



Spielen als Lernprozess

planen, begleiten und beobachten

Carine Burkhardt Bossi
Catherine Lieger
Regula von Felten

Spiele als Lernprozess

planen, begleiten und beobachten

Carine Burkhardt Bossi, Catherine Lieger, Regula von Felten

©2009 Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich
www.verlagpestalozzianum.ch

Herausgeber
Pädagogische Hochschule Zürich PHZH/Prorektorat Ausbildung
Departement Vorschulstufe/Weiterbildung Grundstufe
Elisabeth Hardegger, Departementsleiterin

Projektleitung
Dorothea Tuggener Lienhard

DVD
Realisation: Catherine Lieger
Kamera, Schnitt, Grafik: Dominique Roost
Ton: Karl Diethelm
Eine Produktion der Pädagogischen Hochschule Zürich medien-lab

Kindergarten Chlösterli Unterägeri
Lehrperson: Andrea Zürcher

Korrektorat
Paul Egger, Speicher

Herstellung
Vera Honegger, Pädagogische Hochschule Zürich

Druck
Stämpfli Publikationen AG, Bern

ISBN 978-3-03755-099-1

Inhalt

Einleitung	5
Teil A Theorie	7
1 Veränderungen bei der Schuleingangsstufe	8
2 Spielen – ein vielfältiges Phänomen	9
2.1 Funktionsspiele	10
2.2 Rollenspiele	10
2.3 Konstruktionsspiele	12
2.4 Regelspiele	12
3 Spielbegleitung	13
3.1 Spielbeobachtung	14
3.2 Spielförderung	14
Teil B Praxis	17
1 Sand	18
2 Auto	19
3 Puppenecke	20
4 Coiffeursaloon	21
5 Puppenhaus	23
6 Wilde Tiere	27
7 Steinberg	28
8 Kreisel	30
9 «Chugelibahn»	32
10 Bauecke	34
11 Steckspiel	35
12 Domino	36
13 Lernspiel Bandolino	37
Literatur	38
Die Autorinnen	40

Einleitung

Für Kinder hat Spielen eine grosse Bedeutung. Im Spiel interpretieren sie die Welt und setzen sich handelnd mit ihr auseinander. Fachpersonen sind sich einig: Das Spiel fördert die sensomotorische, emotionale, kognitive und soziale Entwicklung des Kindes (vgl. Heimlich, 2001, S. 43–53.; Johnson, 2005, S. 197). Konkrete Fragen zum Wert des Spiels für die Bildung der 4- bis 8-Jährigen hingegen werden kontrovers diskutiert:

- Wie frei sollen Kinder im Spiel sein?
- Welche Rolle hat die Lehrperson während der Spielphasen?
- Ist es sinnvoll, dass sie ins Spiel eingreift, oder geht dadurch der eigentliche Spielcharakter verloren?

Immer wichtiger werden – in der Folge der Pisa-Ergebnisse (EDK, 2003) und im Zusammenhang mit der Vorverlegung des Schuleintrittsalters in der Schweiz – auch Fragen zum Verhältnis von Spielen und Lernen:

- Was lernen Kinder beim Spielen?
- Wie lassen sich anregende Spielumgebungen gestalten?
- Wie müssen Spiele initiiert und begleitet werden?
- Wie viel Spielzeit soll Kindern zugestanden werden?

Die vorliegenden Materialien zum Thema «Spiel» regen zur Auseinandersetzung mit diesen Fragen an. Die DVD mit Filmbeispielen von spielenden Kindern und das Begleitheft dazu eignen sich für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Eingangsstufe (Kindergarten, 1./2. Klasse, Grund- oder Basisstufe).

Die DVD enthält fünf Kapitel. Unter Spielplanung (Kapitel 1) wird gezeigt, wie die Lehrperson in die Spielphase einführt und wie die Kinder ein bestimmtes Spiel auswählen. Es folgen einzelne Spielsequenzen, die den Spielformen Funktionsspiele (Kapitel 2), Rollenspiele (Kapitel 3), Konstruktionsspiele (Kapitel 4) und Regelspiele (Kapitel 5) zugeordnet sind. Zu jeder Spielsequenz ist ein gesprochener Kommentar der Lehrperson abrufbar. Die Tabelle 1 gibt einen ersten Überblick über die Spielsequenzen.

Das Begleitheft gliedert sich in zwei Teile. Teil A enthält theoretische Ausführungen zum Thema Spiel und Teil B konkrete didaktische Hinweise für den Einsatz der DVD in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Tabelle 1

Spielformen	Szenen	Zeit in Minuten	Sozialform – Anzahl Kinder
Funktionsspiele	Sand	2:20	Partnerspiel – 2 Mädchen
	Auto	5:27	Einzelspiel – 1 Knabe
Rollenspiele	Puppenecke	4:27	Gruppenspiel – 4 Mädchen
	Coiffeursaloon	7:39	Gruppenspiel – 5 Mädchen
	Puppenhaus	7:01	Gruppenspiel – 3 Mädchen
	Wilde Tiere	4:03	Gruppenspiel – 4 Kinder
Konstruktionsspiele	Steinberg	7:16	Partnerspiel – 2 Mädchen
	Kreisel	5:05	Einzelspiel – 3 Kinder parallel
	«Chugelibahn»	10:16	Partnerspiel – 2 Knaben
	Bauecke	3:02	Gruppenspiel – 6 Kinder
	Steckspiel	1:22	Einzelspiel – 1 Mädchen
	Domino	2:52	Gruppenspiel – 3 Knaben
Regelspiele	Lernspiel Bandolino	1:26	Einzelspiel – 2 Mädchen parallel

Teil A Theorie



Das erste Kapitel dieses theoretischen Teils gibt einen kurzen Überblick über die laufenden strukturellen Veränderungen bei der Schuleingangsstufe in der Schweiz. Das zweite Kapitel definiert den Begriff Spiel und beschreibt verschiedene Spielformen und deren Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. Dabei werden theoretische Ausführungen anhand ausgewählter Spielsequenzen der DVD konkretisiert. Im dritten Kapitel werden Möglichkeiten der Spielbegleitung aufgezeigt.

1 Veränderungen bei der Schuleingangsstufe

Die laufende Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz führt zu einschneidenden strukturellen Veränderungen für die Bildung der 4- bis 8-Jährigen. Kinder sollen mit dem vollendeten 4. Altersjahr eingeschult werden, der Kindergarten wird somit obligatorisch und Teil der Primarstufe. Zudem sollen die Übergänge flexibler gestaltet werden: «Die Zeit, die das Kind für das Durchlaufen der ersten Schuljahre benötigt, ist abhängig von seiner intellektuellen Entwicklung und emotionalen Reife» (EDK, 2007^a, S. 4). Diese neuen Bestimmungen lassen den einzelnen Kantonen die Möglichkeit, den Kindergarten beizubehalten oder eine neue Eingangsstufe (Basis- bzw. Grundstufe) einzuführen (EDK, 2007^b, S. 8).

Veränderte Strukturen bedingen die Anpassung der Lehrpläne und der Didaktik für die ersten vier Schuljahre (Kindergarten und 1./2. Klasse). Ungeachtet der Modellwahl (Beibehaltung des Kindergartens bzw. Basis- oder Grundstufe) sollen die Bildungsinhalte sowie die Lehr- und Lernformen so festgelegt werden, dass sie der Spannweite der Entwicklungsniveaus 4- bis 8-jähriger Kinder gerecht werden (Wannack, Sörensen Criblez, Gilliéron Giroud, 2006, S. 26). Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang wird sein, welchen Stellenwert das Spielen in der neuen Eingangsstufe hat. Bisher hatte das Spiel im Leben von Vorschulkindern seinen unbestrittenen Platz. Es gerät nun allerdings zunehmend unter Druck. So empfiehlt die EDK in ihrem Aktionsplan «Pisa-2000»-Folgemassnahmen (EDK, 2003, S. 16) einen «teilweisen Übergang vom offenen Spiel zum systematischen Lernen» in der Vorschulstufe.

