

Sabine Tanner Merlo und Detlev Vogel

## Über die Bedeutung des freien Spiels

Und was wir im Kindergarten dafür tun können

### Zusammenfassung

*Das freie Spiel rutscht im Anschluss an die im Lehrplan 21 vollzogene Strukturreform auf Kosten von hoch strukturierten Instruktionsphasen vermehrt in die Restzeit. Dies ist insofern erstaunlich, als die Bedeutsamkeit des Spiels für eine gesunde frühkindliche Entwicklung unbestritten ist. Eine stärkere Gewichtung des Freispiels ist mit dem im Lehrplan 21 intendierten Kompetenzerwerb durchaus zu vereinen. Nebst der sorgfältigen Vorbereitung und Pflege der Spielumgebung ist hierfür eine gezielte Nachbearbeitung der Unterrichtssequenzen wichtig. Bedeutsam ist auch das Vertrauen, dass sich das Kind im freien Spiel mit dem beschäftigt, was seiner Entwicklung gerade am meisten dient.*

### Résumé

*Suite à la récente réforme structurelle du plan d'études 21, le jeu libre glisse de plus en plus dans le temps résiduel, au bénéfice de phases d'instruction hautement structurées. C'est d'autant plus étonnant que l'importance du jeu pour le développement précoce est incontestée. Il est très certainement possible de concilier le fait d'accorder davantage de poids au jeu libre avec l'acquisition des compétences visée par le plan d'études 21. Outre la préparation minutieuse et le soin accordé à l'environnement de jeu, un travail ultérieur ciblé sur les séquences d'enseignement est essentiel. Il est important également que l'on ait confiance dans le fait que l'enfant se confronte, dans le jeu libre, avec ce qui, précisément, sert au mieux son développement.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2021-10-01](http://www.szh-csps.ch/z2021-10-01)

Wer einen Kindergarten in der Schweiz besucht, dem zeigt sich oft das folgende Bild: Nach der Auffangzeit finden sich die Kinder für den morgendlichen Einstieg im Kreis ein. In dieser von der Kindergarten-Lehrperson geführten Unterrichtssequenz spielt sich ein Grossteil der intendierten Kompetenzvermittlung ab. Beispielsweise hören die Kinder eine Geschichte oder lernen einen bestimmten Gegenstand kennen und werden darauf aufbauend an ausgewählte Tätigkeiten und Aufgabenstellungen herangeführt. Dabei fällt auf, dass die Kindergarten-Lehrpersonen oft bemüht sind, die Qualität ihres Unterrichts in didaktisch hoch-strukturierten Instruktionsphasen zur Geltung zu bringen. In entsprechende Sequenzen der Kompetenzvermittlung wird viel Herzblut und Vorberei-

tungszeit investiert, während die Gelegenheiten zum freien Spielen auffallend oft auf die Rest-Zeit fallen und im Selbstläufer-Modus ein Schattendasein fristen. Gleichzeitig wirft die vollzogene Strukturreform mit Schuleintritt des Kindes auf das vollendete vierte Lebensjahr in Kombination mit dem Ruf nach früher Förderung die Frage auf, ob das kindliche Spiel in diesem Trend marginalisiert wird. Stamm (2014) oder Wannack, Arnaldi und Schütz (2011) weisen darauf hin, dass der Ruf nach früher Förderung zu einer zunehmenden Verschulung des Kindergartens führt. Dies äussert sich eben gerade darin, dass instruktionales Lernen und der Anteil geführter Aktivitäten im Kindergarten-Alltag auf Kosten des freien Spiels an Bedeutung gewinnen.

Aus verschiedenen Gründen erstaunt dies: Auf die Bedeutsamkeit des Spiels für eine gesunde frühkindliche Entwicklung wurde in den letzten 15 Jahren von prominenter Stelle verschiedentlich und mit Vehemenz hingewiesen (z. B. Stamm, 2014; Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011).

Vor allem bei jungen Kindern stützen sich Bildungsprozesse hauptsächlich auf dem Spielen und dessen unterschiedlichsten Formen ab (Lukaschek, 2019). Bereits Oerter (2012) bezeichnet das im Spiel erfolgende beiläufige Lernen als Hauptform des Lernens in den ersten sechs Lebensjahren überhaupt. Indem Kinder im Spiel Dinge entdecken, selbst ausprobieren oder Situationen nachspielen, lernen sie ganz nebenbei. Ihre Aktivitäten werden dabei in erster Linie von ihren Interessen und der Motivation geleitet, die eigenen Fähigkeiten zu erproben und zu erweitern. Im Spiel können sich viele Kinder über eine lange Zeitdauer in eine Aufgabe vertiefen, eine hohe Konzentration aufrechterhalten und spezifisches Wissen und Fertigkeiten erwerben (D-EDK, 2016).

