

1 Die Bedeutung des Freispiels für die kindliche Entwicklung

Sabine Lilienthal, 01.02.2024

Nicht eine schablonenhafte Vorbereitung und Darbietung eines bestimmten Themas wie in der noch in vielen Kitas typischen „Angebotspädagogik“, sondern die ganzheitliche, bindungsorientierte Begleitung der kindlichen Entwicklung mit einer alltagsintegrierten Förderung der kindlichen Bildungsbereiche und dem Schwerpunkt auf der Förderung des Freispiels ist der Schwerpunkt der Betreuung in der Kindergruppe Bienennest.

1.1 Was ist Spiel?

Um die Bedeutung des Freispiels für die pädagogische Arbeit näher bestimmen zu können, muss zunächst beleuchtet werden, was überhaupt unter „Spiel“ zu verstehen ist. Wenn es auch unmöglich ist, aufgrund seiner Komplexität und Reichweite in alle Bereiche der Gesellschaft, den Begriff „Spiel“ endgültig zu definieren¹, so sollen hier doch ein paar Kriterien genannt sein, die das kindliche Spiel auszumachen scheinen:

Abb. 2: Merkmale des kindlichen Spiels

Spielkriterien nach Scheuerl 1973	Aspekte des Spiels nach Weltzien 2013	Spielmerkmale nach Huizinga 1938	Spielmerkmale nach Heimlich 2015	Definition von Kindern nach Franz 2016	Spielmerkmale aus Kindersicht nach Howard/McInnes 2010
Freiheit	Spiel als Selbstzweck (Zweckfreiheit, Handlungsbezogenheit, Freiwilligkeit),	Freiwilligkeit	intrinsische Motivation	Wenn ich tun kann, was ich will,	auf dem Boden (vs Arbeit am Tisch)
Innere Unendlichkeit	Spiel als Ausdruck des individuellen Selbst (Zielbezogenheit),	Regelhaftigkeit	Fantasie	wenn ich mit meinen Freunden draußen bin,	freiwillig (vs Arbeit als Pflicht)
Scheinhaftigkeit	Spiel als Spannungsfeld von Wirklichkeit und Fantasie (Realitätsumformung)	Zielbezogenheit	Selbstkontrolle	wenn ich Abenteuer erlebe,	ohne Erwachsene (vs Arbeit mit Erwachsenen)
Geschlossenheit	Ritualcharakter durch Wiederholung			wenn ich Spaß habe,	Leicht (vs schwierige Arbeit)
Gegenwärtigkeit				auch wenn ich allein spiele – Astronaut oder Arbeiter,	das Tun ist zentral (prozessorientiert) (vs ergebnisorientierte Arbeit)
Ambivalenzen				Wenn ich was repariere, so mit echter Technik,	
				wenn ich mit anderen Spaß habe...	

Kindliches Spielen ist ein hochkomplexer Vorgang, der einen zentralen Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung bildet, da Kinder sich im Spiel selbstbestimmt mit sich selbst, und/oder

¹ Siehe dazu die verschiedenen Spieltheorien etwa von Schiller, Comenius, Locke, Rousseau, Schaller, Lazarus, Spencer, Carr, Hall, Groos sowie Buytendijk, Huizinga und Geißler.

mit ihrer Umgebung und/oder mit anderen auseinandersetzen, tätig sind und sich zweckfrei und ohne unmittelbare Konsequenz beschäftigen (Lochner 2023, 2). Dabei ist Spielen für Kinder ein Lernen ohne Reglementierung und Bestimmung der Inhalte durch Erwachsene. „Spielen IST Ideen entwickeln, etwas ausprobieren, verwerfen, neu beginnen. Spielen IST Lösungen finden, andere Perspektiven einnehmen, Erfahrungen sammeln, Rollen und Regeln aushandeln. Spielen IST, und das schon ab dem Säuglingsalter, eine Möglichkeit, die Welt kennenzulernen. Spielen bedeutet für das Kind seine/ihre subjektive Wirklichkeit zu einem stimmigen Bild zu konstruieren“ (ebd.). Dabei bedeutet Zweckfreiheit nicht Zwecklosigkeit, da jede momentane Spielsituation ein individuelles Ziel hat, das sich dem sich verändernden Spiel anpasst und weiterentwickelt. In diesem selbstbestimmten Tun liegt der Kern der Spielhandlung, die auf die Spieltätigkeit selbst ausgerichtet ist und nicht auf ein bestimmtes Ziel mit erwartbarem Handlungsergebnis (ebd., Weltzien 2013, 8).

