
„Spielen ist Lernen?!“ – Zum Potenzial des Freispiels im Kindergarten für die (Beziehungs-)Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse¹

Jutta Majcen, Renate Steinmann, Natascha J. Taslimi

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Freispiel in elementarpädagogischen Einrichtungen und legt den Schwerpunkt auf die Analyse und Evaluation von Beziehungsgestaltung. Dabei werden mehrere Ebenen, wie beispielsweise Responsivität, Lernbereitschaft, sprachliche Bildung, aber auch die Haltung von elementarpädagogischen Fachkräften als Basis für kindliche Lernprozesse im Freispiel beleuchtet. Es wird der Frage nachgegangen, wie kindliche Lernprozesse im Rahmen des Freispiels in elementarpädagogischen Institutionen begleitet oder unterstützt werden können.

2. Das kindliche Spiel als Bildungsprozess

Durch das Spielen gestalten Kinder ihre individuelle Wirklichkeit, und zwar direkter, unverfälschter und aufschlussreicher als in jedem anderen Tätigkeitsfeld ihres Verhaltens (vgl. Mayrhofer 2009, 20ff). Spiel ist ein wesentlicher Bildungsprozess des Menschen und möglicherweise ist das Spiel für die Menschheit ebenso grundlegend, wie die Gestaltungsprozesse der Natur für die Evolution grundlegend zu sein scheinen (vgl. Schäfer 2006, 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)

3. Die Funktion des Freispiels

In der früheren Literatur (Gustorff 1984; Lorentz 1997) und im aktuellen Sprachgebrauch im Kontext elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen wird weitläufig der Begriff „Freispiel“ verwendet. Wenn davon abgeleitet wird, dass alles Spiel zunächst und vor allem ein freies Handeln und befohlenes Spiel kein Spiel mehr ist (vgl. Huizinga 1956, 16), ergeben sich klare Bedingungen für die Gestaltung eines solchen. Der Name Freispiel ging aus der reformpädagogischen Idee der selbstbestimmten Tätigkeit des Kindes hervor und signalisiert die freie Wahl, was Ziele und Inhalte didaktisch beeinflusst. Das Prinzip der freien Wahl bezieht sich auf Ort, Inhalt und Material, Spielpartnerinnen und -partner sowie die Dauer des Spiels (vgl. Gustorff 1984, 18f).

¹ Der vorliegende Beitrag wurde bereits unter dem Titel „Spielraum Freispiel. Mehr als eine Spielerei? Interaktionsqualität zum Aufbau tragfähiger Beziehungen zu Kindern im Freispiel“ (Majcen, J., Steinmann, R., Taslimi, N. J., & Mittlböck, K. (2020). Spielraum Freispiel. Mehr als eine Spielerei? Interaktionsqualität zum Aufbau tragfähiger Beziehungen zu Kindern im Freispiel. R&E-SOURCE) veröffentlicht und erscheint hier in gekürzter Fassung.

3.1 Indirekte Führung im Freispiel

Lorentz (vgl. 1997, 23f.) erwähnt die Bedeutung der Rolle der pädagogischen Fachkraft und beschreibt das Freispiel als ein komplexes Geschehen während einer bestimmten Zeitdauer, das sich jedes Mal neu aus dem spontanen Tätigwerden des Kindes und der zurückhaltenden Aktivität der pädagogischen Fachkraft entwickelt. Dieser Aspekt verweist auf sensitive Responsivität als eine Grundhaltung pädagogischen Handelns. Dem Freispiel kommt somit die Qualität des freien und spontanen Spielens zu, eingebettet in unterstützende pädagogische und institutionelle Bedingungen, sofern sie bestimmten Anforderungen pädagogischer Qualität entsprechen. Pädagog*innen achten die Bedürfnisse und Interessen der Kinder. Sie begleiten und moderieren die kindlichen Strategien, sich die Welt verfügbar zu machen (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009, 3). Elementarpädagogische Fachkräfte, die Kinder durch Spielen fördern wollen, müssen bereit sein, sie auf ein ihnen unbekanntes Ziel hin zu fördern, nämlich die Ausbildung der Persönlichkeit der Kinder und deren Fähigkeiten. In diesem Verständnis von Ziel und Zweck des kindlichen Tuns gewinnen Pädagog*innen ein neues Verständnis von sich selbst und vom Kind und gewinnen die Einsicht, dass auch Kinder Fähigkeiten besitzen, die der Erwachsene von ihnen wieder lernen kann im Sinne der Ko-Konstruktion, z. B. Spontaneität, Unbefangenheit, Neugierde (vgl. Lorentz 1997, 16). Mitunter herrscht die Meinung vor, dass die pädagogische Fachkraft während des Freispiels der Kinder passiv ist, weil sie oder er „nur die Kinder spielen lässt“. Dem ist aber nicht so, denn die oben beschriebene „indirekte Führung“ (Lorentz 1997, 28) verlangt Aufmerksamkeit, Einfühlungsvermögen, Zurückhaltung und aktive Zuwendung zum Kind – es gilt, Anregungen so zu gestalten, dass die Kinder diese freiwillig annehmen (vgl. ebd.).

