



Impressum

4 bis 8

**Fachzeitschrift für Kindergarten
und Unterstufe**

www.4bis8.ch

Herausgeberin

Schulverlag plus AG

Güterstrasse 13

3008 Bern

www.schulverlag.ch

Druck und Gestaltung

W. Gassmann AG

Längfeldweg 135, 2501 Biel

Tel. 032 344 81 11

Fax 032 344 83 30

Titelbild

Iwan Raschle

In dieser Spezialnummer finden Sie die gesammelten Artikel zum Thema «Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartendidaktik» aus den Heften 9/09, 11/09, 12/09, 3/10.

Die Broschüre ist auch unter
www.4bis8.ch/downloads verfügbar.

Autorinnen:

Prof. Dr. Evelyne Wannack

ist Forschungsbeauftragte der PHBern.

Ursula Arnaldi

ist Dozentin für Allgemeine Didaktik an der PHBern.

Annalise Schütz

ist Dozentin für Allgemeine Didaktik am Institut
Vorschulstufe und Primarstufe IVP NMS und PHBern
und Mitglied der Redaktionskommission.



Foto: Beatrice Herzig

In Zeiten des Wandels und aufgrund der verschiedenen Entwicklungen im Bereich der Schuleingangsstufe – denken wir nur an das Schulentwicklungsprojekt EDK-Ost-4bis8, den Lehrplan 21 und die fortschreitende Einführung des Kindergarten-Obligatoriums im Rahmen von HarmoS – schien es uns an der Zeit, eine Skizze eines pädagogisch-didaktischen Konzepts vorzulegen, in dessen Zentrum das freie Spiel steht. Dies insbesondere, weil die verschiedenen Bemühungen um frühe Förderung, aber auch die geplanten nationalen Leistungsmessungen die Gefahr in sich bergen, dass die Anteile geführter Tätigkeiten auf Kosten des freien Spiels erhöht werden.

Ein weiteres Anliegen ist die Anschlussfähigkeit an die Unterrichtsgestaltung in der Primarstufe, denn durch die gemeinsame Ausbildung von Kindergarten- und Primarstufenlehrpersonen sowie aufgrund der Erfahrungen in der Basis- und Grundstufe sind Annäherung und Notwendigkeit für die Erarbeitung pädagogisch-didaktischer Konzepte gegeben. Kindertagsspezifische Elemente sollen dabei nicht marginalisiert, sondern produktiv genutzt werden.

Dass wir mit diesen Anliegen den Nerv treffen, zeigt das rege Interesse an der Artikelserie. Mittlerweile gehört sie an einigen pädagogischen Hochschulen in Modulen zur Didaktik des Kindergartens in der Grundausbildung zur Grundlagenliteratur und wird ebenfalls in der Weiterbildung verwendet.

Wir haben die Serie so aufgebaut, dass zunächst die Überlegungen zum pädagogisch-didaktischen Konzept als Ganzes vorgestellt werden. Exemplarisch für die Ebene der Unterrichtssequenzen werden Prinzipien zur Gestaltung des freien Spiels dargestellt. Der dritte Artikel ist einem weiteren, wichtigen Element – der Spiel- und Lernbegleitung – gewidmet. Abgeschlossen wird die Serie mit der Klärung des Verhältnisses von geführten und offenen Unterrichtssequenzen sowie der Bedeutung dieser Formen für die innere Differenzierung und die Individualisierung.

Mit der Artikelserie haben wir versucht, die Reichhaltigkeit pädagogisch-didaktischen Wissens aus dem Kindergarten in Begrifflichkeit und Form zu systematisieren und so eine Grundlage für weitere Diskussionen und Entwicklungen zu legen.

Prof. Dr. Evelyne Wannack



Offene Sequenzen zeichnen sich durch ein arrangiertes, vielfältiges Spiel- und Lernangebot aus.

Fotos: Stefan Weber

Überlegungen zur Didaktik des Kindergartens

Im ersten Teil geht es um ein neu erarbeitetes pädagogisches Konzept und einheitliche Begrifflichkeiten. Vorgestellt werden drei Ebenen der Unterrichtsgestaltung, die sich für Kindergarten und Unterstufe eignen.

Text: Evelyne Wannack, Ursula Arnaldi, Annalise Schütz

Verschiedene Entwicklungen wie die Zusammenführung der Ausbildungen für Lehrpersonen der Kindergarten- und Primarstufe, das Schulentwicklungsprojekt EDK-Ost-4bis8, das Projekt Deutschschweizer Lehrplan wie auch die Vorgabe des obligatorischen Kindergartenbesuchs im Rahmen der Interkantonalen Vereinbarung zur Harmonisierung der Volksschule (HarmoS) bieten Anlass um zu fragen, welchen Stellenwert das Spiel bei der Aneignung von Kompetenzen in Entwicklungs- und Fachbereichen hat und wie dies im Kindergartenalltag umgesetzt wird. Die Analyse zeigt, dass auf der einen Seite oftmals richtungsweisende Aussagen zum Stellenwert des Spiels im Kindergarten gemacht werden

(Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1997). Auf der anderen Seite findet sich jedoch ein Vakuum an pädagogisch-didaktischen Konzepten. So erschienen im Jahr 2000 beispielsweise die Publikationen «Freispiel, freies Spiel» von Maria Caiati in 9. unveränderter Auflage sowie «Freispiel im Kindergarten» von Gerda Lorentz in 13. unveränderter Auflage.

Das Fehlen von aktuellen pädagogisch-didaktischen Konzepten sowie der Druck auf die Institution Kindergarten, der durch Leistungsvergleichsstudien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), Pisa, IGLU (Internationale Grundschrift-Lese-Unter-

suchung) usw. und in naher Zukunft durch die nationale Leistungsmessung von Bildungsstandards besteht, birgt die Gefahr in sich, dass das Spiel marginalisiert wird. Grund dafür ist der Ruf nach früherer Förderung der Kinder – vor allem in den Bereichen Literacy und Numeracy – der dazu führt, dass der Anteil geführter Aktivitäten auf Kosten des freien Spiels erhöht wird. Dies steht im Gegensatz zur Bedeutsamkeit des Spiels für den Kindergarten.

In einer vierteiligen Artikelserie versuchen wir diese Lücke aufzuarbeiten und auf einer konzeptionellen Ebene den aktuellen Stand der Didaktik des Kindergartens zusammenzufassen. Dazu stellen wir zunächst ein neu erarbei-

tetes pädagogisch-didaktisches Konzept vor, das nebst bekannten Elementen auch ein neues – das Classroom Management – enthält. Damit sind zwei weitere Zielsetzungen verknüpft, die wir als Zugewinn betrachten. Zum Einen dient das Konzept als Rahmen, um das freie Spiel als spezifische Form des Kindergartens zu situieren und in seiner Bedeutung zu stärken. Zum Anderen schlagen wir eine Begrifflichkeit vor, welche den didaktischen Entwicklungen in der Schuleingangsstufe im Sinne der Anschlussfähigkeit und Weiterentwicklung Rechnung trägt, denn die Analyse zeigt, dass sich die didaktischen Kulturen von Kindergarten und Unterstufe bereits stark angenähert haben (Wannack 2004) und sich weiter annähern werden.

Die drei Ebenen der Unterrichtsgestaltung

Zur Beschreibung der Unterrichtsgestaltung im Kindergarten werden drei Ebenen unterschieden: Unterrichtssequenzen, Spiel- und Lernbegleitung sowie Classroom Management (s. Abbildung unten). Den Rahmen für die Unterrichtsgestaltung bildet die Ebene der gesetzlichen Grundlagen, die unter anderem Bildungsauftrag und Bildungsziele enthalten. Im Lehrplan erfolgt eine Konkretisierung anhand von Leitideen, Richt- und Grobzielen – künftig allenfalls Kompetenzen. Nebst inhaltlichen Aspekten werden durch die gesetzlichen Grundlagen auch organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen vorgegeben, welche für die Unterrichtsgestaltung konstitutiv sind.