Welchen Stellenwert sollen nun offenes Spiel und systematisches Lernen in der Bildung 4- bis 8-Jähriger haben? Um diese Frage zu beantworten, müssen Zusammenhänge zwischen Spielen und Lernen deutlich gemacht werden.

2 Spielen – ein vielfältiges Phänomen

Ein Junge konstruiert aus Lego-Bausteinen ein Fahrzeug, wobei er sein Modell mit allerlei Bausteinen und Fahrzeugteilen, die ihm in die Hände kommen, aus- und umbaut. Er realisiert also zahlreiche Fahrzeugvarianten und probiert deren Fahrtüchtigkeit aus. Im Anschluss daran katapultiert er Fahrzeuge mit einer Gummiumrandung, die an einer Holzautogarage befestigt ist, in alle Richtungen. Wiederum erprobt er verschiedene Möglichkeiten und versucht schliesslich, ein Fahrzeug durch ein Loch in den unteren Stock der Garage zu katapultieren.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Kinder um des Spielens willen spielen. Der spielende Junge variiert und wiederholt seine Handlungen unermüdlich. Für ihn stehen das Ausprobieren und somit die Tätigkeit selbst im Vordergrund. Im Spiel erzeugt der Junge eine Fantasiewelt, in die er seine Erfahrungen aus der realen Welt einbringt und nach Belieben umdeutet. Rolf Oerter definiert dieses Phänomen in seinem Buch *Psychologie des Spiels* anhand der drei Merkmale «Handlung, um der Handlung willen», «Wechsel des Realitätsbezugs», «Wiederholung und Ritual» (Oerter, 1999, S. 1–18).

Im Spiel gehen Kinder ihren Bedürfnissen und Interessen nach und erschaffen ihre eigene Wirklichkeit. Sie spielen nicht, um zu lernen. Lernen im Spiel geschieht beiläufig und ist nur bedingt plan- und steuerbar. Was Kinder während des Spiels genau lernen, ist zudem schwierig zu dokumentieren. Fachpersonen versprechen sich jedoch vom Spiel eine grosse Wirkung und beschreiben dessen Übungs- und Entwicklungsfunktion. Lotte Schenk-Danzinger (1995) beispielsweise sieht das Spiel für die menschliche Entwicklung als ebenso bedeutend an wie das spätere organisierte Lernen in der Schule und als wichtigste Voraussetzung dafür. Das Spiel bezeichnet sie als «unbewussten Lernvorgang, determiniert einerseits von den Bedürfnissen des reifenden Organismus, andererseits von den Angeboten der Umwelt und von den Aufgaben, die diese stellt» (ebd., S. 173). Diese Beschreibung macht deutlich, dass das Spiel nie ganz frei ist, sondern von der Umwelt wesentlich mitbestimmt wird. Besonders in Bildungsinstitutionen findet Spielen immer zu vorgegebenen Zeiten und an bestimmten Orten statt und wird vom Spielmaterial mitbestimmt, das zur Verfügung steht.

Wer Kinder beim Spielen beobachtet, kann zahlreiche Spielformen erkennen: Kinder spielen mit Sand oder bauen mit Lego-Steinen. Sie verwandeln sich in wilde Tiere oder spielen mit dem Puppenhaus. Sie schichten grosse Steine zu einem Berg oder konstruieren eine Kugelbahn usw. Die Spielsequenzen der DVD sind nach den Spielformen Funktionsspiele, Rollenspiele, Konstruktionsspiele und Regelspiele geordnet. Im Folgenden werden diese

beschrieben und durch Beispiele veranschaulicht. Zudem werden beim Rollenspiel, das häufig wissenschaftlich untersucht wird, Ergebnisse einer Forschungsarbeit vorgestellt, die die Bedeutung der Gestaltung der Spielumgebung von Kindern untersucht.

2.1 Funktionsspiele

Kinder spielen mit allem, was sie in die Hände bekommen. Durch das Spielen mit den verschiedenen Gegenständen lernen sie Materialeigenschaften sowie die Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers kennen und erfahren zudem physikalische Gesetzmässigkeiten.

Das Experimentieren zweier Mädchen im Sandkasten macht dies deutlich: Während das eine Mädchen mit einem Holzschieber Sand vor sich herschiebt und breite Spuren im Sandkasten hinterlässt, füllt das andere mit einem Löffel Sand in ein Glasrohr. Schliesslich beobachten beide, wie der eingefüllte Sand durch kleine Löcher in der Rohrwand in feinen Strahlen zurück in den Sandkasten rieselt und die Spuren mit einer dünnen Schicht überdeckt.

Funktionsspiele entstehen aus Freude an der Bewegung und am Ausprobieren von Gegenständen. «Sie schaffen ein ‹Grundmaterial› an einfachen sensorischen Fähigkeiten und Erfahrungen, auf denen sich komplexere, zielgerichtete Verhaltensweisen aufbauen können» (Schenk-Danzinger, 1995, S. 180).

2.2 Rollenspiele

Wer Kinder beim Rollenspiel beobachtet, stellt fest, dass sie Erlebtes nachahmend reproduzieren und dabei Personen und Gegenstände willkürlich umdeuten. Einfache Formen des Rollenspiels zeigen Kinder bereits im zweiten Lebensjahr. Soziale Rollenspiele treten dann auf, wenn es den Kindern gelingt, eine metakommunikative Ebene einzunehmen und mit anderen Kindern zu vereinbaren, was gespielt werden soll (Oerter, 1999, S. 103).

Kinder spielen beispielsweise wilde Tiere, die zusammen in einer Höhle leben. Plötzlich wechseln einzelne Kinder von Tierlauten zur Metakommunikation, um dem Spiel eine neue Wende zu geben: «Jetzt wär e Jäger cho, alli (Tiere) ine!»³

Rollenspiele sind in der Spielforschung ein häufiger Forschungsgegenstand. In den USA und in England wurde zum Beispiel untersucht, ob sich das Spiel-

3 Schweizerdeutsch: Jetzt wäre ein Jäger gekommen, alle hinein!

verhalten verändert, wenn Kinder für das Rollenspiel anderes Material vorfinden. Neuman & Roskos (1992) führten eine entsprechende Untersuchung durch, in der sie die Spielnischen einer Kindertagesstätte mit Objekten anreicherten, die zum Lesen und Schreiben anregten. Die Haushaltecke wurde mit Kochbüchern, Rezeptkarten, Schreibzeug, Notizzetteln und Lebensmittelverpackungen mit Aufschrift ergänzt. Die Bücherecke wurde mit Ausleihscheinen, Stempeln, Kalendern, Zeitschriften, Markierstiften zur Bibliothek umfunktioniert. Zusätzlich wurde eine Büroecke mit Briefpapier, Briefumschlägen, Telefon, Telefonbuch, Aktenordnern eingerichtet.

In die Untersuchung einbezogen waren Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren aus zwei städtischen Kindertagesstätten in den USA. In einer der Tagesstätten wurden die Spielnischen mit schriftsprachlichen Objekten angereichert, in der anderen wurden sie nicht verändert. Die Auswertung und der Vergleich der Spielaktivitäten der beiden Kindergruppen führten zu folgenden Ergebnissen: Vor der Intervention (Umgestaltung der einen Kindertagesstätte) war das Spiel der Kinder der beiden Tagesstätten vergleichbar. Während und nach der Intervention trat bei der Interventionsgruppe (Gruppe mit angereicherten Spielnischen) der natürliche Umgang mit Schrift im Spiel deutlich häufiger auf. Zudem dauerten die Lese- und Schreibaktivitäten länger und waren komplexer, d.h. die Einzelhandlungen waren in sinnvolle Handlungsabläufe eingebettet, wobei es sich dabei nicht nur um korrektes Lesen und Schreiben handelte. Tat ein Kind in der Haushaltecke so, als ob es ein Rezept lesen würde, oder füllte es in der Bibliothek einen Ausleihschein mit Gekritzel aus, flossen diese Handlungen als Lese- und Schreibaktivitäten in die Auswertung mit ein. Ein weiteres Ergebnis war, dass die Kinder der Interventionsgruppe im Spiel häufiger mit anderen Kindern kommunizierten, während die Kinder der Kontrollgruppe eher auf Gegenstände deuteten und sich nonverbal verständigten.