### ***Spielen und spielerisches Lernen sind zumindest bis zum Alter von acht Jahren dem instruktionalen, angeleiteten Lernen überlegen.***

Die Studie von Edlmann, Wannack und Schneider (2018) im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zeigt auf, dass Spielen und spielerisches Lernen zumindest bis zum Alter von acht Jahren dem instruktionalen, angeleiteten Lernen überlegen ist.

Auch unter dem Gesichtspunkt der unterschiedlichen spielbasierten Vorerfahrungen von Kindergartenkindern erscheint es wichtig, das Potenzial des freien Spiels noch bewusster in den Fokus zu rücken. Stamm

(2014) beschreibt das Phänomen der *Spieldeprivation*, welches in Zusammenhang mit dem sozio-ökonomischen Status steht. Sie unterscheidet dabei zwei Typen von Risikokindern, welche das Spiel als Entwicklungsmotor unzureichend nutzen:

- Zum einen sind dies Kinder aus gut situierten, ausserordentlich aktiven Familien, welche so stark in Förderprogramme und Aktivitäten eingebunden sind, dass sie zum Spielen keine Zeit haben. Sie sind hochgradig von gesteuerter Animation abhängig.
- Zur anderen Gruppe gehören Kinder aus benachteiligtem Elternhaus, welche einen Grossteil der Zeit sich selbst überlassen und sowohl emotional, kognitiv wie auch sozial unterversorgt sind. Anstatt zu spielen, verbringen diese Kinder ihre Tage häufig mit Medienkonsum.

Beiden Typen ist eigen, dass sie – sofern sie die Gelegenheit dazu erhalten – quasi spielunfähig sind. Diese Kinder verstehen es bloss, auf eine oberflächliche, repetitive oder eintönige Art und Weise zu spielen. Die kreative Energie, welche zum Eintauchen in ein anspruchsvolles Spielgeschehen notwendig ist, bringen sie kaum auf (Stamm, 2014). Dies ist umso bedeutsamer, weil im Spiel komplexe Fähigkeiten wie situationsangepasstes Handeln, Kontrolle von Emotionen, Dranbleiben an einer Sache trainiert werden – also Schlüsselkompetenzen für das Lernen sowie für ein gelingendes soziales Miteinander.

#### **Was ist mit Spiel gemeint?**

Stamm (2014) bezeichnet das Spiel als Aktivität, die vom Kind selbst initiiert wird, intrinsisch motiviert und zweckfrei erfolgt. Im Spiel können Kinder ihre Umwelt und das alltäglich Erlebte (re-)konstruieren und somit

besser verstehen. Eine wichtige Eigenschaft des Spiels stellt ausserdem das beiläufige, scheinbar mühelose Lernen dar (Oerter, 2012). Gleichzeitig erfordert das Spiel auch hohe kognitive Leistungen. So bietet es für Kinder die beste Möglichkeit, sich mit ihrer sachlichen und sozialen Umgebung, mit ihren Fragen, Erfahrungen und Problemen auseinanderzusetzen und dabei zu lernen (Strätz, 2019). Das Kind will sich eine Welt schaffen, in der es zum aktiven Gestalter seiner Umgebung wird. Auf diesem Weg symbolisiert es Handlungen, die in der Realität nur Erwachsene ausführen (z. B. fährt das Kind im Spiel mit dem Auto zur Arbeit), und es schlüpft in Rollen (z. B. des Vaters), die von anderen besetzt sind (Oerter, 2012). Gerade das Rollenspiel setzt hohe Anforderungen an die Fantasie und Vorstellungskraft, welche die Auseinandersetzung mit der Realität überhaupt erst ermöglicht und konstruktives Problemlösen erfordert.

Kinder lernen im Spiel vor allem deshalb so schnell und wirkungsvoll, weil sie nichts tun *sollen*, sondern etwas tun *wollen* (Strätz, 2019). Angetrieben von ihrer Neugier, wollen sie Prozesse in Eigenregie gestalten und keine vordefinierten Produkte herstellen. Umso wichtiger ist es, dass sie auf Räume treffen, die ihrem Forscherdrang Abwechslung und Vielfalt bieten (Brüssel, Seibert & Zöllner, 2020). An diesem Punkt sollten pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten ansetzen, um die Entwicklung der Kinder im freien Spiel zu unterstützen.