Dieses Spiel als „Hauptaufgabe des Kindes, um die Welt um sich herum, sich selbst, Ereignisse und Situationen, Beobachtungen und Geschehnisse zu begreifen und zu erfassen“ (Brandl, 2011,7), soll hier noch abgegrenzt werden zu dem spielerischen Lernen, bei dem das Spiel als Werkzeug für fremdbestimmte, methodische Bildungsangebote genutzt wird, das Element der Selbstbestimmung aber nicht enthalten ist. Im pädagogischen Zusammenhang ist es wichtig, den Begriff „Freispiel“ genauer zu erläutern, denn das Freispiel meint eine Phase im Tagesablauf der Tageseinrichtung, in der die Kinder den Freiraum haben, die Formen, Inhalte und Mitspieler ihrer Tätigkeiten selbstbestimmt zu wählen (Lochner 2023, 6f).

Dabei ist das Freispiel nie ganz frei, weil im Spiel durch Regeln, Rhythmen oder Darstellungsabsichten Bindungen entstehen können und so aus einem ungebundenen, freien „Spielen lassen“ strenge Regelspiele oder künstlerisch gebundene Darstellungsspiele entstehen können (Scheuerl 1990, 61). Im freien Spiel sollte laut Scheuerl die Möglichkeit bestehen, sich zu einem gebundenen Spiel zu entwickeln, was die p.F. direkt oder indirekt beeinflussen kann (ebd.), zum Beispiel durch:

- Spiel- und Lernmaterialien,
- die Art der Strukturierung der Innen- und Außenräume,
- vorgegebene Kommunikationsstrukturen (altersgemischte oder altershomogene Gruppe),
- Unterschiedliche Spielkompetenzen, Machtpositionen der Beteiligten,
- angebotene Themen und Anregungen,
- zur Verfügung stehende Zeit (vgl. Heimlich, 2015).

Wesentlich ist, dass dabei Eigentätigkeit, Selbstbestimmung und Spontaneität des Kindes stets berücksichtigt bleiben².

1.1.1 Auswirkungen des Freispiels

Welch große Bedeutung diese Art des Freispiels für die kindliche Entwicklung hat, konnten verschiedene empirische und neurowissenschaftliche Untersuchungen zeigen. So untersuchte die Langzeitstudie „Preprimary Project“ (1980-2006) in zehn Ländern die Betreuung, Erziehung und Bildung von Vierjährigen und die Auswirkungen drei Jahre später und stellte fest, dass Kinder, die

² Dem gegenüber stehen lern- oder situationstheoretisch begründete direkte Spielförderkonzepte zur gezielten Förderung bestimmter Entwicklungsbereiche, sowie eine heilpädagogische Spielförderung, oder vorgegebene Regelspiele, Sport, Musik-Bastelangebote.

im Kindergarten ihre Aktivitäten überwiegend frei wählen konnten, im Alter von sieben Jahren signifikant bessere sprachliche Leistungen hatten, als die Kinder, die mehr Zeit bei Gesamtgruppenaktivitäten oder persönlicher Betreuung verbracht haben und dass die Bildung der PädagogInnen und Vielfalt und Auswahl des Materials die kognitive Entwicklung beeinflussen (vgl. Montie/ Xiang et al. 2006, 15). In neurowissenschaftlichen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass durch intrinsische Motivation, Entdeckerfreude und Gestaltungslust im Freispiel besondere Vernetzungsmöglichkeiten im Gehirn entstehen, die Wissensinhalte, Kenntnisse und Erfahrungen auf eine andere neuartige Weise miteinander verknüpfen – und zwar spielerisch, nicht unter Druck, Zwang oder unter starken Gefühlen (Hüther 2016, 39). „Empirische Befunde zum kindlichen Spielen zeigen, dass selbstgesteuertes, kindliches Spiel einhergeht mit differenzierterer kognitiver Aktivität als bei geleiteten Sequenzen. Spiel ist somit die effektivste Lernform jüngerer Kinder“ (Kübler 2012, 2). Denn im Spielen bilden sich unter anderem Denken, Kreativität, Abstrahieren, Erinnern, Logik – das Verstehen komplexer Zusammenhänge durch die Fähigkeit der Abstraktion (Lochner 2023). Was Freispiel bewirkt, soll hier (ohne Annahme von Vollständigkeit) der Übersichtlichkeit halber stichpunktartig aufgeführt werden:

- „Freispiel fördert die Selbstbestimmung der Kinder und bewirkt hohe intrinsische Motivation für ihre Lernprozesse“ (bm:ukk 2009, 8).
- Freispiel ist Ausdruck des individuellen Selbst durch Erleben der eigenen Kreativität, Stärken und Schwächen.
- Freispiel bietet Auseinandersetzung mit und Ausdruck von eigenen Erfahrungen, Bewältigen von Herausforderungen, Finden des inneren Ausgleichs durch verarbeitende, psychohygienische Funktion des Spiels - ermöglicht „spiralförmigen Prozess maximaler Selbstentfaltung“ (Weltzien 2013, 8)
- Gemeinsames Tun im Freispiel fördert soziale und kommunikative Kompetenzen: Interaktion, Kommunikation, Konflikte, Kompromisse, Kooperation (Zuhören, klares verständliches Sprechen, Erzählen, Verhandeln, Lösen von Konflikten) (vgl. Textor 2015, 16; Montie/ Claxton et al. 2007, 24).
- Freispiel ist wichtig für den Aufbau von Bindungen und das Entstehen und Aufrechterhalten von sozialen Beziehungen (Freundschaften).
- Freispiel ermöglicht selbstbestimmte Erfahrungen mit Gegenständen und Raumzonen, Beschäftigung nach eigenem Interesse und mit angemessenen Herausforderungen (vgl. Heimlich 2015, 177; Montie/Claxton et al. 2007, 24).
- Freispiel stellt Anforderungen an Differenzierte Wahrnehmung, bietet Erfahrungen mit Metakommunikation, Bedeutung und Kontext, Denken in Symbolen;
- Freispiel ermöglicht die Übertragung der Kultur, den Erwerb kultureller Fähigkeiten (Musizieren, Malen, Singen), (Hechtel, 2011, 45; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2007, 40).
- Es bietet Kenntnisse über die natürliche, die von Menschen gestaltete und die soziale Welt; enthält „die Chance, selbstbestimmt Erfahrungen mit Gegenständen und Raumzonen zu sammeln“ (Heimlich 2015, 177).
- Es fördert das Erkennen von Ursache-Wirkung-Beziehungen, Problemlösefähigkeit, Lernen von Zahlen und Zählen, bietet Gelegenheit für Schätzungen und Klassifikationen (Textor 2015, 16).

- Ermöglicht Fantasie und Kreativität und Erfahrungen in der Spielrealität, die in Wirklichkeit nicht möglich sind, Ein Ausprobieren ohne wirkliche Konsequenzen von nicht am Spiel Beteiligten, z.B. Risiko eingehen, Regelverstöße, Jemand oder etwas sein (Lochner 23).

So, wie genügend freies Spiel zahlreiche positive Auswirkungen hat, so kann der Mangel daran auch vielschichtige negative Auswirkungen haben, wie beispielsweise unsichere Bindungen, Ungeschicklichkeit, schlechter Spracherwerb, Einsamkeit, Empathiemangel oder Verhaltensauffälligkeiten³ (Textor 2015, 5).

1.1.2 Spielförderung durch die Fachkraft

Damit Freispiel die beschriebenen Merkmale von Eigentätigkeit, Selbstbestimmung und Spontaneität erfüllen und sich die positiven Wirkungen auf die Entwicklung des Kindes auch entfalten können, müssen verschiedene Bedingungen erfüllt werden, welche in der Verantwortung der pädagogischen Fachkraft liegen oder die sie zumindest beeinflussen sollte.

1.1.2.1 Voraussetzungen schaffen

Eine der ersten Voraussetzungen, die die Fachkraft schaffen sollte, ist ausreichend Zeit, denn eine Freispielphase sollte mindestens 45 bis 60 möglichst störungsfreie Minuten dauern (Montie/Claxton et al. 2007, 25), da sonst die Komplexität, Intensität und Kreativität des Spiels eingeschränkt wird. Die Kinder sollten zudem die flexible Tagesstruktur mitbestimmen können, in der ungefähr die Hälfte des Kindergarten tags für das freie Spiel zur Verfügung stehen sollte (vgl. Heimlich 2015, 177).