Diese Untersuchung macht deutlich, dass der Handlungsspielraum und somit auch die Lernmöglichkeiten der Kinder durch die konkrete Ausstattung der Spielnischen entscheidend beeinflusst werden. Würde der Coiffeursalon mit Telefon, Terminkalender, Preisliste, Kasse, Frisurenbücher und Zeitschriften ausgestattet, hätten die Kinder die Möglichkeit, Buchstaben und Zahlen ins Spiel einzubeziehen. Zudem könnte diese Ausstattung die Spielenden anregen, als Coiffeuse und Kundin miteinander zu kommunizieren (vgl. Praxisteil S. 21).

2.3 Konstruktionsspiele

Während in Funktionsspielen das Ausprobieren im Vordergrund steht und Kinder keine eigentliche Gestaltungsabsicht verfolgen, entstehen in Konstruktionsspielen geplante Gebilde.

Drei Knaben bauen mit Dominosteinen eine Kopfschlangenbahn. Dabei haben sie unterschiedliche Vorstellungen vom Endprodukt. Während der eine Knabe nach ein paar Kurven schon bald den Kopf der Schlange anfügen will, haben die anderen Grösseres im Sinn. Die Schlangenbahn soll unter dem Stuhl hindurch weitergebaut werden. Schliesslich stösst ein Knabe einen der Dominosteine an, was eine Kettenreaktion auslöst. Die Schlangenbahn fällt in sich zusammen, bevor der Plan realisiert ist, und das Vorhaben wird nicht weitergeführt.

In Konstruktionsspielen werden Gegenstände verwendet, um bestimmte Vorstellungen zu realisieren. Kinder stellen sich selbst eine Aufgabe, verfolgen im Spiel einen vorgefassten Plan und arbeiten auf ein bestimmtes Ziel hin. Zur Freude an der Tätigkeit kommt das Interesse am Produkt. Konstruktionsspiele verlangen vom Kind Konzentration und Ausdauer. Wer ein Werk vollenden will, muss sich der selbst gestellten Aufgabe gegenüber verpflichtet fühlen (Schenk-Danzinger, 1995, S. 181–185).

2.4 Regelspiele

Regelspiele zeichnen sich durch ein mehr oder weniger komplexes Regelwerk aus. Meistens werden in Regelspielen zwar auch bestimmte Gegenstände (Spielfiguren, Karten, Ball usw.) verwendet oder Rollen definiert (Katz und Maus). Wichtiger als Gegenstände und Rollen sind jedoch die Regeln, die den Spielverlauf und das Zusammenspiel meist mehrerer Kinder steuern (Oerter, 1999, S. 100–102; Einsiedler, 1999, S. 123–127). Häufig ist für Regelspiele auch der Wettbewerb zentral. Das Ziel des Spielens ist es, sich mit den anderen Kindern zu messen. Regelspiele wie Memory oder Eile-mit-Weile setzen voraus, dass Kinder am Spielvollzug im Wechsel mit anderen Kindern Interesse zeigen und der Wettbewerbssituation gewachsen sind (Schenk-Danzinger, 1995, S. 186–188).

Im Alltag von Kindern treten die eben definierten Spielformen häufig in ein und demselben Spiel auf. Klettern Kinder auf Stühlen herum und äussert eines dabei die Idee, mit den Stühlen eine Eisenbahn zu bauen, wechseln sie vom Funktions- zum Konstruktionsspiel. Spielen sie danach in der gebauten «Eisenbahn» Lokomotivführerin, Schaffner und Fahrgäste, entsteht ein Rollenspiel. Und legen sie schliesslich fest, dass nach einer bestimmten Spielsequenz die Rollen gewechselt werden müssen, weil jedes Kind mal die Lokomotive steuern möchte, ordnen sie sich ersten selbst ernannten Regeln unter.

3 Spielbegleitung

Müssen Lehrpersonen solchen Kinderspielen freien Lauf lassen? Oder sollen sie die Gelegenheit nutzen und fördernd eingreifen? Zu den Hauptmerkmalen des Spiels gehört das «Spielen, um des Spielens willen», dies beinhaltet Zweckfreiheit und Selbstkontrolle (vgl. Kapitel 2). In freien Spielphasen wählen Kinder selber, was sie mit wem, wie lange und wo tun wollen. Wer ein Spiel zum Lernanlass umfunktioniert, läuft somit Gefahr, ein Spiel zu unterbrechen oder gar zu beenden. Doch sind bei Kinderspielen nicht in jedem Fall Erwachsene mit im Spiel?

Die Spiele von Kindern werden gerade in pädagogische Institutionen von vielfältigen Faktoren beeinflusst. Rahmenbedingungen wie Zeit und Raum sind vorgegeben. Lehrpersonen steuern das Spielverhalten der Kinder durch die Auswahl des Spielmaterials, die Raumgestaltung und die Verhaltensregeln für freie Spielphasen. Zudem ist das Spiel der Kinder von deren Vorerfahrungen geprägt: Was spielen sie zu Hause? Was erleben sie auf Spielplätzen? Welche Spielmöglichkeiten hatten sie in der Kinderkrippe oder Spielgruppe? Ein nicht zu unterschätzender Einflussfaktor ist auch die Klasse selbst: Welche Kinder treffen aufeinander, und wie gruppieren sie sich?

Wesentlich umstrittener als diese Faktoren, die das Spiel indirekt lenken, ist das direkte Eingreifen ins Spiel selbst. In unseren Kindergärten galt lange Zeit die Devise, die Kinder beim Spielen nicht zu stören, also so wenig wie möglich ins Spiel einzugreifen. Begründet wurde dies durch das reformpädagogische Bild des Kindes, wonach Entwicklungsvorgänge vor allem von innen her gesteuert sind, und durch die psychoanalytisch orientierte Spieltheorie, die es als wichtig erachtet, dass Kinder im Spiel ihre Wünsche und Ängste ausleben können (Flitner, 2002, S. 133f.).

Inzwischen wird anders argumentiert: «Die Bedeutung der Umgebung, der Personen, die mit den Kindern umgehen, und das Anregungspotenzial, das ihnen geboten wird, werden heute sehr viel höher eingeschätzt» (ebd., S. 136). Es hat sich die Meinung durchgesetzt, dass ein Eingreifen in ein Kinderspiel durchaus sinnvoll sein kann, weil Kinder dadurch gezielt gefördert werden können. Was Margrit Stamm in ihren Überlegungen zum Bildungsraum Grund- und Basisstufe vertritt, gilt auch für das Spiel: Kinder sollen möglichst früh und provokativ an Lernmöglichkeiten herangeführt werden, wobei die individuellen Bedürfnisse stets mitberücksichtigt werden müssen (Stamm, 2006, S. 172). Die Herausforderung für Lehrpersonen ist, so ins Spiel einzugreifen, dass dessen «spontaner, fantasiebezogener und selbst kontrollierender Charakter» (Heimlich, 2001, S. 79) nicht verloren geht.

3.1 Spielbeobachtung

Unabdingbare Voraussetzung für die Spielförderung ist, dass Lehrpersonen die spielenden Kinder aufmerksam beobachten. Sie müssen wissen, wie die Kinder im Spiel handeln und wie sie einander begegnen. Nur wer die Ressourcen und Defizite einzelner Kinder kennt, kann diese individuell fördern.

Ein mögliches Instrument, um Beobachtungen zu strukturieren und festzuhalten und für die gezielte Förderung zu nutzen, orientiert sich an der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation). Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hollenweger, Lienhard, 2007) hat auf deren Basis das Verfahren «Schulisches Standortgespräch» zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen entwickelt. Dieses Verfahren wird im Grundstufenprojekt des Kantons Zürich verbindlich eingesetzt und etappenweise in allen Stufen der Volksschule eingeführt. Im Vorbereitungsformular zum Schulischen Standortgespräch werden, bezogen auf die Bildung der 4- bis 8-Jährigen, zehn Lebens- und Erfahrungsbereiche unterschieden:

- Allgemeines Lernen
- Spracherwerb und Begriffsbildung
- Lesen und Schreiben
- Mathematisches Lernen
- Umgang mit Anforderungen
- Kommunikation
- Bewegung und Mobilität
- Für sich selber sorgen
- Umgang mit Menschen.