Im Zentrum der Unterrichtsgestaltung steht die Ebene der Unterrichtssequenzen. Wir gehen von zwei Grundformen – den geführten und den offenen Sequenzen – aus. Die beiden Grundformen sind für uns analytische Kategorien, welche eine Verbindung zwischen den beiden Polen eines Kontinuums markieren. Die geführten Sequenzen weisen auf eine direkte Führung durch die Lehrperson hin, während sich offene Sequenzen vor allem durch ein von der Lehrperson arrangiertes, vielfältiges Spiel- und Lernangebot auszeichnen. Für die Kinder wirkt sich das insofern aus, dass die Wahlfreiheit von geführten zu offenen Sequenzen zunimmt. Diese qualitativen Verschiebungen werden anhand der Dimensionen Spiel- und Lerninhalte, Unterrichts- und Sozialformen beschrieben.

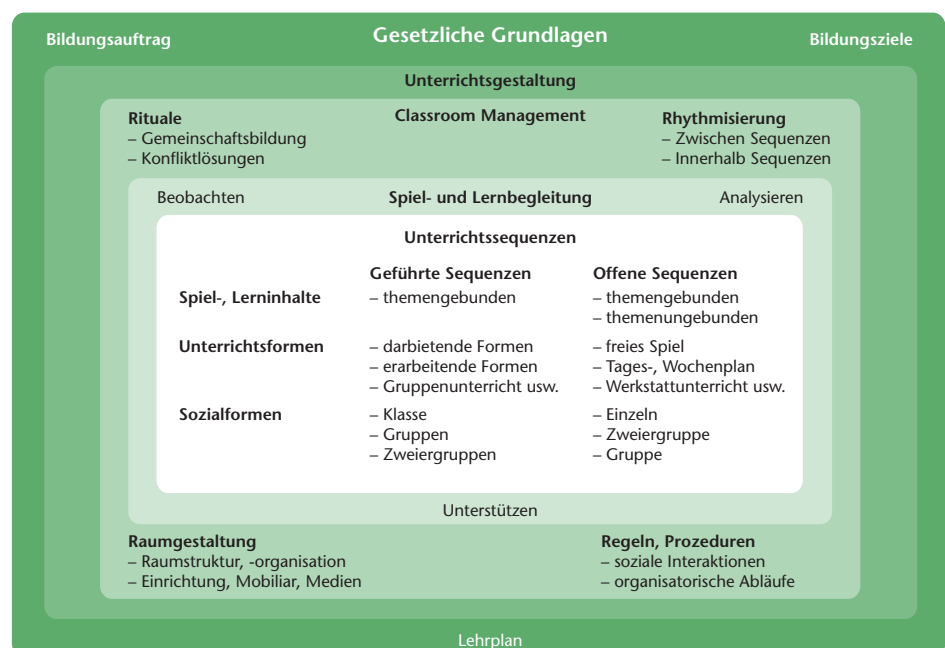
Mit der Ebene Spiel- und Lernbegleitung bringen wir zum Ausdruck, dass diese nicht nur in offenen, sondern auch in geführten Sequenzen zur Anwendung kommt. Nachdem die Lehrperson eine bestimmte Unterrichtsform angelegt hat, wendet sie sich einzelnen Kindern oder Gruppen zu, um Einblick in Lernprozesse zu erhalten und diese zu unterstützen.

Die dritte Ebene des Classroom Managements bedarf als neues Element der näheren Erklärung. In der Auseinandersetzung mit der Unterrichtsgestaltung im Kindergarten traten immer wieder Themen wie Raumgestaltung, Rituale, Regeln oder Rhythmisierung auf. Es fiel jedoch schwer, diese konzeptionell zu fassen, da sie ähnlich wie die Spiel- und Lernbegleitung nicht nur einzelne Unterrichtssequenzen betreffen, sondern eine übergreifende und notwendige Bedingung für das Gelingen des Unterrichts sind. Die Suche nach einem geeigneten Modell zur Beschreibung dieser Ebene führte zum Classroom Management, das im angloamerikanischen Raum weit verbreitet ist. Eines davon ist das Modell von Evertson, Emmer, Worsham (2003), das anhand empirischer Erkenntnisse aus Kindergarten und Primarstufe entwickelt wurde.

Zentrale Elemente des Classroom Managements

Das Modell von Evertson, Emmer, Worsham umfasst die folgenden Elemente:

- Bei der Raumgestaltung geht es um Überlegungen, auf welche Weise Sitzkreis, Spiel- und Lernangebote anzulegen sind und wie häufig benutzte Materialien zugänglich gemacht werden, um möglichen Störungen bei der parallelen Nutzung, beim Wechsel von Spiel- und Lernangeboten vorzubeugen.
- Regeln auf allgemeine Verhaltensweisen, fokussieren wie zum Beispiel die anderen Kinder, und was ihnen gehört zu respektieren. Prozeduren beziehen sich auf organisatorische Aspekte wie die Organisation des Aufräumens am Schluss einer offenen Sequenz.
- Zu Regeln und Prozeduren gehört, dass die Lehrperson die Kinder beim Einhalten unterstützt und Interventionsstrategien bereithält.
- Damit die Kinder selbstständig spielen, und lernen dafür Verantwortung zu übernehmen, muss die Lehrperson Aufgaben und Angebote entsprechend arrangieren. Sie vergewissert sich, womit die Kinder beschäftigt sind und lässt sich von ihnen zeigen, was sie alles bearbeitet haben.
- Mit der Umschreibung «Schwung behalten» wird die Aufmerksamkeit auf die Rhythmisierung der Unterrichtssequenzen sowie auf Übergänge gelegt, die zu einem geschmeidigen Unterrichtsverlauf und -abschluss beitragen. Nach dem freien Spiel folgt beispielsweise ein Schlusskreis, in dem das freie Spiel reflektiert wird und Anliegen der Kinder für die weitere Planung aufgenommen werden.



Das neue pädagogische Konzept im Überblick.



Die Lehrperson fungiert als Spiel- und Lernbegleiterin.

– Auch wenn die Lehrperson mit einzelnen Kindern arbeitet, ist es wichtig, dass sie den Überblick über das Unterrichtsgeschehen behält, um im Sinne der Spiel- und Lernbegleitung fruchtbare Momente zur Unterstützung der Kinder zu nutzen oder auf allfällige Schwierigkeiten zu reagieren.

Zusätzlich zu diesen Elementen wird die Vorbereitung des Unterrichts thematisiert sowie auf die Wichtigkeit von Klarheit und Struktur hingewiesen. Die skizzierten Elemente des Classroom Managements sind in offenen und flexiblen Unterrichtsarrangements von besonderer Bedeutung, weil sie in komplexen Situationen strukturgebend sind und diese für Lehrpersonen und Kinder überschaubar machen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die nahtlose Verbindung von organisatorischen, strukturgebenden und methodischen Elementen zum Ziel hat, ein proaktives und unterstützendes Spiel- und Lernklima zu schaffen.

Die Ebenen der Unterrichtsgestaltung bieten eine Hilfestellung für die Vorbereitung, Analyse und Reflexion. Im Unterricht stellen sich Ereignisse simultan ein, welche die Lehrpersonen zwingen, situationsgebundene Entscheidungen zu treffen und entsprechend zu handeln. Daraus ergibt sich ein fließender Wechsel zwischen den drei beschriebenen Ebenen der Unterrichtsgestaltung.

Im nächsten Abschnitt steht nun die Charakterisierung der geführten und offenen Sequenz im Zentrum.

Geführte und offene Sequenz

Für die Auswahl der Spiel- und Lerninhalte gibt es verschiedene Orientierungspunkte. Unabhängig davon, um welchen Kindergarten-Lehrplan es sich handelt, wird durch diesen ein Bezugsrahmen in Form von Richt- und Grobzielen sowie (mehr oder weniger verbindlichen) inhaltlichen Vorgaben geschaffen. Die Durchsicht der Lehrpläne zeigt, dass die Inhalte aus den Entwicklungsbereichen (Sprache, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Konzentration, Denkfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Erlebnissfähigkeit, motorische Fähigkeit) und den Fachbereichen (Deutsch, Mathematik, Natur-Mensch-Mitwelt, Musik, bildhaftes, technisches, textiles Gestalten und Bewegung, Sport) gewonnen werden. Weitere Referenzpunkte sind der Bezug zur Lebenswelt der Kinder sowie spontan auftretende Themen des Kindergartenalltags. Das gewählte Thema wird im Rahmen der geführten und offenen Sequen-

zen umgesetzt. Neben den sogenannten «themengebundenen» Spiel- und Lerninhalten werden – vor allem in offenen Sequenzen – weitere Angebote gemacht, die nicht in Zusammenhang mit dem Thema stehen. Die Aufzählung möglicher Unterrichtsformen im Rahmen der geführten und offenen Sequenz illustriert das Kontinuum von Geschlossenheit (darbietende Formen) zu Offenheit (freies Spiel). Unter Einbezug der Sozialformen wird deutlich, dass geführte Sequenzen primär auf die Klasse und offene Sequenzen in ihrer Anlage auf einzelne Kinder sowie kleinere und grössere Gruppen ausgerichtet sind.

