachsene, Männer und Frauen, Alte und Junge. Das Spiel ist kein unnützer Zeitvertreib, sondern existenzieller Bestandteil unseres Lebens. Spielen weckt in allen Altersstufen die in uns angelegte Kreativität, Kommunikationsfähigkeit und Kooperation, die heute als grundlegende Kompetenz für eine gelingende Lebensgestaltung gelten. Das gut lesbare Buch ist eine gelungene Mischung aus wissenschaftlichem Hintergrund, Abbildungen und Cartoons, Fallbeispielen, Reflexionsfragen sowie weiterführender Literatur. Die prägnanten Punkte des Buches sind in grauen Infokästen („Spielball Wissen“, „Auf den Punkt gebracht“, „Ja, aber“ und „Gedankenspiele“) gekennzeichnet, um die wichtigsten Informationen zusammenzufassen. Ein kurzweiliger und lohnenswerter Ratgeber, um die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu einem spielerischen Zugang zum („glücklicheren“) Leben „wieder“ zu finden.



Patrice Huerre

Jouer, un moteur pour la vie. Comment le jeu développe la créativité et l'intelligence sociale de l'enfant.

Paris : Éditions Nathan 2021

« Jouer, ce n'est pas tendre vers un but précis, mais s'ouvrir à l'inattendu ». Quelle place est donnée au simple plaisir de jouer dans une société où les exigences de réussite et la pression sociale influencent les objectifs de développement des enfants dès leur plus jeune âge. Avec ce livre, l'auteur vient bousculer les visions du jeu véhiculées dans nos sociétés actuelles. Il invite le lecteur à analyser toutes les facettes du jeu, en abordant notamment les origines du jeu, l'importance du jeu pour le bon développement des enfants et futurs adultes, les enjeux du jeu, les risques du manque d'espace et de temps pour le jeu, l'importance de la rêverie, les critères pour définir les bons et mauvais jouets, les limites du jeu et quand jouer devient un comportement compliqué. Le jeu devrait être repensé et abordé comme une nécessité qui encourage l'enfant à devenir curieux, créatif, à éprouver des émotions, à enrichir ses relations sociales et à devenir un adulte épanoui.

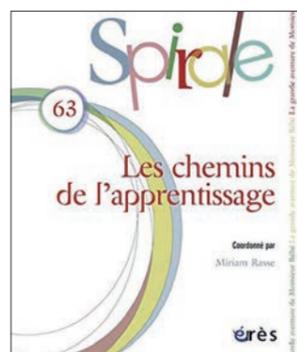


Miriam Rasse (ed.)

Les chemins de l'apprentissage. Spirale – la grande aventure de Monsieur bébé.

Toulouse : Éditions érès 2013

« Dans notre société inquiète et pressée qui prône la culture du résultat et de la performance, la surstimulation et les apprentissages précoces sont de mise et privent l'enfant du temps nécessaire aux processus d'apprentissage et à la dynamique du développement: le temps de la maturation, de l'exercice, de l'intégration » (Miriam Rasse). Cet ouvrage collectif met au centre des principes essentiels dans l'accompagnement de jeune enfants, soit en collectivité, soit en famille: promouvoir les apprentissages auto-induits, en accordant le temps à l'enfant pour découvrir soi-même, pour apprendre à son rythme. Ce livre nous offre un large éventail d'articles, entre autre sur la plasticité cérébrale, la découverte des mains et les chemins de la socialisation de l'enfant, ainsi que sur les paroles de l'adulte.

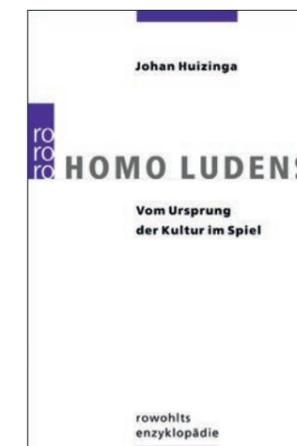


Johan Huizinga

Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel.

Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2019

Der niederländische Historiker Johan Huizinga definiert Spiel wie folgt: „Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgelegter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘.“ Er erweitert die Beschreibung des Menschen und fügt dem Homo sapiens und Homo faber dem Homo Ludens zu. Der Mensch denkt und handelt nicht nur sondern hat schon von jeher gespielt. Er widmet sich in seinem Buch dieser grundlegenden freien menschlichen Aktivität. Das Spiel, frei von logischem Denken und Konzentration, ohne bestimmtes Ziel, ist laut ihm die Voraussetzung für die Entwicklung von Kultur und Freude.



Michel Gay

Hengstenberg. Spiel- und Bewegungspädagogik.

Freiburg im Breisgau: Herder 2017

„Verstehen kommt von Stehen und Begreifen kommt von greifen“ – Eine gelungene Bewegungsentwicklung ist Grundlage für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Diese Grundhaltung beschreibt in einfachen Worten die Hengstenberg-Pädagogik. Michael Peter Fuchs beschreibt in seinem Buch, welche Art von Spiel und Bewegung Kinder brauchen, damit sie ihr inneres und äußeres Gleichgewicht (wieder)finden. Es ist ein Buch aus der Praxis für die Praxis in dem die Grundzüge der Hengstenberg-Pädagogik anhand von anschaulichen Praxisberichten mit viel Bildmaterial verdeutlicht werden. Ein spielpädagogischer Impulsgeber und Wegweiser dem zugrunde liegt, dass das freie Spiel von Natur aus vorgesehen ist und ihm ein struktureller Platz in den elementarpädagogischen Bereichen gebührt. Ein anschauliches Buch mit zahlreichen Fotos, die die Hengstenberg-Arbeit im Kontext aktueller Anwendungsbeispiele dokumentieren.



Anne Vittur Kennedy

Der Bauer ist weg! Mäh! Muh! Quäck!

Bamberg: Magellan 2014



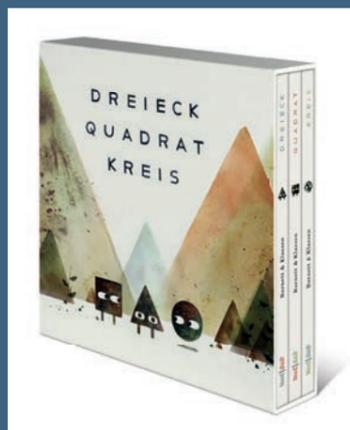
Spielen mit Sprachen... HÜII HÜII MÄH MÄH GACK GACK TSCHIEP, WUFF GRUNZ OINK OINK GOCK GOCK PIEP! Sobald der Bauer mit dem Traktor auf dem Feld unterwegs ist, geht es los mit dem lustigen Tag der Bauernhoftiere: Ausflug auf dem Fluss, leckeres Picknick, Achterbahn fahren und Gala-Abend stehen auf dem Programm. Aber was passiert, wenn der Bauer wieder zurückkehrt? PST PST PSSSSST! Eine witzige Geschichte nur mit Tierlauten, die sich schon für die jüngsten Kinder sowie für einen mehrsprachigen Gebrauch eignet.

Une journée à la ferme pas comme les autres ! Que font les animaux pendant que l'agriculteur passe sa journée dans les champs ? Une histoire hilarante avec seulement des onomatopées, qui peut être traduite dans toutes les langues.

Mac Barnett & Jon Klassen

Dreieck – Quadrat – Kreis.

Zürich: NordSüd Verlag AG 2019

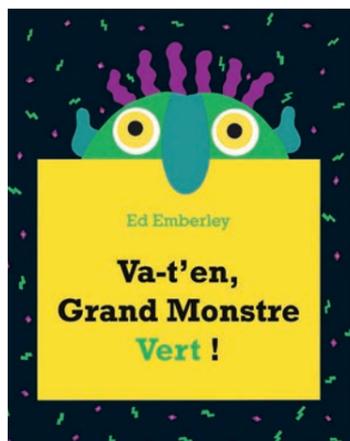


Spielen mit Formen... Drei Bücher über drei Freunde: Dreieck, Quadrat und Kreis, jeder mit seinem eigenen Charakter. Diese Trilogie geht über Freundschaft, Wertschätzung, Streit und Geheimnisse. Die Geschichten sind mit wenigen Worten aber mit viel Humor und tiefer Bedeutung erzählt. Ein tolles Ensemble, das außerdem mit der Einfachheit der Illustrationen begeistert.