Diese Bereiche werden näher umschrieben und ermöglichen es, sowohl auf Ressourcen als auch auf Defizite von Kindern zu fokussieren.

Als spezifisches Instrument zur Bestimmung sprachlicher Kompetenzen eignet sich auch das «Einschätzungsraster für die Erstsprache Deutsch», das die Pädagogische Hochschule Zürich im Auftrag der EDK-Ost entwickelt und erprobt hat (EDK-Ost, 2005). Das förderdiagnostische Instrument unterstützt Lehrpersonen der Grund- und Basisstufe bzw. des Kindergartens und der 1./2. Klasse «bei der professionellen Lernstandseinschätzung der Schülerinnen und Schüler in den vier sprachlichen Kompetenzbereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben» und enthält Hinweise für Deutsch als Zweitsprache. Es ist insbesondere auch für die Beobachtung offener Kommunikationssituationen einsetzbar, wie sie für das Rollenspiel typisch sind (vgl. Praxisteil S. 20).

3.2 Spielförderung

Johnson, Christie und Yawkey (1987, S. 21–44) geben in ihrem Buch *Play and Early Childhood Development* Empfehlungen für spielpädagogisches Handeln und beschreiben, wie Kinder während des Spiels konkret gefördert werden können. Sie stützen sich dabei auf Forschungsarbeiten zum Spieltraining.

Im Folgenden werden vier Möglichkeiten vorgestellt:

- Parallelspiel: Auf ein bereits laufendes Spiel kann eine Lehrperson Einfluss nehmen, indem sie sich neben einem spielenden Kind platziert und mit dem gleichen Material spielt. Durch solches Parallelspiel wird die kindliche Ausdauer gefördert und die Übernahme neuer Spielideen angeregt.
- Mitspielen: Eine andere Möglichkeit ist, sich direkt in das Spiel hinein zu begeben und eine Rolle darin zu übernehmen. Wichtig beim Mitspielen ist, dass sich die Lehrperson durch das Spielverhalten der Kinder leiten lässt und nur dezent versucht, das Spiel durch Impulse zu erweitern.
- Spieltutoring von aussen: Möchte eine Lehrperson einen Jungen, der mit dem Spiel im Coiffeursalon liebäugelt, zum Mitspielen anregen, könnte sie zu ihm sagen: «Herr Müller, wollen Sie sich nicht auch die Haare schneiden lassen? Im Sommer sind kürzere Haare doch bequemer, sie geben weniger heiss und sind nach dem Baden schneller trocken.» Dadurch initiiert sie ein Spiel von aussen.
- Spieltutoring von innen: Schliesslich kann die Lehrperson Spiele auch von innen initiieren. Sie spielt selbst mit und übernimmt eine führende Rolle im Spiel. Dadurch modelliert sie erwünschtes Spielverhalten. Im Coiffeursalon könnte sie als Kundin auftreten, die für Frisur und Haarfarbe Beratung wünscht. So würde das Mädchen, das sich als Coiffeuse im Frisieren übt und dies schon gut beherrscht, darüber hinaus in ein rollenadäquates Gespräch verwickelt und zum Einsetzen der Frisurenbücher und Haarfarbmuster angeregt.

Sara Smilansky (1988) hat die beiden Möglichkeiten des Spieltutorings – Initiierung von aussen und von innen – in einem Spieltraining für Kinder aus soziokulturell unterprivilegierten Schichten eingesetzt. Die meisten der Kinder zeigten vor dem Training kein oder nur einfaches Rollenspiel. Dank der gezielten Spielbegleitung konnten sie ihr Spielverhalten im Vergleich zu einer Kontrollgruppe und im Vergleich zum eigenen Verhalten vor dem Training deutlich verbessern. Diese Untersuchung zeigte zudem, dass bessere Resultate erzielt werden, wenn den Kindern passend zum Spielangebot reale Erfahrungen ermöglicht wurden. Besuchten Lehrpersonen und Kinder gemeinsam ein Spital und sahen einer Ärztin zu, wie und mit welchen Instrumenten sie arbeitet, konnten sie im Spiel auf gemeinsame Erlebnisse zurückgreifen. Wer

die Erfahrungen eines Kindes kennt, hat es leichter, sein Spiel zu verstehen und es im Spiel adäquat zu unterstützen.

Auch Erdmute Partecke (2002) ist überzeugt davon, dass Freispiel ohne gezielte Begleitung dem Wunsch der Kinder, die Welt zu begreifen, nicht gerecht wird. In ihrem *Praxishandbuch zur Spielpädagogik* zeigt sie auf, wie spontane Gruppenspiele begleitet werden sollten. Dabei beschreibt sie anhand konkreter Beispiele Schritt für Schritt, wie Lehrpersonen Spielideen der Kinder aufnehmen, durch passende Spielimpulse in geführten Sequenzen bereichern und die Kinder anschliessend wieder ins Freispiel entlassen können. Ihre Idee ist, den Handlungsspielraum der Kinder durch solche Spielprojekte gezielt zu erweitern, das heisst freies Tun und Bildungsinhalte zu verbinden.

Die vorgestellten Massnahmen eignen sich, um die Spielfähigkeiten von Kindern zu fördern, wobei Lehrpersonen bei der Spielförderung gewisse Grundsätze beachten müssen:

- 1) Sie sollten spielenden Kindern stets mit Interesse und Respekt begegnen. Spüren Kinder, dass die Lehrperson ihr Spiel als wertvoll empfindet, spielen sie länger und engagierter (Johnson, 1987, S. 23–26).
- 2) Der Eingriff ins Spiel sollte nur solange andauern, bis eine Massnahme wirkt. Handeln Kinder im Spiel wie erwünscht, sollte die Lehrperson die Kontrolle über das Spiel wieder ihnen übergeben (ebd., S. 36f.).
- 3) Zudem sollten Lehrpersonen bei der Spielbegleitung nicht die Rolle einer Fürsprecherin der Realität übernehmen. Diese Form der Erwachsenenpartizipation wird von ihnen häufig benutzt. Sie richten sich mit Kommentaren und Fragen aus der Realitätsebene an spielende Kinder, was bei jüngeren Kindern dazu führen kann, dass sie aus dem Spielfluss gerissen werden und das Spiel abbrechen (Johnson, 2005, S. 275).

Teil B Praxis



1 Sand



Kurzbeschreibung der Handlung

Ein Mädchen füllt mit einem Kaffeelöffel Sand in ein Glasrohr. Gleichzeitig wischt das andere Mädchen den Sand mit einem Holzschieber weg. Dann schaufelt es Sand auf den Holzschieber und verstreut ihn. Sobald alle Flächen wieder mit Sand bedeckt sind, beginnt es erneut, ihn wegzuwischen. Nun kippt das Mädchen mit dem Glasrohr ihr Rohr so, dass der Sand durch die seitlichen Löcher in feinen Strahlen auf die kahlen Flächen rieselt. «Es ist Schnee», stellt das Mädchen mit dem Glasrohr beobachtend fest. Nun füllt es sein Glasrohr direkt im Sand, indem es dieses durch den Sand schiebt, und stopft mit der Hand weiteren Sand hinein.

Spielform – Zeit

Experimentieren – Funktionsspiel: 2:20 Minuten

Sozialform

Partnerspiel – zwei Mädchen im Sandkasten

Raum

Sandkasten in der Garderobe

Beobachtungsfokus

In dieser Filmszene setzen sich die zwei Mädchen intensiv mit dem Material Sand auseinander (vgl. Teil A, Funktionsspiele, S. 10). Sie nutzen ihre Experimentierfreude und erfahren dabei das Material, ihre Bewegungsmöglichkeiten sowie physikalische Gesetzmässigkeiten.