Nach dem Skizzieren der Ausgangslage, der Zielsetzungen, der Einführung des pädagogisch-didaktischen Konzepts sowie einer knappen Charakterisierung der geführten und offenen Sequenz wird im nächsten Artikel ausführlich auf das freie Spiel eingegangen. Dabei stehen nicht allgemeine Überlegungen zum Spiel im Zentrum, sondern die Fokussierung auf didaktische Elemente, beginnend mit einer Begriffsklärung und Ausführungen, welche Dimensionen bei der Planung und Umsetzung von Spiel- und Lernangeboten für das freie Spiel berücksichtigt werden.

Literatur

- Carolyn M. Evertson, Edmund T. Emmer, Murray E. Worsham: Classroom Management for Elementary Teachers (6. Auflage). Boston: Allyn and Bacon, 2003
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Ed.): Bildung und Erziehung der Vier- bis Achtjährigen in der Schweiz. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren, 1997
- Evelyn Wannack: Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung. Münster, New York: Waxmann Verlag, 2004

Das freie Spiel im Kindergarten

Im zweiten Teil dreht sich alles um das freie Spiel. Auf eine begriffliche Klärung folgen Überlegungen und Anregungen zur pädagogischen, didaktischen und räumlichen Gestaltung des freien Spiels.

Text: Evelyn Wannack, Ursula Arnaldi, Annalise Schütz

Das Spiel als Phänomen und seine Bedeutung für die Bildungsprozesse der Kinder beschäftigt verschiedene Wissenschaften seit langem. Zu definieren, was Spiel ist, fällt besonders schwer. Huizinga (1997) zählt beispielsweise die Merkmale freies Handeln, Tun-als-ob sowie die Bildung eines zeitlichen und räumlichen Rahmens auf. Scheuerl (1977) verwendet sechs Merkmale: Ziel- und Zweckfreiheit, Selbstwiederholung, Erneuerung der Spannung in sich selbst, Scheinhaftigkeit, innere Offenheit durch Abgrenzung von aussen und Gegenwärtigkeit. Die funktionsorientierte Betrachtungsweise rückt die motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Funktionen des Spiels für die kindliche Entwicklung ins Zentrum (vgl. Schäfer 2005), was sich unter anderem im Auftreten der verschiedenen Spielformen manifestiert.

Die beiden Ansätze zeigen die Ambivalenz auf, ob das pädagogisch-didaktisch arrangierte Spiel noch den genannten Merkmalen entspricht, wenn gleichzeitig aus der funktionsorientierten Perspektive auf die Bedeutung für die kindliche Entwicklung verwiesen wird. Es ist wohl nicht zufällig, dass deshalb die Bedeutung der Raumgestaltung für das freie Spiel in den Vordergrund gerückt wird. Der Blick auf die Kinder zeigt, dass sie in unterschiedlichen Situationen, sowohl mit Objekten als auch mit Personen, einen Spielrahmen herstellen und das Spiel in Gang bringen.

Im Kindergarten wird dieses Moment genutzt, indem die Kinder eine pädagogisch gestaltete Umgebung vorfinden. So werden zugleich ein Rahmen wie auch Freiräume für das Spiel der Kinder geschaffen.

Neue Begrifflichkeiten

Ein Blick in ältere und jüngere Lehrpläne des Kindergartens gibt Aufschluss über die unterschiedlichen Bezeichnungen: Spiel, Freispiel,

freies Spiel, spontanes Spiel, freie Aktivitäten usw. Neben der begrifflichen Vielfalt kommt erschwerend hinzu, dass die Bezeichnungen sowohl für die Unterrichtsform wie auch für die Beschreibung eines zeitlichen Abschnitts während des Halbtags verwendet werden.

Im Zuge der Reformen machten sich Dozentinnen der Stufendidaktik Kindergarten Gedanken zur Begrifflichkeit. Es wurden vier Formen unterschieden: geführte, angeleitete, freie und verbindende Sequenz (Andrist,

Somit wird auch deutlich, dass wir den Begriff freies Spiel nicht für die Bezeichnung eines zeitlichen Abschnitts verwenden, der verschiedene mehr oder weniger offene Aktivitäten umfasst, sondern als Bezeichnung einer kindertagespezifischen Unterrichtsform.

Gestaltung des freien Spiels

Die Unterrichtsform freies Spiel hält für die Kinder verschiedene Spielangebote parallel bereit. Die Spielangebote werden mit dem Ziel

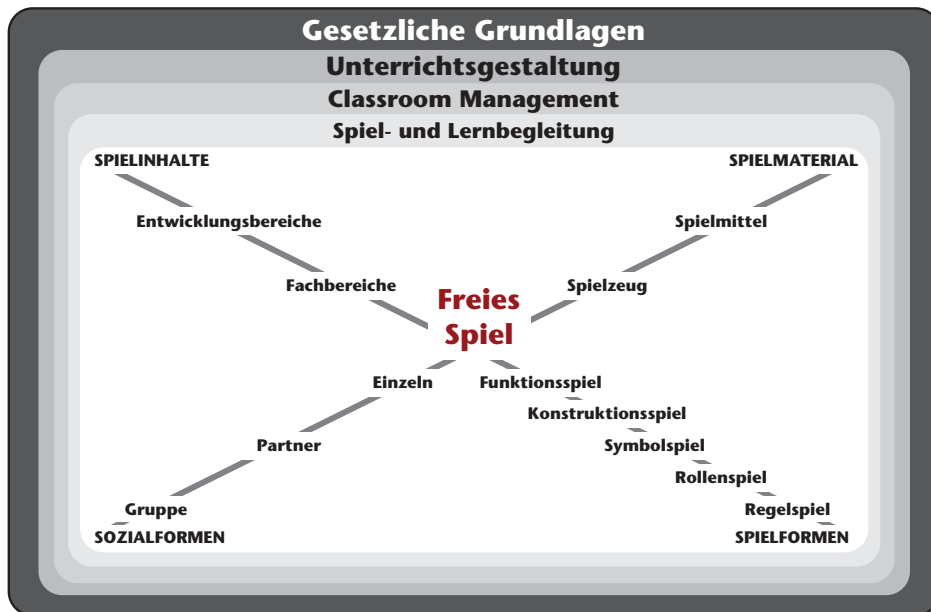
Die Spielangebote werden mit dem Ziel der Ausgewogenheit bezüglich Spielinhalte, Spielmaterial, Spiel- und Sozialformen angelegt.

Chanson 2003). In der Praxis haben sich jedoch nur die ersten drei Bezeichnungen durchgesetzt.

Aus zwei Gründen folgen wir der vorgeschlagenen Begrifflichkeit nicht. Zum Einen wird das freie Spiel sowohl der angeleiteten als auch der freien Sequenz zugeordnet, was zu einem fortwährenden Klärungsbedarf führt. Zum Anderen wird das Spiel als spezifische Unterrichtsform des Kindergartens unsichtbar, wenn auf die Bezeichnung völlig verzichtet wird. Wir schlagen deshalb vor, als Oberbegriff für Unterrichtsformen wie das freie Spiel, Werkstatt-, Projektunterricht usw. von offenen Sequenzen zu sprechen, weil damit ein wesentliches Merkmal dieser Unterrichtsformen benannt wird.

der Ausgewogenheit bezüglich Spielinhalte, Spielmaterial, Spiel- und Sozialformen angelegt (s. Abbildung S. 8). Zugleich dienen diese vier Dimensionen als Orientierung für die Gestaltung der einzelnen Spielangebote. Ausgangspunkt bilden die Grobziele des Lehrplans, die sich sowohl auf Entwicklungs- als auch auf Fachbereiche beziehen. Die Lehrperson stellt die Spielangebote so zusammen, dass die Kinder die Möglichkeit erhalten, das aktuelle Thema zu vertiefen oder thematisch ungebundene Spielangebote zu wählen.