Ed Emberley

Va-t'en, Grand Monstre Vert !

France : Editions Kaleidoscope 2015



Jouer avec la peur... Pour faire apparaître le grand monstre vert, l'enfant tourne les pages et petit à petit le visage apparaît jusqu'à obtenir une tête de monstre, plus drôle qu'effrayante. Il suffit ensuite de continuer à tourner les pages pour la faire disparaître pas à pas. L'enfant peut recommencer à l'infini pour jouer à se faire peur et se rassurer. Un cauchemar maîtrisable et idéal pour dédramatiser les frayeurs des jeunes enfants.

Ursus Wehrli

Kunst Aufräumen.

Altusried, Deutschland: Kein und Aber Verlag 2004



Spielen mit Kunst... „Kunst aufräumen“ ist der verspielt-absurde Versuch, genau dort Klarheit zu schaffen, wo es am wenigsten Sinn macht! Der Autor ordnet abstrakte Kunstwerke neu, übersichtlich und Platz sparend, denn Ordnung ist das halbe Leben! Aufräumen ist keine Kunst - 'Kunst aufräumen' hingegen schon.

Dans ce livre l'auteur a fait une tentative amusante et absurde de créer de la clarté exactement là où cela a le moins de sens ! Les œuvres d'art abstraites sont réorganisées de manière claire et peu encombrante, car l'ordre est la moitié de la vie !

Hervé Tullet

Les cinq sens.

Paris : Seuil Jeunesse 2003

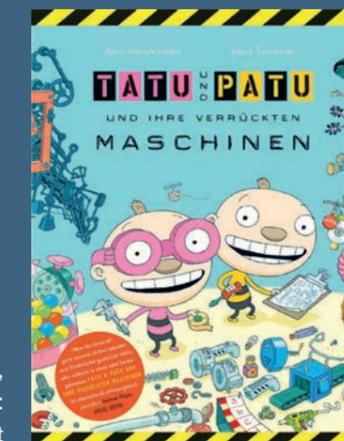


Jouer avec les sens... Voir, entendre, sentir, goûter, toucher – ce livre vous invite à jouer avec les cinq sens ! Hervé Tullet parvient à dialoguer avec ses lecteurs et à attirer l'attention de tous. Vous vous surprendrez à parler à voix haute, à voir double, à humer les senteurs de l'automne, à dessiner sur les pages avec votre doigt... Et vous finirez par avoir envie de poursuivre ce dialogue à l'infini ! Une expérience amusante pour petits et grands !