3.2 Selbstbildungsprozess im Freispiel

Wenn das Spiel also ein grundlegender Bildungsprozess des Menschen zu sein scheint und eine komplexe Situation ist, bedarf es der Erörterung, wie kindliche Lernprozesse gelingen.

Nach der Auffassung von Schäfer (vgl. 2004, 4) hat Bildung etwas mit eigenen Wahrnehmungen, Überlegungen und Entscheidungen zu tun. Der Begriff Bildung weist darauf hin, dass man sich durch eigene Wahrnehmungen, Überlegungen und Entscheidungen hervorbringt (ebd.). An diesen Bildungsbegriff schließt das Bild des Kindes als Akteur*in seiner/ihrer Entwicklung an. Wahrnehmen im Spiel ist ein vielschichtiger Prozess, sind doch mehrere Sinnesmodalitäten beteiligt und das Spiel unterliegt einer besonderen Dynamik. Jedes Spiel vermehrfacht die Welt. Es stiftet Verbindungen zwischen dem Kind als Subjekt und dem Spielobjekt und seiner es umgebenden Welt (vgl. Adamowsky 2012, 62). Bildung wird sohin als sozialer Prozess konzeptualisiert, der in einem bestimmten Kontext stattfindet und an dem Kinder, Pädagog*innen, Eltern und auch andere Erwachsene aktiv beteiligt sind (vgl. Fthenakis 2009, 3). Dabei geschieht Lernen im Kindergartenalter in der Regel situativ. Die Selbstbildungsprozesse eines Kindes werden dabei durch eine förderliche Kultur des Lernens aktiviert. Dazu braucht es vielfältige Gelegenheiten, um sich zu beschäftigen, Neues auszuprobieren, Altes zu verfeinern oder zu verwerfen. Durch ein Tun und Erleben entsteht Kinderkultur (vgl. Huber 2017, 67). Spielen verlangsamt und intensiviert Lernprozesse. Experimentieren, Wiederholen und Üben bilden als fortwährend praktizierte Tätigkeiten die Basis für das Durchspielen verschiedener Perspektiven auf die Welt (vgl. Schenker 2019, 104).

Unter spielpädagogischem Aspekt stellt sich somit die Aufgabe, zwischen den kindlichen Bedürfnissen nach selbstbestimmter Spielzeitgestaltung und vertrauensbildenden Fixpunkten im Tagesablauf, z. B. beim Gesprächskreis vor dem Essen, auszubalancieren (vgl. Heimlich 2015, 176).

4. Mit Responsivität die Lernbereitschaft fördern

Die Responsivität von Elementarpädagog*innen gilt dabei vielfach als *DER* Einflussfaktor auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei Kindern. Gutknecht erweitert ihr Konzept der professionellen Responsivität von Fachkräften neben einem feinfühligem Verhalten in der Interaktion mit dem Kind um ein ebensolches Verhalten in Bezug auf Eltern und das pädagogische Team mit dem Ziel der bestmöglichen Abstimmung (vgl. Gutknecht 2019), was wiederum auf den Begriff der Erziehungs- oder Bildungspartnerschaft verweist.

Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen scheinen von Kindern nur dann überprüfbar angenommen zu werden, wenn diese in der Komplexität von positiver Pädagog*innen-Kind-Beziehung und Interaktion eingebettet sind (vgl. Wertfein & Mayer 2018, 389). Im Hinblick auf diesen Zusammenhang von Beziehungsqualität und deren Einfluss auf die kindliche kognitive Entwicklung als auch auf die zunehmende außerfamiliäre Bildung und Betreuung rückt die Erfassung dieser Qualitätsfaktoren vermehrt in den Mittelpunkt frühkindlicher Forschung (Siraj-Blatchford et al. 2003; Viernickel 2008).

4.1 Kompensatorische Effekte für sozial benachteiligte Kinder

Neben Betrachtungen allgemeiner Beziehungsgestaltung wird auch in wachsendem Maße über die Möglichkeit der proaktiven Unterstützung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien nachgedacht. Dabei scheinen qualitativ gestaltetete pädagogische Settings ebenso einen wichtigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit beizusteuern (Walter-Laager & Meier Magistretti 2016; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016), wobei vor allem die Gestaltung einer entwicklungsfördernden, anregenden Umgebung maßgebliche bildungsunterstützende Impulse zu setzen scheint (Pianta 2017). Allen Untersuchungen gemein ist vorrangig die Hinwendung zur Fragestellung, inwiefern Bindungsbeziehungen zwischen Kindern und den pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung für deren Entwicklung im Hinblick auf die Anforderungen folgender Bildungsinstitutionen respektive der Teilhabe an Bildung im Allgemeinen von Bedeutung sind (vgl. u. a. Walter-Laager, Kammerhofer et al. 2019; Ahnert & Maywald 2008; Becker-Stoll 2009). Im theoretischen Diskurs wird dabei der positiven Beziehungsgestaltung, wie bereits eingangs erwähnt, ein hoher Stellenwert beigemessen, dessen Bedeutung in den Ausbildungscurricula sowie den Bildungsplänen fest verankert ist (vgl. BRP, 23). Als wesentlicher Bestandteil von Professionalität wird auch darauf verwiesen, Bildungsprozesse differenziert wahrzunehmen und theoretisch zu reflektieren (Magnuson, Meyers et al. 2004).

4.2 Komplexe Anforderungen und divergente Haltungen

Das Verständnis von Lernprozessen leitet sich somit aus der permanenten Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt und dem emotionalen Element dieses Zusammenspiels ab. Die Kompetenz der Fachkraft trägt dabei entscheidend zum Gelingen dieser Prozessqualität bei. Die Anforderungen an die Pädagog*innen sind dabei komplex. So müssen Interaktionen individuell abgestimmt auf das einzelne Kind gestaltet werden, ohne dabei das Gruppengeschehen aus den Augen zu verlieren. „Somit sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse eine hohe individuelle Beziehungsqualität, professionelle Responsivität sowie eine gute Organisation der Lernsituation“ (Becker-Stoll 2019, 19). Überraschend im Hinblick auf dieses Wissen erscheint dabei die Tatsache, dass Pädagog*innen der Freispielzeit zugunsten der sogenannten Bildungszeit respektive dem angeleiteten Spiel eine eher untergeordnete Rolle zuschreiben, wobei es bereits im „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“ Österreichs als ideale Quelle für Lernmotivation, sozial-kommunikative Kompetenzen und divergentes Denken hervorgehoben wird (vgl. BRP, 6; Bezug auf Hartmann 1997). Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde das Bild vom kompetenten Kind als Akteur*in seiner/ihrer

Entwicklung geprägt, das in der Elementarpädagogik als Ausgangspunkt professioneller Bildungsbegleitung und als Grundlage für den „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ gilt. In Untersuchungen zur Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen wurden gerade in der Freispielphase seltener kognitiv aktivierende Strategien beobachtet (Wadepohl, Mackowiak et al. 2017; Wertfein, Wirts et al. 2015; Wildgruber 2016) und vorrangig organisatorische Anliegen behandelt (Wadepohl & Mackowiak 2013). Auffallend dabei sind vor allem stark lenkende Interaktionsdeterminanten von Seiten der Pädagog*innen sowie ein Mangel an Stimulation kindlicher Denk- und Handlungsprozesse, vorrangig im Freispiel.