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

- Welche Erfahrungen machen die beiden Mädchen im Spiel?
 - Was fällt Ihnen bezüglich Konzentration im Spiel der beiden Mädchen auf?
 - Beschreiben Sie die Interaktionen der beiden Mädchen.
-

2 Auto



Kurzbeschreibung der Handlung

Ein Knabe baut ein Auto aus Lego-Bausteinen. Er baut dieses mit allerlei Bausteinen und Fahrzeugteilen um. Danach experimentiert er mit dem «Lego-Auto». Er katapultiert dieses und weitere Autos mit einem grossen Gummi (Umrahmung der Holzautogarage) in diverse Richtungen, unter anderem auch in Richtung Rampe, damit das Auto in den unteren Stock der Garage kommt.

Spielform – Zeit

Bauen – Konstruktionsspiel: ca. 4 Minuten

Experimentieren – Funktionsspiel: ca. 1 Minute

Total: 5:27 Minuten

Sozialform

Einzelspiel – ein Knabe

Raum

Bauecke

Beobachtungsfokus

Im Spiel wiederholt der Knabe unermüdlich diverse Handlungen. Er baut ein Auto und baut es um. Er experimentiert mit der Gummiumrandung der Garage. Dabei setzt er seine Fantasie ein und erlebt, dass er durch seine Tätigkeit eine Wirkung erzeugt (vgl. Teil A, Spielen – ein vielfältiges Phänomen, S. 9).

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

- Beschreiben Sie die Handlungen des Knaben.
 - Welche Interessen und Ziele könnten seine Handlungen leiten?
 - Was lässt sich bezüglich Ausdauer im Spiel beobachten?
 - Was lernt er beim Spielen?
-

3 Puppenecke



Kurzbeschreibung der Handlung

Zwei Mädchen – im Spiel Mutter und Kind – decken den Tisch. Sie haben die Lehrperson als Gast zum Mittagessen. Gleichzeitig putzen zwei andere Mädchen den Coiffeursalon, der im Besitz der Mutter ist.

Am Tisch fragt die Lehrperson nach dem Alter der Kinder, was in der Pfanne ist, was es für eine Suppe gibt und ob das eine Mädchen – das Kind – Brot möchte. Nach dem Essen geht die Mutter mit der Tochter spazieren. Die Mutter gibt telefonisch Bescheid, dass sie sich nun auf den Weg machen werden: «Ish das guet, wänn mir jetzt chömäd?»⁴ Dann hinterlegt sie eine Notiz und die beiden machen sich mit Kinderwagen und Maxi-Cosi auf den Weg.

Spielform – Zeit

Rollenspiel: 4:27 Minuten

Sozialform

Gruppenspiel – vier Mädchen – Lehrperson ist Gast am Mittagstisch

Raum

Puppenecke – Coiffeursalon

Beobachtungsfokus

Diese Sequenz zeigt, wie der Alltag der Kinder und Personen, die sie beobachtet haben, im Spiel nachahmend reproduziert werden. Da die Lehrperson als Gast mit im Spiel ist, kann eine Form der Spielbegleitung beobachtet und thematisiert werden (vgl. Teil A, Spielbegleitung und Spielförderung, S. 13–15).

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

- Wie greift die Lehrperson ins Spiel ein (Zeitpunkt und Art)?
 - Wie wirkt sich ihr Eingreifen auf das Spiel aus?
 - Wie würden Sie diese Mädchen im Spiel begleiten?
-

Kommentar

Der Kommentar der Lehrperson liefert Hintergründe zu dieser Spielsequenz sowie ihre eigene Einschätzung.

4 Schweizerdeutsch: Ist es gut, wenn wir jetzt kommen?

4 Coiffeursalon



Kurzbeschreibung der Handlung

Eine Coiffeuse – ein Mädchen – frisiert die Haare ihrer Kundin. Sie föhnt die Haare, kämmt sie, bindet Zöpfe, öffnet diese wieder und «zersaust» die Haare. Die Kundin sitzt mit ihrer Freundin, die schon kunstvoll frisiert ist, vor dem Spiegel. Jede spielt mit einem Bandolino. Dabei führen die beiden Kundinnen unter anderem folgendes Gespräch: «... wärsch du mis Chind? Nei, ich wär nit dis Chind ... Ich bi 's Gotti vo dine zwei, also vo dim Chind. Isch guet? ...»⁵ Ein weiteres Mädchen sitzt beobachtend mit einer Puppentrinkflasche im Mund dabei. Sie ist im Spiel die Tochter der Kundin, die frisiert wird. Ein anderes Mädchen, ebenfalls eine Coiffeuse, kämmt eine Puppe und fragt nach, welche Frisur die Kundin der anderen Coiffeuse wünscht. Gemeinsam singen alle Mädchen ein Lied.

Spielform – Zeit

Rollenspiel: 7:39 Minuten

Sozialform

Gruppenspiel – fünf Mädchen

Raum

Coiffeursalon

Beobachtungsfokus

Die thematische Umgebungsgestaltung – Coiffeursalon – beeinflusst das Rollenspiel der Kinder dieser Filmsequenz (vgl. Teil A, Rollenspiele, S. 10). Die Lehrperson steuert durch das Angebot und die Umgebungsgestaltung die Spielmöglichkeiten der Kinder.

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

-
- Beschreiben Sie das Spiel der Mädchen in diesem Coiffeursalon.

 - Wie sind die einzelnen Mädchen im Spiel involviert?

 - Was lernen die Mädchen in diesem Spiel?

 - Wie könnte der Spielort ausgebaut werden, um sprachliche Fähigkeiten zu fördern?

5 Schweizerdeutsch: Wärsch du mein Kind? Nein, ich wär nicht dein Kind ... Ich bin die Patin deiner zwei, also von deinem Kind. Ist das gut?...

Der Gender-Aspekt kann ebenfalls thematisiert werden

- Beschreiben Sie die Interaktion der Kinder dieser Filmszene Coiffeursalon (nur Mädchen) und der Filmszene Bauecke (mehrheitlich Buben, S. 34).
 - Wie könnten die beiden Spiel- und Lernumgebungen gestaltet sein, dass sie beide Geschlechter ansprechen?
-

5 Puppenhaus



Kurzbeschreibung der Handlung

Ein Mädchen sortiert und räumt das Geschirr sowie das Besteck des Puppenhauses ein.

Zwei andere Mädchen spielen in der Nähe. Sie bringen die Tiere in ihre Ställe und spielen mit kleinen Puppen und Pferden. Dann tritt die Lehrperson dazu und fragt: «Wie sieht es mit den Kühen aus?» Sie fügt an, dass das Mädchen mit dem Besteck und Geschirr bereit für die Ferien sei. Nach einem kurzen Gespräch reiten die beiden Mädchen mit den Puppen zu jenem in die Ferien.

So beginnt ihr Spiel mit den Puppen zu dritt. Die Puppen sprechen miteinander und trainieren auf Fitnessgeräten.

Spielform – Zeit

Geschirr einräumen – Funktionsspiel: ca.1 Minute

Rollenspiel: ca. 6 Minuten

Total: 7:01 Minuten

Sozialform

Gruppenspiel – drei Mädchen spielen mit der «kleinen Welt»

Raum

Kindergarten Puppenhaus und freier Raum im Kindergarten

Beobachtungsfokus

Die Handlungen in diesem Spiel gehen vom Sortieren von Geschirr und Besteck im Einzelspiel zum Rollenspiel mit den Tieren und Puppen der «kleinen Welt» zu dritt über. Die Sprache ist im Rollenspiel zentral. In diesem Spiel sprechen die Kinder sowohl Mundart wie auch Standardsprache (siehe Gesprächsprotokoll der Spielszene, S. 24). Diese Sequenz bietet sich an, auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu fokussieren. Als Beobachtungsinstrument eignet sich das «Einschätzungsraster für die Erstsprache Deutsch», das die Pädagogische Hochschule Zürich im Auftrag der EDK-Ost⁶ entwickelt und erprobt hat (vgl. Teil A, Spielbeobachtung, S. 14).

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

- Analysieren Sie den Wortschatz der Mädchen.
 - Wie ist die Aussprache der Mädchen?
 - Was für Sätze bilden sie?
 - Wie ist das Niveau der Gesprächsgestaltung?
-

**Gesprächsprotokoll Puppenhaus
(Schweizerdeutsch)**

Kind sortiert und räumt Geschirr und
Besteck ohne Worte ein.