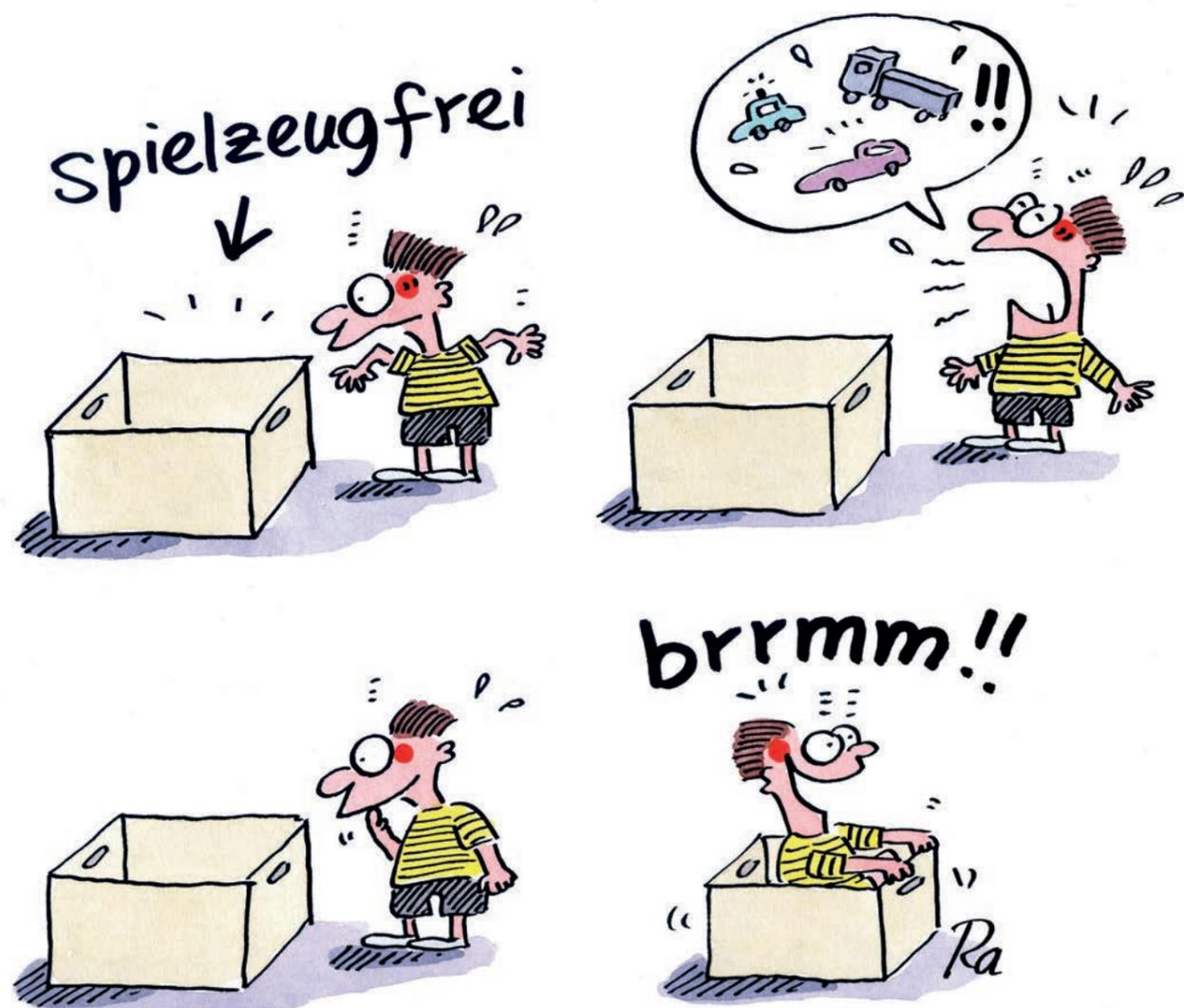
Hervé Tullet

Tatu & Patu und ihre verrückten Maschinen.

Paris: Seuil Jeunesse 2003

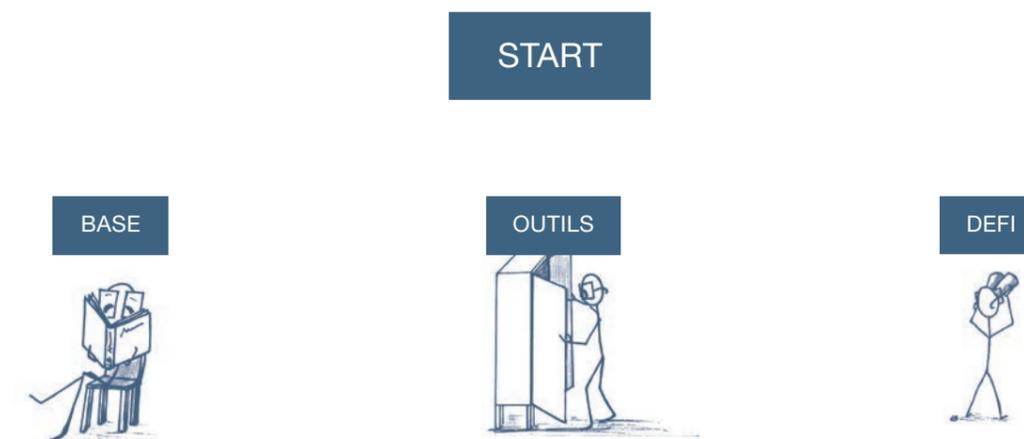


Spielen mit Technik... Um unser Leben einfacher zu machen, haben Tatu und Patu, die zwei witzigen Brüder aus Seltsamhausen, großartige neue Maschinen entwickelt: Einmal probiert, will man nicht mehr ohne Guten-Morgen-Maschine aufstehen! Mit dem Augen-Ohren-Schutz macht sogar das Duschen Spaß, und es ist auch praktisch, wenn man einen Ekelzutaten-Entferner hat, der automatisch unerwünschte Zutaten aus dem Essen entfernt. Diese Geschichte verspricht gute Laune, und in den detaillierten Illustrationen kann man jedes Mal etwas Neues entdecken. Mit Tatu und Patu ist Spaß garantiert!