Um diese Zeit dann auch nutzen zu können, sollte genügend Platz und geeignetes Material vorhanden sein. Ausreichend Platz meint, dass ganze Räume gestaltet und zum Beispiel in Fantasiewelten verwandelt (und stehen gelassen) werden können. Dazu gehören auch ausreichend Freiflächen und Funktionsräume, Versteck- und Rückzugsmöglichkeiten sowie Bewegungs- und Klettermöglichkeiten (vgl. Merkel 2005, 157). Diese Räume sollten dann eine Vielzahl unterschiedlicher, offener (wechselnder) Spielmaterialien enthalten, die für die Kinder frei zugänglich sind und zum Experimentieren, Erforschen, Gestalten und Problemlösen für jeden Entwicklungsstand einladen. Hier stichpunkthaft ein paar Beispiele, was dazu gehören kann:

- Beziehungsvolle Materialien (z.B. Puppen und Zubehör, Tier- und Menschenfiguren),
- Lebensechte Materialien (z.B. Gießkanne, Telefon, alte Haushaltsgeräte),
- Gleiches Material in großer Menge (z.B. Konstruktions-, Lege-, Schütt- und Sensorymaterial),
- Verbrauchsmaterialien (z.B. Bastelmaterial, Knete, Pfeifenputzer, Papier) (vgl. Franz, 2021, S.99ff).
- Bewegungsmaterialien (z.B. Vertikaltuch, Hüpftiere, Schaukel, Wackelbretter oder – Kissen).
- Flexibel einsetzbare Alltagsmaterialien (z.B. Polster, Schnüre, Stoffe, Tücher, Verkleidungen, Knöpfe, Gefäße, Schachteln, Naturmaterialien wie Kastanien, Zapfen, Eicheln, Stöcker, Nüsse, uvm. Draußen: Bretter, Kisten, Werkzeuge, Seile, Steine, Matschküche) (Vgl. Merkel 2005, 152; Montie/Claxton et al. 2007, 24-26).

³ zur genauen Aufstellung von negativen und positiven Auswirkungen verschiedener Spielformen siehe Abb. 3 im Anhang

Neben der Gestaltung der Räume gehört es genauso zu den Aufgaben der p.F., den Kindern eine erlebnis- und anregungsreiche Umgebung zu bieten, die auch über den Rahmen der Tageseinrichtung hinausgeht, sowie die Kinder in den Sozialraum einzubinden und ihnen vielfältige, selbsttätige Erlebnisse zu ermöglichen. So gehören auch Ausflüge in die weitere Umwelt und vor allem in die Natur dazu, die als idealer Lernort gilt (vgl. Reggiopädagogik, Laewen 2002, Krenz 2007). Hier wird schon deutlich, dass Freispiel nicht bedeutet, die Kinder „einfach so im leeren Raum“ spielen zu lassen, sondern ihnen auch neue Erfahrungen zu ermöglichen und Themen und Erlebnisse zuzumuten, an die sie nur ein Erwachsener aufgrund des größeren Erfahrungshorizontes heranführen kann. Und damit sich die Kinder auch in fremde Welten, und seien es nur Spielwelten, hinausrauen, brauchen sie vor allem eine geborgene und sichere Umgebung und eine stabile Bindung zur Bezugsperson. Wie die Bindungsforschung gezeigt hat, spielen Kinder besser (intensiver, freier, kreativer), wenn sie sicher gebunden sind und sich geborgen fühlen (Lochner 2023, 4). So kann die p.F. mit einer grundsätzlich zugewandten und feinfühligem Responsivität für die Erfüllung der Grundbedürfnisse und einem geborgenen Grundgefühl sorgen. Dabei sollte sie die Vermeidung von Stress und Angst im Blick haben sowie Vernachlässigung oder Überbehütung, zu starke Einschränkung und zu geringe Stimulation verhindern (Textor 2015, S. 6). Zu ihren Aufgaben gehört auch, das Freispiel möglichst gut vor Unterbrechungen und Störungen zu schützen (auch z.B. die Ankunft eines neuen Kindes unterbricht ein aktives Spiel).