Zwei Mädchen beim Stall

häts no Chüeh?

nei,

Geisse chasch chasch da ane tue

also wart' ich tue d'Hase ine ...

dr Hasestall chunnt da, isch guet? ...

...

und d'Rösser?

d'Rösser tuesch dete ...

...

(lachen)

muess ins Spital (lachen)

und nachher chunnt

d'Chrankeschwöschter ...

(lachen)

da blibe ...

(lachen)

chumm, wir reiten zurück!

Kommst du auch mit?

...

oh, ... die Tür ...

welche Tür?

...

**Gesprächsprotokoll Puppenhaus
(deutsch)**

Kind sortiert und räumt Geschirr und
Besteck ohne Worte ein

Zwei Mädchen beim Stall

Hat es noch Kühe?

Nein,

Ziegen kannst du, kannst du hier hin
stellen

Also warte, ich stelle noch die Kanin-
chen rein...

Den Kaninchenstall stellen wir hier hin,
ist das gut? ...

...

Und die Pferde?

Die Pferde stellst du dort hin ...

...

(lachen)

Muss ins Spital (lachen)

Und dann kommt die Krankenschwes-
ter...

(lachen)

Bleib hier

(lachen)

Komm, wir reiten zurück!

Kommst du auch mit?

...

oh, ... die Tür ...

welche Tür?

...

he, das ist mein Ross, und nicht deines
... meins!

Du bist frech!

Ich hab's gesattelt und ... (lachen) ...

Nein, lass' dine ...

Nei, sie sind z'dritte uf em Ross ghocket

...

(lachen)

Zwei Mädchen im Gespräch mit der
Lehrperson

LP: Wie sieht es mit den Kühen aus?

Sind sie schon im Stall?

Magdalena hat gerade gesagt, dass ihr
noch nicht ganz bereit seid; aber sie ist
schon fast fertig mit Einrichten; bereit
für die Ferien!

K: Vorig sin zviert druf ghocket

LP: Zu viert auf dem Pferd? Ah, das ar-
me Pferd. Hat das soviel Kraft?

K: ja

LP: vier Leute zu tragen?

K: ja

LP: Wie geht ihr denn, wie geht ihr denn
zum Ferienort? Mit dem Pferd?

K: s'Chline hat ein Bein gebrochen und
muss morgen ins Spital, dann kommt
die Krankenschwester (lachen)

LP: muss es operieren?

K: ja

LP: das gibt es, das Tierspital. Das gibt es
wirklich.

Die drei Mädchen in den Ferien

(wiehern)

Wow,

isch fertig

sie spielt au mit

...

He, das ist mein Pferd, und nicht deines
... meines!

Du bist frech!

Ich habe es gesattelt und ... (lachen) ...

Nein, lass es drin ...

Nein, sie sind zu dritt auf dem Pferd ge-
essen ...

(lachen)

K: Vorher sind sie zu viert auf dem
Pferd gesessen

K: Das Kleine hat ein Bein gebrochen
und muss morgen ins Spital, dann
kommt die Krankenschwester (la-
chen)

Wow,

Ist es fertig

Sie spielt auch mit

...

jaa	jaa
...	...
hör uf	lass, dass
ich geh, Mami schlafen	Ich geh, Mami ... schlafen
was hesch du gseit?	Was hast du gesagt?
Hesch es ganz rots Gsicht!	Du hast ein ganz rotes Gesicht!
Was? ...	Was? ...
duu	Duu
mit Pferden gaht man nicht in das Haus	Mit Pferden geht man nicht ins Haus
...	...
Tata ...	Tata ...
Ich hab ...	Ich habe ...
Mama hat Zöpfe; muss man gar nicht mehr auftuhen ...	Mama hat Zöpfe; muss man gar nicht mehr öffnen...
... bisch da bätsch rot!	... du bist da ganz rot!
Ich weiss ...	Ich weiss ...
Hey, ich mach Znüni, würrklich weisch, denn müederen nit mache	Hey, ich mache Znüni (= kleines Früh- stück), wirklich, dann müsst ihr nichts machen
Ich tu Velofahren	Ich fahre Rad
Eh, das ist gar kein Velofahren	Eh, das ist gar kein Rad fahren
Mol, dank dem hier	Doch, wegen dem hier
Ich gang ...	Ich gehe ...
Ich tu Velofahren etepepi ...	Ich fahre Rad, ätsch ...
Ich ha Zöpf ...	Ich habe Zöpfe ...

6 Wilde Tiere



Kurzbeschreibung der Handlung

Die Kinder spielen eine Familie wilder Tiere. Sie fauchen und gehen als wilde Tiere auf allen Vieren. Mit dem Einwurf «Jetz wär e Jäger cho, alli ine!»⁷ verstecken sich alle in ihrer Höhle. Schon bald kommt ein Kind wieder heraus. Da meint ein anderes: «... aber d'Chind müend inecho!»⁸. Sie fauchen weiter und gehen auf allen Vieren, spielen kämpfende und fressende Tiere, trinken und verkriechen sich immer wieder in ihrer Höhle.

«Das wär e Chlapperspinne ...!» – «Nit e Chrüzspinne?» – «Nei, e Chlapperspinne!» und «wän ihr Angst gha hättet, hätt'is e so tönt ...»⁹: So und ähnlich hören sich die Kinder im Spiel an.

Spielform – Zeit

Rollenspiel: 4:03 Minuten

Sozialform

Gruppenspiel – vier Kinder (2 Mädchen und 2 Knaben)

Raum

Gruppenzimmer/Küche

Beobachtungsfokus

Im sozialen Rollenspiel müssen immer wieder Abmachungen getroffen werden, um das Spiel in Gang zu halten (vgl. Teil A, Rollenspiele, S. 10). Diese Metakommunikation, die den Spielverlauf steuert, kann in dieser Sequenz gut beobachtet werden.

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

-
- Beschreiben Sie das Zusammenspiel der Kinder.

 - Wie einigen sich die Kinder über den Spielverlauf?

 - Wie viel Zeit muss den Kindern eingeräumt werden, damit ein Spiel wie dieses überhaupt möglich ist?

7 Schweizerdeutsch: Jetzt wäre ein Jäger gekommen, alle hinein!

8 Schweizerdeutsch: Aber die Kinder müssen hineinkommen!

9 Schweizerdeutsch: Das wäre eine Klapperspinne ...! – Nicht eine Kreuzspinne? – Nein, eine Klapperspinne! – Hätten sie Angst gehabt, hätte es so getönt ...

7 Steinberg



Kurzbeschreibung der Handlung

Ein Mädchen reiht Tannenzapfen auf ein grünes Tuch auf, während das andere Mädchen Steine zu einem Steinberg schichtet. Beide legen weitere Steine auf den Berg, doch dieser fällt zusammen. Die Lehrperson kommt vorbei und fragt, ob sie einen Berg bauen wollen. Die Kinder bejahen diese Frage. Die Lehrperson erinnert sie an das gemeinsame Bauen eines Steinbergs mit der ganzen Kindergartengruppe und die Erkenntnisse daraus. Dann entfernt sie sich mit der Aufforderung, die Steine besser zu sortieren.

Das eine Kind baut nun einen Steinberg, während das andere Kind geeignete Steine sucht und mit diesen spielt. Die Lehrperson kommt wieder vorbei und bemerkt, dass der Berg nun hält. Sie fragt nach den Erkenntnissen. Das Mädchen, das mit den Steinen spielt, antwortet: «Ich ha zauberet!»...¹⁰ Die Lehrperson hält sich an eine Geschichte, die sie erzählt hat, und stellt Fragen dazu.

Spielform – Zeit

Konstruktionsspiel: 7:16 Minuten

Sozialform

Partnerspiel – zwei Mädchen

Raum

Garderobe

Beobachtungsfokus

Die Kunst der Spielbegleitung ist, den «richtigen» Zeitpunkt und die adäquate Form der Intervention zu finden (vgl. Teil A, Spielbegleitung und Spielförderung, S. 13/15). In dieser Sequenz begleitet die Lehrperson die Kinder im Spiel durch verschiedene Fragen.