Spillzenter A VOUS DE JOUER

Ou comment développer un environnement de jeu non formel



Base - Point de départ: le jeu automatisé de l'enfant dans un environnement adéquat lui apporte les éléments nécessaires à son développement. A savoir à découvrir, expérimenter et apprendre le monde qui l'entoure, et à y trouver sa place.

Outils : Les conditions de réalisation d'un tel espace se situent dans l'offre d'un environnement attractif et dynamique, en adéquation avec les besoins et intérêts des enfants présents.

Défi : L'objectif est donc de rendre possible le jeu automatisé et de le maintenir au fil des jours en proposant un environnement pédagogique réfléchi et de qualité.



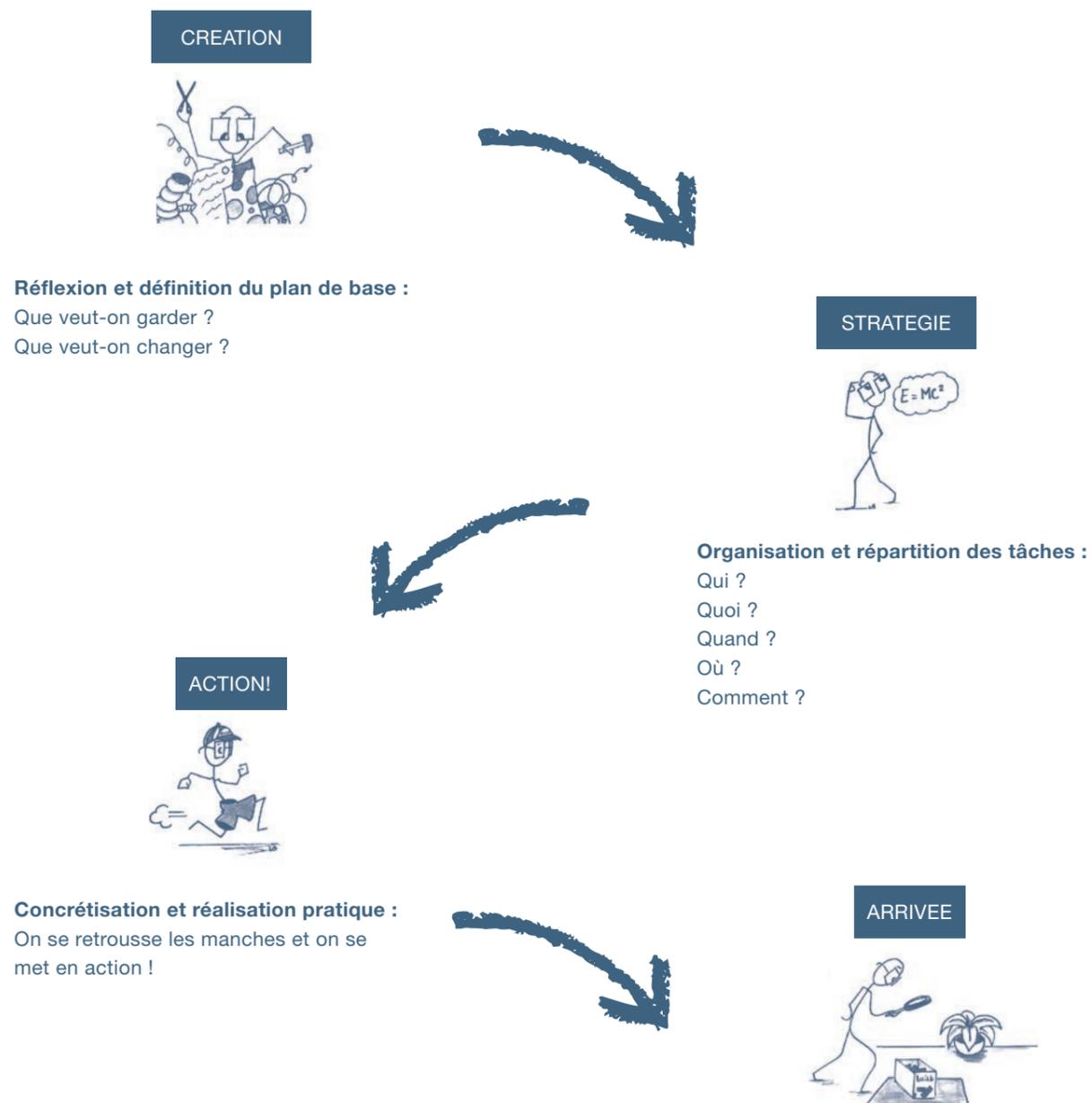
L'analyse des besoins et l'objectif poursuivi.