### Das Spiel im Lehrplan 21

Den Rahmen für die Unterrichtsgestaltung bildet der im Lehrplan 21 festgehaltene Bildungsauftrag. Wie für einen Lehrplan üblich, definiert er Kompetenzstufen je nach Fachbereich. Die Orientierung an Kompetenz-

stufen wurde für den Zyklus 1 insofern abgeschwächt, als dass sich der Unterricht vor allem an der individuellen Entwicklung der Kinder orientiert und fächerübergreifend angedacht ist. Dabei hat auch das freie Spiel als vielschichtiges Lernfeld im Bereich der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung eine hohe Bedeutung. Im Lehrplan 21 wird die Bedeutsamkeit des Spiels entlang der Überlegung thematisiert, dass spielerisches und systematisches Lernen ein Kontinuum darstellen, welchem bei der Formulierung von Lernzielen und Kompetenzstufen Rechnung zu tragen ist (Kübler & Rüdösüli, 2020).

***Kinder lernen im Spiel vor allem deshalb so schnell und wirkungsvoll, weil sie nichts tun sollen, sondern etwas tun wollen.***

Viele Kindergarten-Lehrpersonen fühlen sich unter erheblichem Druck, die im Lehrplan 21 aufgeführten Kompetenzen zu erreichen. Dies, obwohl innerhalb der Zyklen kein bestimmter Zeitpunkt zur Erfüllung der Lernziele definiert ist. Und wie so oft, wird unter Druck gerne auf «altbekannte Rezepte» zurückgegriffen; in diesem Fall die direkte Instruktion, also die geführte Sequenz. Auf diese Weise legt man scheinbar Rechenschaft darüber ab, alle Kompetenzbereiche «abgehandelt» zu haben und gegen allfällige kritische Fragen gefeit zu sein.

An den Pädagogischen Hochschulen lernen Studierende von Beginn an, ihren Unterricht vom Lehrplan und von den darin genannten Kompetenzen abzuleiten und danach auszurichten. Dies ist zweifellos eine wichtige Grundlage für die Planung zielorientierter Instruktionsphasen. Oft wird diese Anforderung jedoch als unvereinbar mit der

Gestaltung offener Spielumgebungen verstanden. Wenn eine solche Umgebung sorgsam vorbereitet wird, können jedoch praktisch in jedem Fall Kompetenzen identifiziert werden, die die Kinder dort erwerben können. Eine Freispielsituation bietet somit auch in dieser Hinsicht eine echte Alternative zum geführten Unterricht. Zentral ist die Haltung der Lehrperson: Kann sie die Kontrolle ein Stück weit abgeben und darauf vertrauen, dass die Kinder sich entsprechend ihrer sensiblen Phasen mit dem beschäftigen, was ihrer Entwicklung in diesem Moment am meisten dient? Durch die freie Wahl der Aktivität ist nicht gewährleistet, dass alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche tun und lernen. Entscheidend sind hier die aufmerksame Beobachtung, Dokumentation und Begleitung besonders der Kinder, die etwas mehr Unterstützung benötigen.

### **Die Ausrichtung des Unterrichts an den Kompetenzen des Lehrplans 21 gilt oft als unvereinbar mit der Gestaltung offener Spielumgebungen.**

#### **Möglichkeiten zur Akzentuierung des Spiels**

An dieser Stelle kann es sich lohnen, als Kindergarten-Lehrperson ganz bewusst neue Herangehensweisen auszuprobieren. Alternativ zur oben beschriebenen Priorisierung der instruktionalen Lernzeit müsste die Lehrperson vermehrt Zeit in die Vorbereitung einer interessanten und anregenden Umgebung investieren, wobei diese dann über mehrere Wochen intensiv genutzt werden kann. Der Aufwand für die genaue Planung der geführten Sequenzen wäre in einem entsprechenden Setting deutlich geringer, da diese Sequenzen eher einen ritualisierten