5. Mit Sprache „spielen“?! Sprachliche Bildung im Freispiel

Wenn von Beziehung und Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen die Rede ist, steht außer Frage, dass Kinder auch in der sprachlichen Entwicklung nachhaltig davon beeinflusst werden, wie Bezugspersonen sich ihnen gegenüber verhalten respektive wie sie mit ihnen sprechen (vgl. Wadepohl, Mackowiak et al. 2017). Vygotskij schreibt dabei der Sprache eine interpersonale Funktion als Werkzeug des kommunikativen Austausches zu. Sprache dient in ihrer Funktion unter anderem dazu, mentale Vorgänge darzustellen und im Zusammenspiel mit anderen Interaktion zu ermöglichen. Damit ist Sprache auch ein wesentlicher Faktor, um kreative Prozesse, wie sie im Freispiel erfolgen, zu entwickeln (vgl. Vygotskij 2002, 50ff.).

Sprachförderung passiert im Kindergarten oft nebenbei, dabei bieten sich gerade in diesem Bereich viele Möglichkeiten, aktiv mit Sprache zu „spielen“. Tracy spricht in diesem Zusammenhang von einem „an die Hand nehmen“ (Tracy 2008, 160), um Kinder möglichst früh „mit einem natürlichen, aber wohl durchdachten, regelmäßigen und möglichst intensiven Sprachangebot zu versorgen“ (ebd.). Freispiel ist somit Partizipation und Wertschätzung, die sich auch interkulturell manifestieren, indem bereits durch eine positive, empathische Haltung der Fachkraft in Bezug auf die Erstsprache der Kinder oder die Mehrsprachigkeit im Kindergarten eine wertschätzende und motivierende Spiel- und Lernumgebung geschaffen wird. Sprachförderung stellt sich je nach Kontext differenziert dar und reicht von stark institutionalisierten Sprachanlässen, bei der die Sprachförderung klar dargelegt wird (z. B. Sprachfördereinheiten), über kommunikationsbezogene Sprachanlässe (z. B. Mittagessen, Jause) und bildungsvermittelnde Aktivitäten (z. B. Klanggeschichte, Bilderbuch), wo der Mitteilungscharakter bzw. die Wissensvermittlung im Vordergrund stehen, bis hin zu unauffälligen, handlungsbegleitenden Sprachförderprozessen, wie sie sich im Rahmen des Freispiels darstellen. Das Freispiel lässt sich somit als Ort der Sprachbildung beschreiben, an dem Kinder die Möglichkeit haben, „ihre sprachlichen Erfahrungen mit authentischen Kontexten und deren Bedeutungsträgern zu verknüpfen“ (Koch & Hormann 2014, 83). Als wesentlich im sprachbezogenen Interaktionsprozess des Freispiels kann dabei die Rolle der pädagogischen Fachkraft genannt werden, die weitgehend dafür verantwortlich ist, mit welcher Häufigkeit sie eine sprachförderliche Fachkraft-Kind-Kommunikation zulässt oder gar forciert. Hier bietet sich eine umfassende Palette an potenziell sprachförderlichen Kommunikationsformen an, beispielsweise in Form von Gesprächen mit den Kindern, in denen sie „im instruktiven Dialog mit der Erzieherin ihr aktuelles Sprachvermögen an das Modell der Zielsprache anpassen“ (Koch & Hormann 2014, 83). Vor allem bei einer anderen Erstsprache als Deutsch wirkt sich das Freispiel bisweilen „eher limitierend auf die Sprachentwicklungsmöglichkeiten der Kinder aus“ (Koch & Hormann 2014, 88), wobei die Gründe gerade bei mehrsprachigen Kindern in der oftmals geringeren Teilhabe an Peer-Interaktionen liegen, da sie stark mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder korrelieren (vgl. Koch & Hormann 2014, 83ff.).