A titre d'exemple pour le Spillzenter :

- Répondre aux besoins et intérêts des enfants dans les offres proposées sur base de nos connaissances et de nos expériences ;
- Répondre aux besoins et demandes des professionnels du secteur de l'enfance ;
- Répondre à notre mission d'accompagnement et d'aide à la mise en pratique du cadre de référence national.



Le Spillzenter sur youtube



- Passage en revue de chaque installation et adaptation si nécessaire ;
- Test actif avec public cible et adaptation si nécessaire ;
- (Ré-)évaluations et adaptations régulières.

Spillzenter
 11, rue du Fort Bourbon
 L-1249 Luxembourg
 Tél.: 28 37 46-1
 www.arcus.lu
 spillzenter@arcus.lu



Kanner am Fokus 01 | 2022
 ZEIT



Kanner am Fokus 02 | 2022
 TRANSITIONEN



Kanner am Fokus 03 | 2022
 SPIEL

Sie möchten einzelne Ausgaben der **KANNER AM FOKUS** erhalten oder jede Ausgabe zugeschickt bekommen? Schreiben Sie uns an ...

Êtes-vous intéressés de recevoir des éditions individuelles du journal **KANNER AM FOKUS** ou toutes les éditions régulièrement ?

Envoyez-nous un message à ...

kanneramfokus@arcus.lu

IMPRESSUM

focus. Formatioun an Entwécklung
 11, rue du Fort Bourbon L-1249 Luxembourg
 Tel.: 28 37 46 1
 www.arcus.lu

Kontakt:
 kanneramfokus@arcus.lu

Redaktion:
 Caroline Ruppert
 Claudine Buck
 Steffi Deepen
 Christian Haag
 Dominik Schmeier

Layout & Design:
 ensch-media

Druck:
 Imprimerie Schlimé

Auflage:
 3.500

Fotos:
 Cover: © focus
 Seite 5: Unsplash.com © Phil Hearing
 Seite 6: Unsplash.com © Alexandr Podvalny
 Seite 7: © focus
 Seite 9: Unsplash.com © Rashid Sadykov
 Seite 9: Unsplash.com © Y Tink
 Seite 9: Unsplash.com © Andy Newton
 Seite 10: Unsplash.com © Mick Haupt
 Seite 11: Unsplash.com © nathan-dumlao
 Seite 12: © focus
 Seite 14: © focus
 Seite 17: © arcus asbl Crèche Mäerzeg
 Seite 19: Adobe Stock © Tatiana
 Seite 21: Unsplash.com © Markus Spiske
 Seite 22: Unsplash.com © Sandra Seitamaa
 Seite 25: © Barbara Fahle
 Seite 28: Unsplash.com © James Lee
 Seite 31: Unsplash.com © Kelly Sikkema
 Seite 33: Unsplash.com © Alexander Dummer
 Seite 35: AdobeStock © BalanceFormCreative
 Seite 37: Unsplash.com © Krakenimages
 Seite 43: Unsplash.com © pro-church-media
 Seite 44: AdobeStock © ksi
 Seite 45: AdobeStock © Zarya Maxim