Durch die Wahl des Spielmaterials trägt die Lehrperson nachhaltig zu den Spielmöglichkeiten eines Spielangebots bei. In Anlehnung an Mieskes (1983) unterscheiden wir Spielzeug und Spielmittel: Spielzeug ist dadurch



Die Abbildung zeigt die Unterrichtsform freies Spiel auf.

gekennzeichnet, dass es bestimmte Spielmöglichkeiten vorgibt und in der Regel kommerziell hergestellt ist; Spielmittel werden auch als unstrukturiertes Spielmaterial bezeichnet. Beispiele dafür sind Naturmaterialien wie Sand oder Äste, Verpackungsmaterial wie Wellpappe oder Schnur sowie Materialreste wie Stoff oder Seile. Durch die Materialeigenschaften sind den Kindern Grenzen gesetzt; trotzdem bleibt viel inhaltlicher und kreativer Spielraum übrig.

Im Umgang mit den Spielmitteln können Kinder nicht nur eine Vielfalt von Sinneswahrnehmungen sammeln, sondern sich während der Materialbearbeitung in Feinmotorik üben und Einsichten in physikalische Gesetzmässigkeiten gewinnen.

Eine weitere Dimension für die Gestaltung eines Spielangebotes sind die Spielformen. Ein Blick in entsprechende Fachliteratur zeigt unterschiedliche Einteilungen und verschiedene Begriffe, die synonym verwendet werden. Wir lehnen uns an die Ausführungen von Oerter (2008) an und unterscheiden fünf Formen:

Funktionsspiel (senso- oder psychomotorisches Spiel): Spielerische Bewegungen, die sich zunächst auf den eigenen Körper und allmählich auf Gegenstände richten. Sie sind nicht der frühen Kindheit vorbehalten, son-

dern stehen in engem Zusammenhang mit den Bewegungsspielen der Kindheit, des Jugend- und Erwachsenenalters.

Konstruktionsspiel (Bauspiel): Gegenstände werden genutzt, um einen Zielgegenstand, zum Beispiel ein Bauwerk aus Sand, herzustellen. Charakteristisch für das Konstruktionsspiel sind die Handhabung und die Bezogenheit auf das Rohmaterial (Spielmittel oder Spielzeug) und Werkzeug.

Symbolspiel (Tun-als-ob-Spiel, Fiktions-, Illusions-, Fantasiespiel): Umdeutung von Spielgegenständen (Objektsubstitution) nach eigenen Zielvorstellungen und Übernahme von Handlungen aus dem sozialen Umfeld, zum Beispiel Kleine-Welt-Spiele. Das Symbolspiel wird häufig als die eigentliche kindliche Spielform bezeichnet.

Rollenspiel (soziodramatisches Spiel): Zusammenspiel mehrerer Kinder, die fiktive Rollen bekleiden. Fortgeschrittene Form des Symbolspiels, weil es koordiniertes Handeln über einen längeren Zeitraum verlangt und höhere soziale und kognitive Kompetenzen erfordert.

Regelspiel: Festgelegte Regeln müssen eingehalten werden und machen dadurch das Spiel reizvoll. Hinzu kommt der Wettbewerbscharakter, wobei dieser für die Kinder erst all-

mählich an Bedeutung gewinnt. Inhaltlich handelt es sich um Bewegungs- und Sportspiele, Gesellschafts-, Brett- oder Kartenspiele.

Die Ausführungen zu den vier Dimensionen belegen eindrücklich, wie vielfältig und in welcher unterschiedlicher Komplexität Spielangebote gestaltet werden können. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Lehrperson je nach Wahl der Sozialform die Anforderungen eines Spielangebots steigern kann.

Während die ersten drei Spielformen das alleine und nebeneinander Spielen zulassen, sind das Rollen- und Regelspiel auf das miteinander Spielen angewiesen.

Classroom Management

Nach dem Darlegen der Dimensionen zur Gestaltung des freien Spiels beziehungsweise des einzelnen Spielangebots stehen Überlegungen zum Classroom Management an. Die Herausforderung besteht darin, die Spielangebote des freien Spiels so zu arrangieren, dass die Kinder möglichst selbstständig in ihr Spiel finden.

Grundsätzlich ist zu überlegen, welche und wie viele Spielangebote in Abhängigkeit zur Beschaffenheit des Innenraums angeboten werden

Literatur

- Ruth Andrist, Anne Chanson: Neue Begriffe für den Kindergarten und die Unterstufe. «4 bis 8» Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, 22–23, 2/03
- Catherine Lieger: Begleitung von 4- bis 8-jährigen Kindern in Freispielsituationen (Abschlussarbeit Master of Advanced Studies in Teacher Education): Pädagogische Hochschulen St. Gallen und Zentralschweiz, 2008
- Hans Mieskes: Spielmittel und Spielmittelforschung im Rahmen der Spielpädagogik. In Kreuzer, Karl Josef (Ed.), Handbuch der Spielpädagogik (Bd. 1, S. 387–429). Düsseldorf Schwann, 1983
- Hans Scheuerl: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen (10. Aufl.). Weinheim, Basel Beltz, 1977

können. Das beinhaltet ebenfalls die Entscheidung, welche Spielangebote längerfristig Bestandteil des freien Spiels sein sollen. Häufig handelt es sich um Spielangebote wie Familien-, Konstruktions- oder Bücherecke. Ein zentraler Aspekt beim Arrangieren der unterschiedlichen Spielangebote ist die Raumaufteilung. Es gilt darauf zu achten, dass die Spielangebote bezüglich ihrer Funktion sinnvoll im Raum verteilt sind und häufig benutzte Materialien so platziert werden, dass diese einfach zu erreichen sind. Die Zugangswege, wie beispielsweise zum Aussenraum, sind so anzulegen, dass die anderen Kinder nicht gestört werden. Parallel dazu fragt sich die Kindergartenlehrperson, ob ihr das Raumarrangement die Übersicht erleichtert oder erschwert und ob mit der Raumaufteilung dem Sicherheitsaspekt genügend Rechnung getragen wird.

Damit die Kinder die Spielangebote selbstständig wahrnehmen können, ist das Einführen von organisatorischen Abläufen (Prozeduren) ein wichtiges Element. Diese betreffen die Spielverteilung, das Auf- oder Wegräumen eines Spielangebots, den (freien) Zugang zu Material oder auch das Ablegen eines fertigen Produkts. Regeln helfen ein förderliches Spielklima und einen geschmeidigen Verlauf herzustellen. Sie beziehen sich auf die Spielangebote und den Spielwechsel. Gehen wir mit Lieger (2008) davon aus, dass sich das Spiel in einem Spielangebot über vier Phasen (Anlauf-, Spiel-, Aufräum- und Reflexionsphase) erstreckt, wird deutlich, dass dem freien Spiel genügend Zeit eingeräumt werden muss, damit vertiefte Spielprozesse möglich sind.

Wahlmöglichkeiten schaffen

Den Kindern kann in der Unterrichtsform freies Spiel eine grosse Wahlfreiheit eröffnet werden. Durch die parallel zur Verfügung stehenden Spielangebote stellt sich zunächst die Frage, ob die Kinder dasselbe Spielangebot über längere Zeit nutzen können oder ob darauf geachtet wird, dass sie sich im Laufe einer Zeitspanne mit bestimmten oder allen Spielangeboten auseinandersetzen (müssen). Ist ein Spielangebot ausgewählt, lautet die Frage, wie frei die Kinder mit diesem umgehen können. Ist die Anzahl Spielpartnerinnen und Spielpartner frei wählbar? Ist das Spielangebot so gestaltet, dass es den Kindern die Herstellung eines eigenen Spielrahmens und damit vielfältige unterschiedliche Spielprozesse er-



Das Rollenspiel setzt koordiniertes Handeln voraus und wird als fortgeschrittene Form des Symbolspiels bezeichnet.

laubt? Wie viel Freiraum besitzen die Kinder, um ein Spielangebot nach eigenen Ideen umzudeuten und umzugestalten?