Für das Freispiel bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten einer gezielten Sprachförderung an. Eine gängige Sprachlehrstrategie zeigt sich in Form von Korrektur- oder Modellierungstechniken. „Modellierung ist definiert als das der kindlichen Äußerung folgende Sprachmodell. Die Äußerung des Kindes wird von der pädagogischen Fachkraft aufgegriffen, gespiegelt und verändert“ (Jungmann &

Albers 2013, 63) – vielfach in Form eines korrektiven Feedbacks oder einer dialogischen Fortsetzung. Wie sich ein Kind sprachlich entwickelt, hängt in vielen Fällen von den Interaktionserfahrungen ab, die es mit seiner Umwelt und seinen Bezugspersonen sowohl im privaten als auch im elementarpädagogischen Bereich erlebt. Dabei sind jedoch nicht nur Einflussfaktoren wie Strukturqualität von Relevanz, sondern es verlangt von der Fachkraft auch Empathie, Feinfühligkeit und Diagnosevermögen, um pädagogisch und sprachfördernd direkt und sinnvoll beim Kind ansetzen zu können (Huppertz & Huppertz 2014, 23).

6. Resümee

Interaktion, Kommunikation und sensitive Responsivität sind wesentliche Eckpfeiler, um den Beziehungsaufbau zwischen der pädagogischen Fachkraft und den zu betreuenden Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen zu fördern – zunehmend kommt auch der sprachlichen Bildung und der alltagsintegrierten Sprachförderung eine tragende Rolle im Beziehungsaufbau zu, vor allem dann, wenn die Pädagog*innen eine sprachförderliche, mehrsprachigkeitsaffine Haltung und interkulturelle Empathie als selbstverständlich verinnerlicht haben. Dies zeigt sich auch im Setting des Freispiels, wo Kinder erleben, dass sie kreativ und selbständig etwas bewirken, sich ausprobieren, scheitern, aber auch gewinnen können und dass ihre Ideen und ihre Geschichten verstanden werden. Metakognition, Reflexion, Denken über das Denken unterstützen den Transfer von der Erfahrung hin zum Wissen. Kinder brauchen Denk- und Gesprächspartner*innen, die sich mit ihren Ideen auseinandersetzen, sie zur Neugierde auffordern, aber vor allem auch ihre individuellen Denkwege und Ausdrucksformen unterstützen, begleiten und fördern. Hier sprachlich wie auch handelnd auf das jeweilige Kind zu reagieren und es zu begleiten, ohne die Führung zu übernehmen, ist die Aufgabe der Elementarpädagog*innen im Freispiel, das einen sicheren Rahmen für spielerisches, forschendes Lernen bietet. Vieles davon entspricht dabei der Tradition der Elementarpädagogik, manches gilt es nachzuschärfen beziehungsweise weiterzuentwickeln, denn hohe Qualität in den Einrichtungen garantiert eine gute Basis für anhaltende Neugier und lebensbegleitendes Lernen, von der weiterführende Bildungsinstitutionen nicht nur pädagogisch, sondern auch methodisch-didaktisch profitieren, denn: „the rest of school (indeed, the rest of life) should become more like kindergarten“ (Resnick, 2018, 10).

Literaturverzeichnis

- Adamowsky, N. (2012). Von der Kunst des Findens und dem Spiel des Zeigens. Übungsformen der Subjektivität. In: Strätling, R. (Hrsg.) (2012). Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis. (S. 59-75). Bielefeld: transcript.
- Ahnert, L. & Maywald, J. (2008). Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt: fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim: Beltz.
- Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009). Charlotte-Bühler-Institut, Eigentümer und Herausgeber: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Fthenakis, W. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Betrifft KINDER 01-02 | 2009. Verlag das netz: http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_01-09.pdf (19.05.2020).
- Gutknecht, D. (2019). Responsivität: Antworten und sich abstimmen. Klärung des Begriffs und Praxisbeispiele. Nifbe. Abrufbar unter: <http://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=581:responsivitaet-antworten-und-sich-abstimmen&catid=44> (03.05.2020).
- Gustorff, G. (1984). Die Methode Freispiel im Kindergarten. Erziehung praktisch gesehen. Fellbach-Oeffingen: Bonz.