1.1.2.2 Beteiligung durch die Fachkraft

Wie aus den vorangegangenen Absätzen schon deutlich wurde, bedeutet Freispiel nicht das vollständige Zurücknehmen der Fachkraft – auch nicht, wenn die Umgebung bereits vorbereitet ist und es vielleicht nach einer Gelegenheit aussehen könnte, den Raum zu verlassen für Organisationsarbeit oder Angebotsvorbereitung (Textor 2015, 8f). Ebenso wenig wie die Beteiligung der Fachkraft meint, nur die reine Aufsicht zu führen und nur bei dringendem Bedarf einzugreifen, meint eine Beteiligung, dass sich die p.F. ins Spiel reindrängen oder es bestimmen sollte, oder dass sie ungefragt Tätigkeiten abnehmen oder korrigieren oder Problemlösungen vorwegnehmen sollte (vgl. ebd.; Montie/ Claxton et al. 2007, S. 26). Spielförderung ist eine der wichtigsten Aufgaben von PädagogInnen und besteht aus einer „indirekten Führung“ mit sensibler Responsivität, also Aufmerksamkeit, Einfühlungsvermögen, Zurückhaltung und aktive Zuwendung zum Kind (Lorentz 1997, 28). So kann die Fachkraft beobachten und ggfs. als Spielpartner mitmachen, sich dabei von den Kindern leiten lassen und die übertragenen Rollen/Aufgaben ausführen. Sie kann vertraute Aktivitäten wiederholen, um Sicherheit zu geben, und Kinder integrieren, die ausgeschlossen werden oder deren Spielfähigkeiten sich von denen der anderen unterscheiden (Textor 2015, 10)

Die Fachkraft kann in der situationsadäquaten, feinfühligem, dialogischen und konstruktiven Interaktion mit den Kindern wertvolle Impulse setzen, die das Spiel unterstützen oder das Spielrepertoire erweitern und den Kindern ermöglichen (freiwillig) unterschiedliche, vielfältige und komplexe Lernerfahrungen zu machen, also die Komplexität des Spiels und damit die Möglichkeit des Selbstbildens vergrößern (Textor 2009, 26). Dazu gehört das „sustained shared thinking“ - das gemeinsam-entwickelnde Denken im Dialog über Themen, die das Kind aktuell interessieren und bei dem die Fachkraft als Spielpartner ggfs. gezielte Fragen, Anregungen oder

Materialien einbringen und leichte, anregende Diskrepanzen setzen soll (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2002). Auch kann die Beteiligung der Fachkraft zur Sprachförderung beitragen, indem sie die Kinder in ein für das aktuelle Spiel relevantes Gespräch verwickelt und so neue Vokabeln einbringt, Äußerung des Kindes aufgreift, spiegelt und verändert als korrekatives Feedback oder dialogische Fortsetzung weiterentwickelt und so auch gemeinsame längere Denkprozesse im Sinne der ko-konstruktiven Bildung anstößt (vgl. Jungmann, Albers 2013, 63; Textor 2015, S. 10 Montie/Claxton et al. 2007, S. 24ff).

Wenn die p.F. gerade nicht aktiv an dem Spielgeschehen teilnimmt, so ist doch auch ihre Beobachtung ein wertvoller Teil der Spielförderung, denn durch die professionelle Beobachtung des Freispiels kann sie Interessen, Fähigkeiten, Wünsche, Begabungen, aber auch Störungen, unbefriedigte Bedürfnisse, die Verarbeitung von Ängsten und belastenden Erlebnissen erkennen und darauf entsprechend eingehen. Auch ist es wichtig zu bemerken, wenn ein Freispiel eintönig und repetitiv wird, denn das kann (neben individuellen traumabedingten Ursachen) darin begründet sein, dass es an Spielanreizen, Materialien, Impulsen und Erlebnissen fehlt. Derlei Mangel sollte dann umgehend abgeholfen werden, weil solche Umstände das Entstehen von intensiven und fantasievollen Spieltätigkeiten der Kinder verhindern (vgl. Merkel 2005, S. 152).

Verschiedene Wissenschaftler beklagen, dass mit den Bildungsplänen und den darin geforderten Bildungsbereichen der Druck auf die Elementarpädagogik gewachsen sei, was eine stärkere Verschulung und die Verhinderung der Selbstbildung zur Folge zu hätte (Vgl. u.a. Textor 2009, 19ff; Neuss 2014, 4ff). Neuss schreibt, dass die Bildungsbereiche sich nicht an den Bildungserwartungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft hätten orientieren sollen, sondern vielmehr an den Tätigkeiten der Kinder und schlägt folgende alternative tätigkeitsorientierte Bildungsbereiche vor:

- Spielen und Fantasieren
- Sammeln und Ordnen
- Zeichnen und Modellieren
- Verantwortlich Kooperieren
- Erzählen und Sprechen
- Singen und Tanzen
- Wahrnehmen und Träumen
- Dokumentieren und Darstellen
- Gestalten und Konstruieren
- Denken und Fühlen
- Staunen und Beobachten
- Experimentieren und Konstruieren
- Begreifen und Bewegen ⁴ (Neuss 2014, 4).