Diese pädagogischen Entscheidungen können nur im jeweiligen Klassenkontext und unter Einbezug des individuellen Entwicklungsstandes eines Kindes entschieden werden. Von Bedeutung ist, dass das freie Spiel in Bezug zu Entwicklungs- und Fachbereichen ausgewogene Spielangebote und vielfältige Formen der Auseinandersetzung wie Forschen, Entdecken, Üben, Neugier und Interesse wecken bereithält.

Spiel- und Lernumgebung

Nachdem wir das freie Spiel aus der Perspektive der Lehrperson (Angebot) und aus der Perspektive der Kinder (Nutzung) betrachtet haben, gehen wir zum Schluss noch auf den Aspekt der Spiel- und Lernumgebung ein. Wir betrachten spielen als einen Modus des Lernens, was wir mit der Doppelnennung zum Ausdruck bringen. Die Gestaltung der Spiel-

und Lernumgebung umfasst nicht nur das freie Spiel. Sie ist eine wesentliche Voraussetzung, dass einerseits zwischen verschiedenen Unterrichtsformen gewechselt werden kann oder die Unterrichtsformen parallel (z. B. freies Spiel und Werkstatt) genutzt werden können. Und dass die Kinder andererseits in möglichst selbstständiger Art und Weise und in verschiedenen Zusammensetzungen die jeweiligen Spiel- und Lernangebote in den unterschiedlichen Unterrichtsformen wahrnehmen können. Insofern ist eine Raumgestaltung zu wählen, die fixe und flexible Teile vorsieht, notwendige Materialien für die Kinder in ihrer Reichweite bereithält und Übergänge zwischen Unterrichtssequenzen problem- und reibungslos möglich macht.

Nachdem Überlegungen zu didaktischen Elementen und Aspekten des Classroom Managements für die Gestaltung des freien Spiels vorgestellt wurden, wenden wir uns im nächsten Artikel dem Thema Spiel- und Lernbegleitung zu.



Durch Fragen und Kommentieren bringt die Lehrperson beim Mitspielen Inputs ein.

Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten

Im dritten Teil steht die Rolle der Lehrperson während des freien Spiels im Zentrum. Verschiedene Möglichkeiten veranschaulichen Funktion und Bedeutung der Spiel- und Lernbegleitung.

Text: Evelyne Wannack, Annalise Schütz, Ursula Arnaldi

Bereits seit einiger Zeit erlebt die sogenannte soziokulturelle Theorie von Lev Vygotsky eine Renaissance, vorab in den USA und nun auch im deutschsprachigen Raum. Vygotskys Theorie wird sowohl im früh- und kindergartenpädagogischen als auch im schulpädagogischen Bereich beachtet und verwendet (Textor 2000). Vygotsky analysiert die Entwicklung des Kindes in Bezug zum sozialen und kulturellen Kontext. Er betont besonders, dass Entwicklung auf soziale Interaktion angewiesen ist und gibt auch Hinweise zur pädagogischen Umsetzung. Seine Theorie stellt eine Alternative beziehungsweise Ergänzung zur lange dominierenden Theorie Piagets im früh- und kindergartenpädagogischen Bereich dar (Gisbert 2004).

Entwicklung und Lernen

Grundlegend in der Theorie von Vygotsky ist sein Ansatz, dass Lernen und Entwicklung von Geburt an eng verknüpft sind, und dass das Lernen der Entwicklung voranschreitet und sie antreibt (Vygotsky 1978). Im Zentrum steht die «Zone der nächsten Entwicklung». Sie beschreibt die Differenz zwischen der «Zone der aktuellen Entwicklung», die durch die Fähigkeit des Kindes gekennzeichnet ist, ein Problem selbstständig zu lösen und der potenziell nächsten Stufe, die das Kind bereits in Zusammenarbeit mit Erwachsenen oder mit kompetenteren Kindern erreichen kann. In dieser Umschreibung wird die Vorstellung deutlich, dass kognitive Prozesse zunächst im Rahmen sozialer Interak-

tionen geteilt werden, bevor sie vom Kind verinnerlicht werden. Mit diesem Verständnis von Lernen und Entwicklung ist die pädagogische Grundhaltung verbunden, das Kind gezielt anzuregen, zu fördern und zu unterstützen. Als besonders geeignet erachtet Vygotsky das Vor- und Nachmachen, gezielte verbale und materielle Hilfestellungen sowie kooperatives Lernen. Diese können in unterschiedlichen Formen zur Anwendung kommen: In der direkten Instruktion, dem Bereitstellen einer stimulierenden Spiel- und Lernumgebung und dem Spiel, das gemäss Vygotsky die «führende Aktivität» für diese Altersgruppe darstellt (Oerter 2008). Ein Modell, das diese verschiedenen Aspekte berücksichtigt, wird im Folgenden dargestellt.

«Kognitive Berufslehre»

In Anlehnung an die Berufslehre entwickelten Collins, Brown und Newman (1989) das Modell «Cognitive Apprenticeship», das häufig als «kognitive Berufslehre» bezeichnet wird. Dahinter steht der Vergleich, dass Lehrlinge durch die Anleitung einer Meisterin oder eines Meisters selber zu Meisterinnen und Meistern ihres Fachs werden. Mittels folgender Methoden kann der Lernprozess angeregt und unterstützt werden:

- **Modelling (Vormachen):** Aufgaben und Tätigkeiten werden von der Lehrperson bewusst vorgemacht und laufend kommentiert. Die Kinder können diese beobachten und sich eine erste Vorstellung machen, wie die Aufgabe gelöst oder die Tätigkeit ausgeführt wird und welche Überlegungen dahinterstehen.
- **Coaching (Anleiten):** Aufmerksam beobachtet die Lehrperson, wie die Kinder an ihre Aufgaben herangehen und diese lösen. Anhand ihrer Beobachtungen entscheidet sie, welche Formen der Hilfestellungen und Ermunterungen notwendig sind, damit eine vertiefte Auseinandersetzung und nachhaltige Erkenntnisse unterstützt werden.
- **Scaffolding (Unterstützen):** Die Lehrperson gibt den Kindern in unterschiedlicher Art und Weise Hilfestellungen, zum Beispiel mit gezielten Fragen, Hinweisen zu Lösungsstrategien, Materialien zur handelnden Auseinandersetzung. Ziel ist es, die Kinder durch dieses Gerüst zeitweilig zu unterstützen.
- **Fading (Hilfestellung abbauen):** Damit wird der allmähliche Abbau des Gerüsts beschrieben. Für die Lehrperson bedeutet dies, dass sie in Übereinstimmung mit dem Vermögen eines Kindes oder einer Gruppe, ihre Hilfestellungen verringert eine Aufgabe zu lösen oder eine Tätigkeit auszuführen.

Zusätzlich zu den vier Kernelementen kommen noch Artikulation, Reflexion und Exploration hinzu. Mit Artikulation ist gemeint, dass die Lehrperson die Kinder auffordert, ihr Vorgehen sprachlich zu formulieren. In der Reflexion werden verschiedene Vorgehens- und Lösungsweisen betrachtet und auf ihren Gehalt hin geprüft. Im Rahmen der Exploration werden aufgrund des Gelernten Anschlussfragen, neue Problemstellungen und Interessen erkundet, mit dem

Ziel, diese Herausforderungen möglichst selbstständig zu meistern.

Das Modell der kognitiven Berufslehre eignet sich dazu, in geführten Sequenzen neue Inhalte einzuführen, anzuwenden und zu reflektieren. Zugleich wird ein Instrumentarium für die Spiel- und Lernbegleitung in den verschiedenen Unterrichtsformen zur Verfügung gestellt.

Die Begleitung des freien Spiels

Die Frage, ob die Lehrperson in die Spielprozesse der Kinder eingreifen soll oder nicht, erübrigt sich angesichts der Ausführungen Vygotskys. Vielmehr interessiert, in welcher Art und Weise und zu welchem Zeitpunkt sie das tut, so dass sie das Lernen der Kinder im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich fördert und unterstützt. Johnson, Christie und Yawkey (1987) beschreiben folgende Möglichkeiten zur Begleitung des freien Spiels.