- Hartmann, W. (1997). Das Wiener Spielprojekt. Eine Langzeituntersuchung zum Spiel in der Grundschule. In: *Erziehung und Unterricht*, 5/6, S. 613–621.
- Heimlich, U. (2015). Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, C. (2017). Das kindliche Spiel und seine Bedeutung für das elementarpädagogische Handeln. Berlin-Münster: LIT.
- Huizinga, J. (1956). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Huppertz, M. & Huppertz, N. (2014). Sprachbildung und Sprachförderung in Kindergarten und Krippe – Lebensbezogen und alltagsintegriert. Oberried: Pais.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013). Frühe sprachliche Bildung und Förderung. München/Basel: Ernst Reinhardt
- Koch, B. (2019). Bildungsstrategien im Kindergarten. Kompakte Anleitungen. Wien: LIT.
- Koch, K. & Hormann, O. (2014). Von Strukturen zu Strategien und Interaktionen – Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. Befunde aus dem Projekt EvaniK. In: Wegner, A. & Vetter E. (Hrsg.) (2014). *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. (S. 77-96). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Kübler, M. (2012). Spielen und Lernen in Kindergarten und Primarschule. Abrufbar unter: https://www.phsh.ch/globalassets/phsh.ch/forschung.und.entwicklung/wissenschaftliche_publicationen/2012/lernen_und_spielen.pdf (14.05.2020).
- Lorentz, G. (1997). Freispiel im Kindergarten. Chancen seines bewussten Einsatzes. Praxisbuch Kindergarten. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, R. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 41, S. 115-157.
- Pianta, R.C. (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktion in der Frühpädagogik. In: Wertfein, M., Wildgruber A., Wirts, C. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.) (2017). *Interaktion in Kindertageseinrichtungen*. (S. 22-34). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schäfer, G. (2004). Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Universität Köln. https://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Bildungsprozesse.pdf [letzter Aufruf 10.05.2020].
- Schäfer, G. (2006). Vorlesung Spiel. Universität Köln. Abrufbar unter: https://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Spiel.pdf (10.05.2020).
- Schenker, I. (2019). Spielen als kindliche Lebensform. In: Schenker, I. (Hrsg.) (2019). *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch konstruktivistische Perspektive*. (S. 104-132). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Toggart, B.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Elliot, L. (2003). Technical Paper 10 "Intensive case studies of practice across the foundation stage". A Longitudinal Study funded by the DfES (1997 - 2003). London: University of London, Institute of Education.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Viernickel, S. (2008). Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Remagen: Ibus.
- Vygotskij, L. S. (2002; Original 1934). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (2017). *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von früh-pädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen. In: Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (Hrsg.) (2013). *Forschung in der Frühpädagogik, VI. Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. (S. 87-118). Freiburg: FEL (Forschung, Entwicklung, Lehre).
- Walter-Laager, C. & Meier Magistretti, C. (2016). *Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 6/16, Hochschule Luzern.
- Walter-Laager, C., Kammerhofer, S., Petritsch, M., Geißler, C. & Pözl-Stefanec, E. (2019). Die elementarpädagogische Sicht auf Beziehung, Interaktion und Geborgenheit. In: Erlinger, M. (Hrsg.): *Geborgenheit finden*. (S. 22-31). Salzburg: Anton Pustet.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015): *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen*

zwischen Erzieherinnen und Kindern: Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Abrufbar unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf (22.05.2020).

Wildgruber, A., Wertfein, M. & Wirts, C. (2016). Situative Unterschiede in der Qualität von Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. In: Frühe Bildung, 5, S. 206-213.

Mag^a. Jutta Majcen, BEd.: Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis. Forschungsschwerpunkte: Praxisforschung, Sprachliche Bildung, Berufsbildung, Bildungsbenachteiligung.
jutta.majcen@phwien.ac.at.

Natascha J. Taslimi, Bakka.phil., MSc: Studiengangskordinatorin Bachelorstudium Elementarbildung Inklusion und Leadership und Hochschullehrgang Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien. Forschungsschwerpunkte: Elementarpädagogik, Leadership, Diversity Management.
natascha.taslimi@phwien.ac.at.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Renate Steinmann: Lehrende Bachelorstudium Elementarbildung Inklusion und Leadership und Hochschullehrgang Elementarpädagogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Forschungsschwerpunkte: Elementarpädagogik, Leadership.
renate.steinmann@phwien.ac.at.