Wie gezeigt werden konnte, sind im Freispiel all diese kindlichen Bildungsbereiche anzutreffen und können darin optimal entfaltet werden – wenn denn die Bedingungen erfüllt sind. Und dazu gehört im Sinne des Konstruktivismus auch, dass das Spiel eine Weltaneignung durch Interaktion ist und dass, wenn Erwachsene und Kinder über eine Sache sprechen, der Erwachsene die Weltsicht des Kindes kennenlernt und das Kind die Weltsicht des Erwachsenen (vgl. Wytgotsky, Textor 2000).

⁴ Weitere alltägliche Bildungstätigkeiten der Kinder seien durch rekonstruktive qualitative Forschungsmethoden weiter zu erforschen (Neuss, 2014, 4).

Die hier beschriebenen Bedeutungsebenen des Freispiels zeigen, dass ein unflexibel durchstrukturierter Betreuungsalltag mit hohem Angebots- und Förderungsdruck und ohne ausreichenden Raum und Zeit für ausreichendes Freispiel die Entwicklung des Kindes beschränken.

In der Kindergruppe Bienenneest werden selbstverständlich Projekte gemacht, wir basteln und singen, sammeln und ordnen, zeichnen und modellieren, experimentieren, konstruieren, gestalten und darstellen und beschäftigen uns mit den, in der Bildungskonzeption MV vorgegebenen, Themen – aber eben alltagsintegriert, aus dem Interesse der Kinder heraus. Dabei werden auch Themen und Aktivitäten zugemutet, weil eben mein Erfahrungshorizont als Erwachsene größer ist und ich die Begleiterin der Kinder beim Weltentdecken bin – in einer geborgenen, anregenden Umgebung mit vielen Möglichkeiten der Selbsterfahrung.

Literatur

Brandl, T. (2011): Ene mene muh und raus bist du! Vom Spiel und seinen Funktionen. In Sommer-Himmel, R. & Brandl, T. (Hrsg.), Aus der Hochschule in die Praxis. Bildungsansätze im Kita-Alltag (S. 7-12). Berlin: Logos Verlag.

Franz, M. (2021): „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt. München: Don Bosco.

Hauser, B. (2013): Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten, Stuttgart.

Hechtel, D. (2011): Lernen durch Spielen? Möglichkeiten des spielerischen Lernens in der Kindertagesstätte. In Sommer-Himmel, R. & Brandl, T. (Hrsg.), Aus der Hochschule in die Praxis. Bildungsansätze im Kita-Alltag (S. 43-55). Berlin: Logos Verlag.

Heimlich, U. (2015): Einführung in die Spielpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn.

Howard, J., McInnes, K. (2010): Thinking through the challenge of a play-based curriculum. Increasing playfulness via co-construction. In: Moyles, Janet R. (Hrsg.): Thinking about play. 1. Aufl. Maidenhead, S. 30–44.

Keppner, M. (2015): Die Spielsache im Spannungsfeld zwischen Spielmittel und Spielware: Das kindliche Spiel als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Eine pädagogische Untersuchung. Waxmann Verlag.

Krenz, A. (2007): Was Kinder brauchen? Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten. Cornelsen Verlag Scriptor.

Laewen, H-J., Andres, B. (Hrsg.) (2002): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten. Beltz Verlag.

Lorentz, G. (1997): Freispiel im Kindergarten. Chancen seines bewussten Einsatzes. Praxisbuch Kindergarten. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Merkel, J. (2005): Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen: edition lumiere Bremen.

Neuß, N. (2014): Hinter einer Waschmaschine lag eine Zitrone.“. Alltägliche, tätigkeitsorientierte Bildungsbereiche als Lernressourcen für Kinder erkennen. TPS (1). Velber: Friedrich-Verlag, S. 4-7.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (Hrsg.) (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS

Renner, M. (2008): Spieltheorie und Spielpraxis, 3. neu bearb. Auflage, Freiburg im Breisgau.

Scheuerl, H. (1975): Alte und neue Spieltheorien. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 27(1), 2-21.

Textor, M. R. (2000): Lew Wygotski - der ko-konstruktive Ansatz. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel, S. 71–83.

Textor, M. R. (2004): Spiel und Spielförderung. Veröffentlicht am 19.03.2015 unter <http://www.SGBVIII.de/S1.pdf> , Zugriffen: 10.11.2023.

Textor, M. R. (2009). Freispiel, Beschäftigung, Projekt–drei Wege zur Umsetzung der Bildungspläne der Bundesländer. Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Kohlhammer, 17-30.