Parallelspiel: Beim Parallelspiel begibt sich die Lehrperson neben dem Kind in eine Spielsituation, in der sie mit denselben Materialien spielt und ihre Spieltätigkeit kommentiert. Sie versucht die Aufmerksamkeit auf ihr Spiel zu lenken. Dem Kind ist es jedoch überlassen, ob es Ideen aufnimmt oder nicht.

Mitspiel: Das Einbringen der Lehrperson beim Mitspielen kann durch eine direkte Einladung der Kinder erfolgen. Oder sie besitzt die Möglichkeit, selber eine Aufgabe oder Rolle im Spiel zu übernehmen. Durch Fragen und Kommentare reagiert sie auf das Spiel der Kinder. Wesentlich ist jedoch, dass die Kinder weiterhin den Spielverlauf bestimmen.

Bei diesen Formen der Spielbegleitung ist die Lehrperson darauf angewiesen, dass die Kinder einen Spielrahmen hergestellt haben und das Spiel in Gang ist. Im Vergleich zum Parallelspiel hat sie beim Mitspielen mehr Einflussmöglichkeiten, weil sie mit den Kindern spielbezogene Gespräche über das Spiel führen und neue Kinder in das Spiel mit einbeziehen kann. Das ermöglicht ihr, dem Spiel auf subtile Art und Weise Impulse zu geben und neue Möglichkeiten zu eröffnen.

Spiel-Tutoring: Das Spiel-Tutoring ist eine weitere Form der Spielbegleitung, unterscheidet sich jedoch in drei Aspekten vom Parallel- und Mitspiel. Es ist die Lehrperson, welche neue Spielepisoden initiiert, eine stärker führende Rolle und Kontrolle über den Spielverlauf



Beobachten und die Lernbegleitung entsprechend planen.

übernimmt und die Kinder neue Spieltätigkeiten lehrt. Dazu hat sie zwei Möglichkeiten:

Spiel-Tutoring von aussen: Die Lehrperson bleibt ausserhalb des Spiels und wendet sich an das Kind oder die Gruppe, indem sie nachfragt, was gespielt wird und den Kindern Vorschläge zu neuen Spieltätigkeiten, zum Gebrauch von Spielmaterial oder zum weiteren Spielverlauf macht.

Spiel-Tutoring von innen: Die Lehrperson begibt sich in das Spiel hinein und übernimmt eine führende Rolle. So hat sie die Möglichkeit, neue Spieltätigkeiten vorzumachen und dem Spielverlauf eine neue Richtung zu geben.

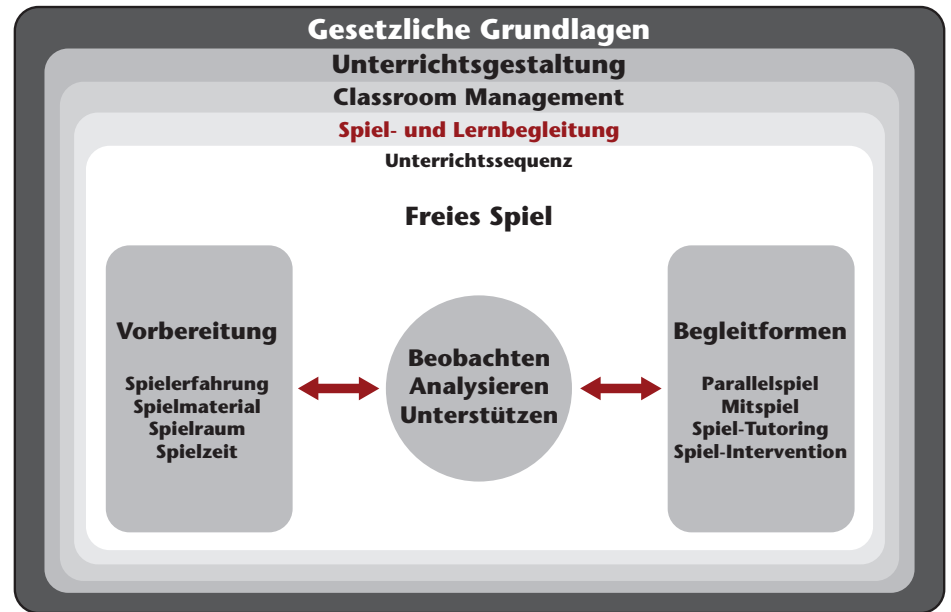
Das Spiel-Tutoring bietet sich an, wenn Kinder kaum über Spielfertigkeiten verfügen, sich nicht von selbst auf verschiedene Spielformen einlassen, Schwierigkeiten haben, mit anderen Kindern zu spielen oder wenn das Spiel sehr repetitiv ist und bereits nach kurzer Zeit abbrechen droht.

Spielintervention mit System

Speziell für das Rollenspiel und basierend auf der Theorie Vygotskys haben Bodrova und Leong (2008) eine systematische Spielinter-

vention entwickelt. Um das Spiel der Kinder reichhaltiger zu machen, setzen sie als Gerüste folgende Strategien ein:

- **Spielzeug und Spielmaterial:** Weil Kinder meist von sehr realistischem Spielzeug umgeben sind, gibt es wenig Anreize, Objekte für verschiedene Zwecke umzudeuten. Durch das zur Verfügungstellen von wenig strukturiertem Material und das Vormachen der Lehrperson, wie damit umgegangen werden kann, wird das «So-tun-als-ob» gefördert. Die Lehrperson achtet zudem darauf, dass das Objekt entsprechend seiner Verwendung bezeichnet wird.
- **Erweiterung der Spielszenarien:** Gezielt werden Spielszenarien aufgebaut. Dazu die-



Die Abbildung zeigt Aspekte und Formen der Begleitung.

Literatur

Elena Bodrova: Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3), 357–369, 2008

Allan Collins, John Seely Brown, Susan E. Newman: Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In Resnick, Lauren B. (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction* (S. 453–494). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1989

Kristin Gisbert: Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel, Beltz, 2004

James E. Johnson, James F. Christie, Thomas D. Yawkey: Play and Early Childhood Development. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1987

Martin R. Textor, Lew Vygotski: Der ko-konstruktive Ansatz. In Wassiliou E. Fthenakis; Martin R. Textor, (Eds.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 71–83). Weinheim und Basel: Beltz, 2000

Rolf Oerter: Kindheit. In Rolf Oerter; Leo Montada, (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollst. überarb. Aufl., S. 225–270). Weinheim, Basel, Beltz, 2008

Lew Vygotsky: *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978

nen Besuche von Originalschauplätzen wie beispielsweise eine Tierarztpraxis, Abbildungen von realen Situationen, Bilderbücher oder Personen, die von ihrem beruflichen Alltag erzählen.

- **Personen und ihre Rollenrepertoires:** Überlegen, welche Personen zu einem Spielszenario gehören, welche charakteristischen Tätigkeiten sie ausführen und wie sie miteinander agieren, damit die Kinder sich ihrer Rolle entsprechend verhalten können.

Bodrova und Leong sehen zudem vor, das Spiel mit den Kindern zu planen. Im gemeinsamen Gespräch wird überlegt, welches Spielmaterial benötigt wird, welche Rollen vorgesehen sind und was ein möglicher Spielverlauf sein könnte. Damit sich das Spiel auch über mehrere Tage entwickeln kann und nichts vergessen wird, zeichnen und schreiben die Kinder den Spielverlauf auf und halten fest, wer welche Rolle spielt.

Die Qualität des Spiels

Gemäss Johnson, Christie, Yawkey (1987) ist es Aufgabe der Lehrperson, den Kindern zu helfen in ein qualitativ hochstehendes Spiel hineinzufinden. Merkmale dafür sind, dass die Kinder eine Spieltätigkeit auf- oder eine Rolle übernehmen, diese ausdifferenzieren und über eine längere Zeit aufrechterhalten können, dass sie eine imaginative Situation herstellen, in der sie Spielmaterial vielseitig nutzen und der Situation entsprechend umdeuten,

und dass sie im Spiel und über das Spiel miteinander verbal kommunizieren. Dazu gehört, dass die Lehrperson das Spiel der Kinder beobachtet, analysiert und entscheidet, welche Vorbereitung notwendig und welche Begleitform optimal ist, um das Spiel zielgerichtet zu unterstützen.