Rahmen vorgeben als den Grossteil der Lerninhalte vermitteln. Stattdessen könnte die Lehrperson mehr Zeit in die Nachbereitung eines Kindergarten-tages investieren (z. B. die gemachten Beobachtungen dokumentieren oder die Spielumgebung pflegen und ergänzen). Die Lehrperson gestaltet die Spielumgebung entwicklungs- und themenorientiert und lässt die Kinder dort spielen und – im Verständnis von Montessori – *arbeiten* (Vogel, 2001). Bei der Planung dieser (Lern-) Umgebungen orientiert sie sich *neben* den im Lehrplan erwähnten Kompetenzbereichen vor allem an den aktuellen Interessen und Bedürfnissen der Kinder. Was bringen sie für Fragen oder Erfahrungen mit? Was ist bei ihnen gerade «angesagt»? Die Lehrperson muss immer wieder sehr genau zuhören und beobachten, an welchem Punkt die Kinder stehen, was sie fasziniert, wofür gerade «ihr Feuer brennt». Maria Montessori hat schon vor über 100 Jahren formuliert, dass ihr Material als Reaktion auf die Interessen und Bedürfnisse der Kinder entstanden ist (Vogel, 2001). Diese Herangehensweise bildet einen wesentlichen Eckpfeiler kindzentrierter Pädagogik, in welcher das Spiel sogar als Arbeit bezeichnet wird. Auf diese Aufgaben der Wahrnehmung, Beobachtung und des Schaffens von entsprechenden Spiel- und Lernangeboten müssten die angehenden Lehrpersonen der Pädagogischen Hochschulen noch gezielter vorbereitet werden.

#### **Merkmale spielbasierter Kindergärten**

##### **Ablauf eines Kindergarten-Vormittags**

Wie sieht ein Kindergarten-Vormittag beispielhaft aus, der dem angesprochenen Kontinuum von Freispiel und Lernzeit entspricht? Die erste Phase könnte man «Freispiel-Lern-

zeit» nennen: Die Kinder kommen am Morgen und suchen sich die Tätigkeit oder das Spiel aus, das sie im Moment am meisten interessiert. Dafür steht der klassische Freispielbereich ebenso zur Verfügung wie auch Lernbereiche (z. B. verschiedene Gegenstände zum Experimentieren, Material für Sinneserfahrungen, Lernspiele), ein Werk- und Bastelbereich oder ein Bewegungsbereich. Jil und Andre wird es vielleicht in die Puppenecke ziehen und sie spielen mit ihren Freunden «Familie». Ahmet und Marie gehen hingegen in den Werk- und Bastelbereich, um dort an ihrer Konstruktion aus Stoff, Karton und Holzresten weiterzuarbeiten. Rachel sucht sich ein Tablett mit verschiedenen Schrauben und Vorhängeschlossern und vertieft sich darin, die passenden Muttern auf die Maschinenschrauben zu drehen. Nach einer guten Stunde könnte eine bestimmte Musik das Aufräumen einläuten, danach trifft sich die Klasse im Stuhlkreis. Die nächste Phase besteht aus einem Morgenritual, einem Lied, einem kurzen Gruppenspiel oder kleinen «Berichten» von Kindern, die erzählen möchten, was sie in der Freispiel-Lernzeit gemacht haben. Und es ist ebenfalls der Zeitpunkt für die Einführung in ein neues Thema oder eines neuen Materials. Angesichts der Tatsache, dass in vielen Kindergärten die Hälfte der Kinder erst vierjährig ist, sollten diese instruktiven Phasen nicht länger als 20 bis maximal 25 Minuten dauern. Darauf könnte die Pause folgen, die in die nächste Phase führt. Die Pause sollte eine möglichst lange Phase im (gut mit Spielmaterial ausgestatteten) Aussenbereich einschliessen. Eine weitere Freispiel-Lernzeit-Phase würde den Kindergarten-Morgen abrunden.

### Vorbereitung der Spielumgebung

Ein grosser Teil der Tätigkeit der Lehrperson besteht darin, Raum und Material für die Kinder so spannend, herausfordernd und ansprechend vorzubereiten, dass das Interesse der Kinder geweckt wird. In einer sorgfältig und bewusst vorbereiteten Spielumgebung stehen Spielmaterialien unterschiedlicher Beschaffenheit zur Auswahl. Während Spielmaterialien wie Stapelsteine und Tücher, aber auch Sand und Holzstecken viele kreative Freiräume ermöglichen, geben Spielzeuge wie ein Kochherd, ein Playmobil-Set oder eine Eisenbahn begrenztere Spielmöglichkeiten vor. Für die Praxis heisst das, dass sich hochstrukturiertes und unstrukturiertes Material im Angebot des Kindergartens sinnvoll ergänzen.