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

- Beschreiben Sie das Eingreifen der Lehrperson.
 - Welchen Effekt haben die Äusserungen der Lehrperson auf den Spielprozess?
-

¹⁰ Schweizerdeutsch: Ich habe gezaubert!

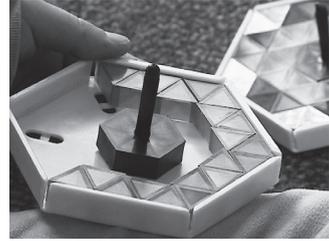
– Beurteilen Sie diese Spielbegleitung?

– Sehen Sie andere Möglichkeiten der Spielbegleitung?

Kommentar

Im Kommentar der Lehrperson erfährt der Zuschauer/die Zuschauerin, dass am Vortag in der geführten Tätigkeit Steine gesucht wurden, um wie die Wawuschels mit den grünen Haaren – Leitgeschichte – einen Berg zu bauen. Zudem erläutert die Lehrperson die Zielsetzung des einen Mädchens.

8 Kreisel



Kurzbeschreibung der Handlung

Ein Mädchen füllt dreieckige Prismasteine in einen sechseckigen Kreisel. Die Lehrperson setzt sich dazu und fragt: «Was war dein Problem?» Das Mädchen konstruiert erzählend weiter.

Zwei andere Kinder füllen dreieckige Prismasteine in die Kreisel, sodass ein Muster entsteht, und kommentieren ihre Arbeit. Anschliessend probieren sie ihre Kreisel aus. Sie betrachten, beobachten und bewundern ihre Kreisel und jene ihrer Mitspieler/innen: «Findsch mine au schön?»¹¹.

Während des Spiels erkennen sie, dass sich die Wahrnehmung der Farben und Muster verändert, je nachdem ob der Kreisel in Rotation ist oder nicht. So erfassen sie, dass sowohl Formen wie auch Farben in der Drehung anders wahrgenommen werden.

Diese Erkenntnisse sind Inhalt eines Gesprächs zwischen einem Kind und der Lehrperson.

Spielform – Zeit

Konstruktionsspiel – Regelspiel

Kreise drehen – Funktionsspiel: nach ca. 2 Minuten

Total: 5:05 Minuten

Sozialform

Parallelspiel – 2 Mädchen und 1 Knabe

Raum

Garderobe

Beobachtungsfokus

Durch das Material (das Spielregeln vorgibt) – die dreieckigen Prismasteine und die sechseckigen Kreisel – kann dieses Spiel sowohl als Konstruktions- als auch als Regelspiel bezeichnet werden (vgl. Teil A, Konstruktionsspiele und Regelspiele, S. 12). Sobald die Kinder mit ihren Kreiseln spielen, kommen Aspekte des Funktionsspiels dazu (vgl. Teil A, Funktionsspiel, S. 10).

11 Schweizerdeutsch: Findest du meinen auch schön?

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

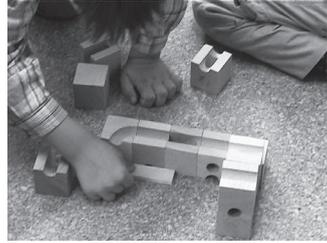
- Was wird durch dieses Material trainiert?
 - Welche Voraussetzungen braucht das Kind, um mit diesem Material spielen zu können?
 - Gibt es im Filmbeispiel Hinweise, dass einzelne Kinder etwas Neues erfahren?
 - Was löst die Lehrperson mit ihren Fragen und Aufforderungen aus?
-

Diese Sequenz kann sehr gut mit dem Vorbereitungsformular zum Schulschen Standortgespräch beobachtet werden (vgl. Teil A, Spielbeobachtung, S. 14).

Kommentar

Durch den Kommentar wird das Gespräch zwischen Kind und Lehrperson – Anfang der Sequenz – klarer.

9 «Chugelibahn»



Kurzbeschreibung der Handlung

Ein Knabe (Fabio) baut mit Cuboro-Klötzen eine Kugelbahn. Ein anderer Knabe sucht geeignete Klötze aus und fragt: «He, Fabio, bruchsch sötig?»¹² Fabio baut weiter. Der andere Knabe unterbreitet Vorschläge, die von Fabio angenommen und umgesetzt oder abgelehnt werden. Sie probieren die Kugelbahn aus und suchen neue Wege für die Kugel. Dann umranden sie die Kugelbahn mit grossen Bauklötzen.

Die Lehrperson kommt vorbei, bewundert die Kugelbahn und fragt, wie diese funktioniere.

Andere Kinder kommen mit Plüschtieren dazu und spielen mit diesen auf der «Chugelibahn»¹³. Sie sprechen mit Fabio und stellen auch Fragen.

Spielform – Zeit

Konstruktionsspiel: 10:16 Minuten

(Nach ca. 9 Minuten kommen die anderen Kinder mit ihren Plüschtieren dazu.)

Sozialform

Partnerspiel – zwei Knaben

Raum

Bauecke

Beobachtungsfokus

Beim Bauen dieser «Chugelibahn» kommen Aspekte des Konstruktionsspiels, wie das umsetzen eines inneren Plans und das Interesse am Produkt (vgl. Teil A, Konstruktionsspiele, S. 12) zum Ausdruck. Auffallend sind die unterschiedlichen Verhaltensweisen der beiden Knaben im gemeinsamen Spiel.

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

-
- Beobachten Sie die beiden Knaben. Welche Unterschiede zwischen ihnen stellen Sie fest?
 - Welche Bedürfnisse und Interessen könnten die Handlungen der zwei Knaben leiten?
-

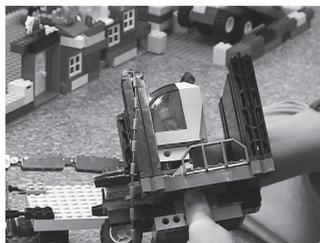
¹² Schweizerdeutsch: He, Fabio, brauchst du solche?

¹³ Schweizerdeutsch: Kugelbahn

-
- Welche Funktionen übernimmt die Lehrperson bei diesem Spiel?
 - Wie würden Sie diese zwei Knaben im Spiel begleiten?
-

Die Filmsequenz «Chugelibahn» kann mit der Filmsequenz «Domino» verglichen werden. Die Filmsequenz «Domino» zeigt eine andere Form des Zusammenspiels, sodass ein Vergleich beider Filmsequenzen mit Fokus auf die Interaktionen der Kinder interessante Beobachtungen zulässt.

10 Bauecke



Kurzbeschreibung der Handlung

Die Kinder konstruieren mit Lego-Steinen diverse Autos und Lastwagen. Sie diskutieren dabei, planen und besprechen das weitere Vorgehen.

Spielform – Zeit

Konstruktionsspiel: 3:02 Minuten

Sozialform

Gruppenspiel – sechs Kinder spielen mit Lego-Steinen (1 Mädchen und 5 Knaben)

Raum

Bauecke im Kindergarten

Beobachtungsfokus

In jener Bauecke, in der vor allem Knaben spielen, stellen die Interaktionen der Kinder einen interessanten Beobachtungsfokus dar.

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

- Beschreiben Sie die Interaktionen der Kinder.
- Würden Sie ins Spiel eingreifen? Und wenn ja, mit welcher Absicht?

Der Gender-Aspekt kann ebenfalls thematisiert werden

- Beschreiben Sie die Interaktionen der Kinder in der Filmszene «Bauecke» (mehrheitlich Buben) und der Kinder im Coiffeursalons (ausschliesslich Mädchen).
 - Wie könnte eine Spiel- und Lernumgebung gestaltet sein, dass beide Geschlechter angesprochen sind?
-

11 Steckspiel



Kurzbeschreibung der Handlung

Ein Mädchen steckt abwechselnd gelbe und blaue «Steckerli» dem rechten Rand eines Steckspiels entlang. Nachdem sie ebenfalls abwechselnd die untere Kante mit gelben und blauen «Steckerli» geschmückt hat, beginnt sie von unten herauf in der Mitte mit einer roten Linie.