Die Spiel- und Lernbegleitung

Die vorgestellten Formen zur Begleitung des Spiels bedienen sich in vielfältiger Weise der Methoden der kognitiven Berufslehre und lassen sich zudem mit den Postulaten Vygotskys verbinden.

Modelling, Coaching, Scaffolding, Fading helfen den Kindern, sich kognitive, metakognitive, emotionale und soziale Fertigkeiten zusammen mit der Lehrperson und anderen Kindern in der Zone der nächsten Entwicklung anzueignen. Mittels Artikulation und Reflexion werden gemeinsam verschiedene Vorgehensweisen in Sprache gefasst und diese gemäss Vygotsky für die Verinnerlichung zur Verfügung gestellt.

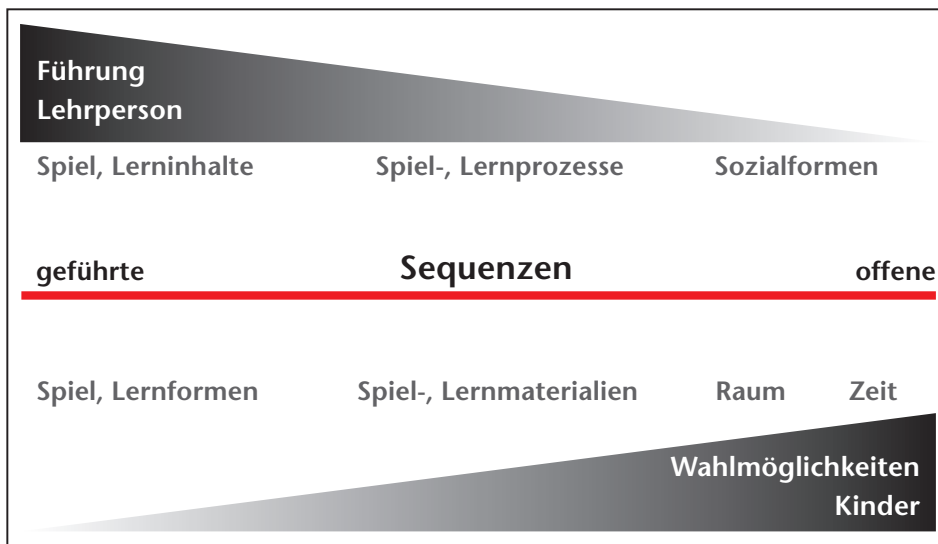
Mit Exploration wird eine neue Zone der nächsten Entwicklung entworfen, welche im Rahmen von geführten oder offenen Sequenzen weiterverfolgt werden kann.

Mit dem dritten Teil der Serie schliessen wir die Beschreibung der drei Dimensionen zur Unterrichtsgestaltung ab. Im vierten und letzten Teil reflektieren wir unsere Überlegungen zur Didaktik des Kindergartens und deren Bedeutung für die Schuleingangsstufe.

Reflexionen zur Didaktik des Kindergartens

Im letzten Teil wird das Verhältnis von geführten und offenen Sequenzen aus der Perspektive der Lehrperson und der Kinder fokussiert und das freie Spiel von anderen Unterrichtsformen abgegrenzt. Ein Ausblick zeigt, welche Herausforderungen mit der Erarbeitung des Konzeptes noch zu bewältigen sind.

Text: Evelyne Wannack, Ursula Arnaldi, Annalise Schütz



Das Verhältnis von geführten und offenen Sequenzen aus der Perspektive der Lehrperson und der Kinder.

Ausgehend von der Definition und Beschreibung der drei Ebenen der Unterrichtsgestaltung (Nr. 9/09) wurde das freie Spiel als kindergartenspezifische Form im Rahmen der offenen Sequenzen definiert und beschrieben (Nr. 11/09). Offen bleibt, inwiefern es sich von anderen Unterrichtsformen abgrenzen lässt. Für die Klärung dieser Frage werden die Perspektive der Lehrperson und die Perspektive der Kinder in Bezug zu den zwei Grundformen der geführten und offenen Sequenz verwendet, welche die Pole eines Kontinuums markieren.

Aus der Perspektive der Lehrperson lässt sich zeigen, dass sie in geführten Sequenzen in der Regel die Elemente Spiel-/ Lerninhalte, die Zielrichtung der Spiel-/Lernprozesse, Sozialformen, Spiel-/Lernformen, Spiel-/Lernmaterialien, Raum und Zeit in hohem Masse und durch direkte Führung bestimmt. In offenen

Sequenzen wird die direkte Führung zurückgenommen und in Aufträge, Posten oder Spielangebote verlegt. Deshalb unterscheiden wir zwischen direkter und indirekter Führung. Sobald die Perspektive der Kinder eingenommen wird, kommen die Wahlmöglichkeiten ins Blickfeld. Exemplarisch lässt sich dies im Vergleich der Unterrichtsformen Werkstatt und freies Spiel darstellen. In der Regel ist Werkstattunterricht dadurch gekennzeichnet, dass er aus Pflicht- und Wahlangeboten mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus besteht und pro Werkstattauftrag Inhalt, Spiel-/Lernform, Material, Sozialform und räumliche Anordnung gegeben sind. Die Kinder können die Abfolge der Werkstattaufgaben, allenfalls das Anforderungsniveau, ihre Partnerinnen und Partner sowie Wahlangebote wählen. Von der Anlage her bietet das freie Spiel mehr Wahlmöglichkeiten. Für die Gestaltung der

Spielangebote bilden zwar die verschiedenen Elemente, wie sie in der Abbildung dargestellt sind, ebenfalls den Rahmen. In diesem Rahmen können sich Spiel-/Lernprozesse der Kinder frei entfalten und überraschende Wendungen nehmen. Im Spiel ergeben sich verschiedene Spiel-/Lernformen, die sich ablösen oder kombiniert werden. Das Spiel kann räumlich erweitert oder verlagert werden. Spielgruppen verändern sich. Das Materialangebot wird den Spielbedürfnissen angepasst und kann sich über unterschiedlich lange Zeit entwickeln. Es ist den Kindern zudem möglich, eigene Spielideen in Form kleiner Projekte umzusetzen, die auch Eingang in geführte oder offene Sequenzen finden. Sowohl die Wahl des Spielangebots wie auch der unbestimmte Spielverlauf erlauben den Kindern, eigenen Interessen nachzugehen.

Differenzierung und Individualisierung

Nebst den Wahlmöglichkeiten, die eher ein äusseres Merkmal offener Sequenzen sind, macht Lipowsky (2002) darauf aufmerksam, dass das Augenmerk viel stärker auf die «inneren» Merkmale, nämlich die Gestaltung der Spiel- und Lernangebote, gelegt werden müsse, wenn diese für die innere Differenzierung und Individualisierung genutzt werden sollen.

In Anlehnung an Feige (2005) wird unter innerer Differenzierung Folgendes verstanden:

– Umfang von Spiel- und Lerninhalten:

Diese quantitative Form der Differenzierung berücksichtigt, dass lernschnellere Kinder Zusatzaufgaben erhalten. Diese sollen kognitiv stimulierend sein und nicht lediglich der Beschäftigung dienen.



Die Lehrperson passt die Angebote den Möglichkeiten des Kindes an.

– Schwierigkeitsgrade von Spiel- und Lernangeboten:

Die Variation von Spiel- und Lernangeboten hinsichtlich des Leistungsvermögens der Kinder ist eine qualitative Form der Differenzierung. Entweder sind Spiel- und Lernangebote so beschaffen, dass sie auf unterschiedlichen Niveaus bearbeitet werden können oder es werden speziell für einzelne Niveaus Spiel- und Lernangebote bereitgestellt.

– Inhaltliche Erschliessung von Spiel- und Lerninhalten:

Dieses Merkmal fokussiert auf die Ermöglichung eigenständiger Spiel- und Lernprozesse, indem die Kinder Impulse zum Finden, Entdecken, Entwickeln eigener Denk- und Lösungswege erhalten.