### *In einer sorgfältig und bewusst vorbereiteten Spielumgebung stehen Spielmaterialien unterschiedlicher Beschaffenheit zur Auswahl.*

Entscheidend ist, dass das freie Spiel in Bezug auf die Entwicklungs- und Fachbereiche ausgewogene Spielangebote und vielfältige Formen der Auseinandersetzung ermöglicht (Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011). Dazu gehört, dass kommunikativ geprägte Rollenspiel-Szenen und technische Konstruktionsspiele in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Und dass der Werk- und Bastelbereich auch in der Freispielzeit von den Kindern genutzt werden darf, sodass die Spielzeit dort nicht ausschliesslich direktiv-ergebnisorientiert gestaltet wird (Franz, 2018).

Nebst der Auswahl der Materialien ist deren Arrangement zu berücksichtigen. Das Arrangement der Spielangebote unterliegt dem Vorhaben, «Appetit und nicht satt zu machen» (Brüssel, Seibert & Zöller, 2020). Hierfür müssen die Spielmaterialien gut

sichtbar und einladend präsentiert werden. Denn die Art und Weise, wie Angebote arrangiert und inszeniert werden, kann das Spielverhalten der Kinder positiv beeinflussen. Eine thematische Inszenierung oder eine suggestive Präsentation eines Spielszenarios wie beispielsweise ein gedeckter Tisch, an welchem eine Puppe im Hochstuhl sitzt, führt zu einem grösseren Interesse der Kinder, als wenn Materialien unstrukturiert dargeboten werden oder in Aufbewahrungsboxen weggepackt sind (Kübler & Rüdüsüli, 2020).

#### **Umsetzungs-Idee: in Kästen dargebotene Spielwelten**

In Ergänzung zu hochstrukturiertem, realitätsgetreuem Spielzeug bietet es sich an, unstrukturierte Spielmaterialien noch bewusster einzusetzen. Verschiedenheit ist auch hier reizvoll. Materialien wie Styropor, Kleister,

Knöpfe, aber auch Verpackungs- und Naturmaterialien geben Anlass zum Staunen und induzieren Ideen und Gestaltungsfreiheit: «Denkwelten, Traumwelten, Spielwelten, in denen sich die Kinder wiederfinden, in die sie abtauchen, versinken können und einfach sie selbst sein dürfen, sich spüren können und glücklich sind» (Brüssel, Seibert & Zöller, 2020, S. 11).

Eine gelungene Umsetzung, welche sensorische Erfahrung mit kreativem Spiel vereint, ist das *Spielweltenmaterial* (Martin & Jehle, 2015). Dieses Material besteht aus Spiel- und Experimentierfeldern, welche in Kästen (ca. 60 x 80 x 7 cm) dargeboten werden. Die Kästen werden – je nach Anwendung – mit (Natur-)Materialien, Alltagsutensilien und Werkzeugen bestückt. Mit dem Spielmaterial des *Weltensandkastens* wird das Kind zum Schöpfer, indem es mit allerlei



© H. JEHL

*Spielweltenmaterial – Griesskiste*

Spielfiguren wie Püppchen, Gummitieren, Fahrzeugen sowie Spielgegenständen (z. B. Tannzapfen, Muscheln, Mosaikplättchen) eine eigene Spielwelt im mit Sand ausgelegten Kasten gestaltet. Der Kasten dient als Projektionsfläche für innere Regungen, Fragen und Konflikte und umgrenzt die Erfahrungswelt des Kindes (Martin & Jehle, 2019). Vor allem jüngere Kinder profitieren von dieser Struktur, in dem die Flut der Eindrücke eine Grenze erfährt. «Der Rahmen bietet dem Kind ein sicheres Resonanzfeld, auf das es aus seinem Inneren mit dem antworten kann, was ihm gemäss ist» (Martin & Jehle, 2015, S. 16). In diesem Spiel kann nichts falsch gemacht werden, jedes Kind kann den Kasten mit seinen Möglichkeiten bespielen, bebauen, verändern oder etwas Neues erschaffen. Für Lehrpersonen geht es nicht darum, zu interpretieren, was die Kinder gestalten, sondern wahrzunehmen und anzuerkennen, was das Kind ausdrückt (Martin & Jehle, 2019).