Spielform – Zeit

Konstruktionsspiel: 1:22 Minuten

Sozialform

Einzelspiel – ein Mädchen

Raum

Kindergarten

Beobachtungsfokus

Das Steckspiel kann durch das Material sowohl als Konstruktions- als auch als Regelspiel betrachtet werden (vgl. Teil A, Konstruktionsspiele, Regelspiele, S. 12).

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

-
- Was wird durch dieses Material trainiert?

 - Welche Voraussetzungen braucht das Mädchen, um mit diesem Material spielen zu können?

 - Sehen Sie Möglichkeiten, das Steckspiel mit Bereichen der Kulturtechniken zu erweitern?

12 Domino



Kurzbeschreibung der Handlung

Drei Knaben bauen zusammen eine Dominobahn und nennen diese «Kopfschlängenbahn». Sie besprechen während der Konstruktion, ob, wie und wo die Bahn weitergehen soll. Noch während des Austauschs der Vorstellungen und Ideen kommt die Bahn durch einen Knaben in Fahrt, und somit ist das Spiel zu Ende.

Es folgt eine Aufräumphase, die nach Aussage der Kinder «razeputze»¹⁴ verläuft.

Spielform – Zeit

Konstruktionsspiel: 2:52 Minuten

Sozialform

Gruppenspiel – drei Knaben

Raum

Kindergarten

Beobachtungsfokus

Die Filmsequenz «Domino» zeigt auf, wie die Kinder ein Ziel beziehungsweise ein Resultat, nämlich eine Kopfschlängenbahn, anstreben. Im Zusammenspiel müssen sie gemeinsame Absprachen und Entscheidungen treffen, um diese Bahn zu verwirklichen (vgl. Teil A, Konstruktionsspiele, S. 12).

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

- Beschreiben Sie das Spielverhalten der einzelnen Knaben.
 - Welche Bedürfnisse und Interessen könnten die Handlungen der drei Knaben leiten?
-

Die Filmsequenz «Domino» kann mit der Filmsequenz «Chugelibahn» verglichen werden. Die Filmsequenz «Chugelibahn» zeigt eine andere Form des Zusammenspiels (ein Leitkind verwirklicht seinen inneren Plan), sodass ein Vergleich beider Filmsequenzen mit Fokus auf die Interaktionen der Kinder interessante Beobachtungen zulässt.

14 Schweizerdeutsch: radikal wegräumen.

13 Lernspiel Bandolino



Kurzbeschreibung der Handlung

Zwei Mädchen sitzen nebeneinander im Stuhlkreis. Sie sind mit dem Bandolino beschäftigt und kontrollieren ihre Arbeit anhand der Schnur und der Markierung auf der Rückseite.

Spielform – Zeit

Regelspiel: 1:26 Minute

Sozialform

Einzelspiel – zwei Mädchen spielen parallel mit dem Bandolino

Raum

Stuhlkreis

Beobachtungsfokus

Das Bandolino stellt Denkaufgaben und beinhaltet Elemente des allgemeinen Lernens wie auch des Übens mit Selbstkontrolle.

Mögliche Beobachtungsfragen und -aspekte

-
- Welche Voraussetzungen brauchen die Mädchen, um mit dem Bandolino spielen zu können?
 - Was wird mit dem Bandolino trainiert?
-

Literatur

- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003): Aktionsplan Pisa 2000 – Folgemaßnahmen. www.edk.ch/dyn/11664.php [Stand: Dezember 2008].
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007^a): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007. http://edudoc.ch/record/24711/files/Harmo5_d.pdf [Stand: Dezember 2008].
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007^b): Interkantonale Vereinbarung vom 14. Juni 2007 über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmo5-Konkordat). Kommentar zu den einzelnen Bestimmungen http://edudoc.ch/record/24712/files/Harmo5_Kommentar_d.pdf [Stand: Dezember 2008].
- EDK-Ost (2008): Einschätzungsraster Erstsprache. www.edk-ost.ch/Einschaetzungsraster-Erstsprac.110.0.html [Stand: Dezember 2008].
- Einsiedler, Wolfgang (1999): Das Spiel der Kinder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Flitner, Andreas (2002): Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hollenweger, Judith; Lienhard, Peter (2007): Schulische Standortgespräche. Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Johnson, James E.; Christie, James F.; Wardle, Francis (2005): Play, Development, and Early Education. Boston: Pearson Education, Inc.
- Neuman, Susan B.; Roskos, Kathy (1992): Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Behaviors in Play. In: Reading Research Quarterly, Vol. 27, S. 203–225.
- Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Partecke, Erdmute (2002): Kommt, wir wollen schön spielen: Praxishandbuch zur Spielpädagogik im Kindergarten. Weinheim: Juventa Verlag.
- Schenk-Danzinger, Lotte (1995): Entwicklungspsychologie. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Smilansky, Sara (1988): Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In: Flitner, Andreas (Hrsg.), Das Kinderspiel. München: Piper Verlag, S. 184–202.
- Stamm, Margrit (2006): Bildungsraum Grund- und Basisstufe. Theoretische Überlegungen und Perspektiven zum neuen Schuleingangsmodell. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2, S. 165–176
- Wannack, Evelyne; Sörensen Criblez, Barbara; Gilliéron Giroud, Patricia (2006): Frühere Einschulung in der Schweiz, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). <http://edudoc.ch/record/17369?ln=de> [Stand: Dezember 2008].

Über die Autorinnen

Carine Burkhardt Bossi, dipl. Psychologin FH/SBAP, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Fachbereich Schule als Organisation

Nach mehrjähriger Tätigkeit als Primar- und Musikalische Grundkurslehrerin schloss Carine Burkhardt Bossi 2005 das Studium an der Hochschule für Angewandte Psychologie mit Vertiefungsrichtung Arbeits- und Organisationspsychologie ab. Heute arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Projekt Grundstufe, als Mentorin und als Programmleiterin der Weiterbildung Fachbegleitung am Arbeitsort.

Catherine Lieger, dipl. Erwachsenenbildnerin AEB, Supervisorin, MAS Teacher Education, ist Dozentin im Fachbereich Bildung und Schule an der Pädagogischen Hochschule Thurgau.

Mehrjährige Tätigkeit als Kindergärtnerin, als Lehrperson für Stufendidaktik an einem Kindergärtnerinnenseminar und als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Bereich Beratung und Schulentwicklung und in der Ausbildung. Seit 2006 Dozentin, Leiterin des Basisstudiums und Co-Leiterin der Berufspraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau.

Regula von Felten, Dr. phil., ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Fachbereich Unterricht und Lernen.

Regula von Felten war mehrere Jahre als Primarlehrerin tätig. Nach dem Studium der Pädagogischen Psychologie, Allgemeinen Pädagogik und Sozialpsychologie arbeitete sie als Assistentin an der Universität Bern und hatte verschiedene Lehraufträge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Von 2001 bis 2004 leitete sie das Forschungsprojekt «Lernen im reflexiven Praktikum». Heute arbeitet sie als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Schwerpunkte sind Unterricht und Lernen, die Bildung der 4- bis 8-Jährigen und die berufspraktische Ausbildung.

Spielen ist selbst inszeniertes Lernen erster Güte: Im Spiel begegnen Kinder der Welt und setzen sich handelnd mit ihr auseinander. Sie machen Sinneserfahrungen, knüpfen Kontakte, erproben und üben Neues und verarbeiten Erlebtes. Spielen und Lernen sind untrennbar verbunden. In der Schule können mit behutsamer Begleitung und Gestaltung aus Spielsituationen Lernprojekte werden.

Das Spiel, seine Planung, Beobachtung und Begleitung sind zentrale Fragen in Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Auf der DVD und im Begleitheft geben deshalb die Filmsequenzen, theoretischen Hintergründe und Beobachtungshinweise zahlreiche Impulse zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Spiel von Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren. Über die Kapitel Funktionsspiele, Rollenspiele, Konstruktionsspiele und Regelspiele gelangt man zu einzelnen Sequenzen und Kommentaren. Unter «Spielplanung» werden die Situation der Klasse analysiert und die konkrete Spielvorbereitung und -verteilung dargestellt.

Die DVD mit Begleitheft eignet sich für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Eingangsstufe (Kindergarten, Unterstufe, Grund-/Basisstufe).