– Direkte Hilfe respektive Selbstständigkeit:

In Abhängigkeit zu den individuellen Voraussetzungen und den Anforderungen von Spiel- und Lernangeboten schätzt die Lehrperson ein, wie viel Unterstützung durch sie oder durch den gezielten Einsatz von kooperativen Formen notwendig ist.

– Zielgleiche oder zieldifferentielle Lernziele:

Innere Differenzierung beinhaltet die Frage nach dem Verhältnis von verbindlichen Zielen, welche alle Kinder erreichen sollten und individuell gesetzten Lernzielen, welche den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen.

Werden die Merkmale innerer Differenzierung und Individualisierung in Verbindung mit den drei Ebenen der Unterrichtsgestaltung betrachtet, zeigt sich, dass geführte Sequenzen ideale Ausgangs- und Sammelpunkte für differenzierende Formen innerhalb offener Sequenzen sind. Sie stellen wiederum eine Spiel- und Lernumgebung dar, welche von den Kindern individuell genutzt werden kann. In ihrem Tempo können die Kinder ihre eigenen Spiel- und Lernwege finden, persönlichen Interessen nachgehen und in Kooperation mit anderen Kindern mit neuen Spiel- und Lerninhalten in Kontakt treten. Das Ermöglichen solcher Spiel- und Lernerfahrungen ist eng an die inhaltliche Qualität von Spiel- und Lernangeboten, die Strukturierung und Organisation sowie die aktive Spiel- und Lernbegleitung durch die Lehrperson gebunden.

Abschliessende Gedanken

Mit der Artikelserie wurde die Herausforderung angenommen, bewährte und neue Elemente einer Kindergartendidaktik in ein Konzept zu integrieren. Es wurden Zusammenhänge zwischen den Ebenen der Unterrichtsgestaltung und weiteren Elementen wie Spiel- und Lernumgebung sowie Individualisierung und Differenzierung aufgezeigt. Dazu gehört, eine Begrifflichkeit zu schaffen, die eine detaillierte und eindeutige Beschreibung der verschiedenen Ebenen und Merkmale erlaubt. Darin enthalten ist die Berücksichtigung des Trends, dass sich auf theoretischer Ebene eine Annäherung zwischen Kindergarten- und Schulpädagogik ergibt, wie das Beispiel der soziokulturellen Theorie von Vygotsky zeigt. Auf der Ebene der Unterrichtsformen kommt dies beispielsweise durch die Umschreibung von darbietenden und erarbeitenden Formen sowie von Werkstattunterricht oder Wochenplan zum Ausdruck. Mit dem Einbezug der Modelle Classroom Management und Cognitive Apprenticeship ist nicht nur die dichte Beschreibung von zwei weiteren relevanten Unterrichtsebenen möglich, sondern diese dienen auch in hohem Masse der Anschlussfähigkeit an die benachbarten Bildungsstufen.

Nebst dem Anliegen, mit dem Konzept einen Rahmen für die Situierung des freien Spiels als spezifische Unterrichtsform des Kindergartens zu schaffen, wurde auch darauf geachtet, dass das Konzept genügend offen ist, um Neuerungen im Hinblick auf Unterrichtsentwicklungen zu tragen. Damit stellt sich uns bereits eine neue Herausforderung: Das vorliegende Konzept empirisch zu prüfen und als Grundlage für die Erarbeitung einer Didaktik der Schuleingangsstufe zu nutzen.

Literatur

- Bernd Feige: Differenzierung. In Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Hartmut Hacker, Joachim Kahler, Rudolf W. Keck, et al. (Eds.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (2. überarb. Aufl., S. 430–439). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2005
- Frank Lipowsky: Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In Ursula Drews, Wulf Wallrabenstein, (Eds.), Freiarbeit in der Grundschule (S. 126–159). Frankfurt a. M., Arbeitskreis Grundschule, 2002

Unterrichten

aktuelle Modelle & Themen



ilz

Eingangsstufe. Einblicke in Forschung und Praxis

ab Kindergarten bis 2. Schuljahr

Basisstufe/Grundstufe

Die Publikation fasst den aktuellen Forschungsstand sowie die praktischen Erfahrungen im Rahmen des EDK-Ost-4bis8-Projektes zusammen. Ein Filmporträt sowie Einblicke und Werkzeuge auf CD konkretisieren die fünf Kapitel der Publikation:

1. Die Klasse als altersgemischte Gruppe.
2. Entwicklungsunterschiede und Lernvoraussetzungen erfassen und Kinder differenziert fördern.
3. Unterricht planen und gestalten.
4. Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team.
5. Raumgestaltung.

Die Materialien geben Lehrpersonen, Studierenden, Gemeindebehörden und weiteren Interessierten Einblick in die Basisstufe.

2009, 96 Seiten, A4, farbig illustriert, broschiert,
1 CD-ROM und 1 DVD-Video

■ 84358 ■ 54.00 (72.00)



Der Vielfalt Raum und Struktur geben

Unterricht mit Kindern von 4 bis 8

Basisstufe

Die Lehrpersonen stehen in der Grund- und Basisstufe vor der Herausforderung, der Verschiedenheit der Kinder Raum zu geben und die Vielfalt für die Entwicklung und das Lernen zu nutzen. Dafür braucht es Strukturen. Die Publikation und der Film zeigen, warum und wie Lehrpersonen der Grund- und Basisstufe den Unterricht mit den Bausteinen Thema, freie Tätigkeit, Plan und Kurs so strukturieren, dass jedes Kind nach seinem Entwicklungs- und Lernstand in der Gemeinschaft spielen und lernen kann.

2009, 104 Seiten, A4, farbig illustriert, broschiert; 1 DVD

■ 84396 ■ 38.00 (38.00)



Bestellen: Geben Sie in das PaperLink-Fenster auf www.schulverlag.ch die Artikelnummer ein und drücken Sie die Enter-Taste. Sie werden direkt zur Bestellmöglichkeit und/oder zu den Detailinformationen des gewünschten Artikels weitergeleitet.

■ Art.-Nummer
■ Schulpreis (Empfohlener Verkaufspreis)
in CHF. Änderungen vorbehalten.
Für Bestellungen bis zu CHF 200.– werden
Versandkosten von CHF 7.50 verrechnet.

4 bis 8

FACHZEITSCHRIFT FÜR KINDERGARTEN UND UNTERSTUFE

«4 bis 8» begleitet Sie kompetent durch Studium und Unterrichtspraxis

– **Praxisberichte**

«4 bis 8» reflektiert den Schulalltag, zeigt neue Entwicklungen auf, präsentiert einfach umsetzbare Praxisideen

– **Hintergrundwissen**

«4 bis 8» zeigt neue Tendenzen im Bildungsbereich auf: Entwicklungspsychologie, Pädagogik, Didaktik, Methodik, Bildungspolitik

– **Aktuelle Medien**

«4 bis 8» bespricht Bücher, CDs und elektronische Medien

– **Ausgewiesene Autorinnen und Autoren**

«4 bis 8» verpflichtet fachlich ausgewiesene Autorinnen und Autoren aus dem Bildungsbereich

– **www.4bis8.ch/downloads**

«4 bis 8» bietet Online-Materialien zum Download an

– **Abonnement**

«4 bis 8» erscheint 8x im Jahr

www.4bis8.ch

Ja, ich möchte bestellen!

Bitte senden Sie mir ein «4 bis 8»

- ☐ Jahresabo à Fr. 88.–
- ☐ 2-Jahresabo à Fr. 160.–
- ☐ Jahresabo für Studierende PH à Fr. 51.–
- ☐ eine kostenlose Probenummer
- ☐ ein Schnupperabo (3 Ausgaben) für Fr. 20.–

Vorname/Name:

Strasse/Nr:

PLZ/Ort:

Telefon:

E-Mail:

Jahrgang:

Stufe:

In Ausbildung an PH:

 bis

Datum/Unterschrift:

Mehrfachabos für Schulen bitte telefonisch bestellen.

Abodienst: W. Gassmann AG, Leserservice «4 bis 8»
Längfeldweg 135, 2501 Biel/Bienne
Telefon 032 344 82 15, Fax 032 344 83 38, 4bis8@gassmann.ch

Herausgeberin:
Schulverlag plus AG, Bern