Spielwelten innerhalb von Kisten können auch noch in vielen weiteren Anwendungen angeboten werden. Beispiele hierfür sind der Sandmalkasten, der Sand-Schütt-Kasten, die Goldgräberkiste, die Griesskiste (siehe Bild) oder der Steckkasten. Am Beispiel dieser Spielwelten in Kisten finden Kinder wie von selbst ins freie, vertiefte Spiel.

### Die prozess- und kindorientierte Haltung der Lehrperson

Eine offene, prozess- und kindorientierte Haltung der Lehrperson ist die entscheidende Voraussetzung dafür, dass Kinder sich in ihrem Spiel- und Lerntrieb ungebremst entfalten können. Dabei sollte sie sich mehr als Unterstützerin der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder sehen, denn als klassische Lehrperson. Während der Begleitung der Spielprozesse beobachtet sie die Kinder ge-

nau und registriert dabei vielleicht, dass Luca bei der Konstruktion eines Karton-Gebäudes räumliches Denken oder auch feinmotorische Fähigkeiten erkennen lässt, die die Lehrperson bei zielorientierten Übungen bei ihm noch nicht beobachtet hat. Gleichzeitig ist es ratsam, nicht jede Spielhandlung zu bewerten und zu beobachten. Das Kind muss um des Spiels willen spielen dürfen. Fähigkeiten und Kompetenzen entwickelt es in diesem Kontext quasi nebenbei. Durch diese Haltung kann die Lehrperson zu einem Klima in der Klasse beitragen, in welchem freudvoll und intrinsisch motiviert exploriert und gelernt wird (Martin & Jehle, 2015).

### Literatur

- D-EDK (Deutschschweizerische Erziehungsdi-  
rektorenkonferenz) (2016). *Lehrplan 21, Grundlagen*. [https://v-ef.lehrplan.ch/container/V\\_EF\\_Grundlagen.pdf](https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf)
- Brüssel, P., Seibert, D. & Zöller, S. (2020). Ein Universum an Kreativität. *Welt des Kindes*, 2, 11–15.
- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. [www.phbern.ch/sites/default/files/2019-11/studie\\_situation-auf-der-kindergartenstufe.pdf](http://www.phbern.ch/sites/default/files/2019-11/studie_situation-auf-der-kindergartenstufe.pdf)
- Glauser-Ismail, N. (2018). *Kompetenzförderung im Freispiel. Spielgestaltung und Spielbegleitung am Beispiel MINT*. <https://bit.ly/38qSjFR>
- Franz, M. (2018). «Heute wieder nur gespielt» – und dabei viel gelernt! *Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen* (3. Aufl.). München: Don Bosco.
- Kübler, M. & Rüdüsüli, C. (2020). Spielen und Lernen verbinden – mit spielbasierten Lernumgebungen. In M. Kübler, G. Buhl &

- C. Rüdüsüli (Hrsg.), *Spielen und Lernen verbinden – mit spielbasierten Lernumgebungen* (S. 17–38). Bern: hep.
- Martin, K. & Jehle, H. (2015). *Spielwelten 1. Schöpferische Wege der Selbstunterstützung für Kinder* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verein für Essentielle Gestaltarbeit.
- Lukaschek, A. (2019). Spiel als Flow-Erlebnis. *Welt des Kindes. Schwerpunktthema: Spielen*, 2, 14–16.
- Oerter, R. (2012). Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 389–403.
- Stamm, M. (2014). *Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. [www.margritstamm.ch/images/Dossier\\_Spiel%20def.pdf](http://www.margritstamm.ch/images/Dossier_Spiel%20def.pdf)
- Strätz, R. (2019). Spielen und Lernen. *Welt des Kindes*, 2, 11–13.
- Wannack, E., Arnaldi, U. & Schütz, A. (2011): Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartenpädagogik. *4–8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Spezialausgabe*. [www.4bis8.ch/\\_file/180/4bis8-spezialausgabe2011-low.pdf](http://www.4bis8.ch/_file/180/4bis8-spezialausgabe2011-low.pdf)
- Vogel, D. (2001). *Montessori-Erziehung – wie geht das?* Freiburg: Herder spektrum.



*Dr. phil. Sabine Tanner Merlo*  
*PH Luzern*  
*Institut für Schule und Heterogenität*  
*sabine.tanner@phlu.ch*



*MA Detlev Vogel*  
*PH Luzern*  
*Institut für Schule und Heterogenität*  
*detlev.vogel@phlu.ch*