



Spielend Kompetenzen erwerben –
welche Kompetenzen lassen sich beobachten?

Spielend Kompetenzen erwerben

Spiel- und Lernumgebungen planen, begleiten und reflektieren.

Text: Lucia Amberg, Luzia Bürgi und Kathrin Krammer, **Fotos:** Lucia Amberg

Spiel- und Lernumgebungen bieten vielfältige Gelegenheiten, um fachliche und überfachliche Kompetenzen zu erwerben, zu festigen und in Anwendungssituationen zu nutzen (D-EDK, 2017). Sie ermöglichen bewusstes und beiläufiges Lernen an einem gemeinsamen fächerverbindenden Thema. Kinder sollen fachliche Kompetenzen aus verschiedenen Fachbereichen erweitern und vernetzen sowie überfachliche Kompetenzen weiterentwickeln (Achermann, 2012).

Spielpädagogik im engeren Sinn

Wenn von Spiel- und Lernumgebungen gesprochen wird, stellt sich unweigerlich die Frage, ob nun gespielt oder eben gelernt wird. Die nachfolgenden Ausführungen behandeln – gestützt auf Ergebnisse im Bereich der Forschungen der frühen Kindheit – Spielen und Lernen nicht gesondert. In Anlehnung an Vygotsky (1967) wird das Spiel als «leading activity» für das Lernen des jungen Kindes verstanden. Eine anregende Lernumgebung muss nach diesem Verständnis immer auch das Spiel ermöglichen (Leuchter, 2013; Siraj-Blatchford, 2009). Für die

Lehrperson stellen sich daher bei der Planung, Begleitung und Reflexion von Spiel- und Lernumgebungen auch spielpädagogische Fragen. Heimlich (2015) definiert verschiedene Formen spielpädagogischen Handelns. Als Spielpädagogik im engeren Sinn bezeichnet er die Unterstützung des Spiels durch die Gestaltung von spezifischen Situationen und die Begleitung von Tätigkeiten durch Interventionen der Lehrperson. Zur Spielpädagogik im weiteren Sinn zählt er die spielerische Einkleidung von Lerninhalten in Form von Lern- und Interaktionsspielen. Dieses Spiel im weiteren Sinn hat in Spiel- und Lernumgebungen der Eingangsstufe seinen berechtigten Platz. In diesem Beitrag interessiert jedoch spezifisch die Frage, wie in einer Spiel- und Lernumgebung das Spiel im engeren Sinn gefördert werden kann.

Prinzipien spielpädagogischen Handelns

Heimlich nennt drei Prinzipien spielpädagogischen Handelns. Dass beim Spielen immer verschiedene Aspekte zum Tragen kommen (z. B. soziale, emotionale, kognitive Aspekte),

bezeichnet er als Prinzip der «Multidimensionalität» des Spiels. Die entwicklungsorientierten Zugänge im Lehrplan 21 nehmen diese Multidimensionalität konkret auf (Weber & Campana, 2017). Unter dem Prinzip «Akzeptanz» versteht Heimlich die Offenheit der Lehrperson, dem Spiel der Kinder seinen Lauf zu lassen beziehungsweise zu akzeptieren, wenn Kinder etwas anderes aus der vorbereiteten Situation entwickeln als vorgesehen. Das dritte Prinzip, die «Situationsgestaltung», ergibt sich aus den beiden anderen Prinzipien: Nicht das direkte Einwirken der Lehrperson steht im Zentrum, sondern die an der Lebenswelt der Kinder ausgerichtete vorbereitende Gestaltung der Spielsituation. Eine perfekte Spielumgebung ist nach diesem Verständnis also unfertig und offen, damit Kinder sie gestalten und (weiter-)entwickeln können. Eine wesentliche Vorbedingung, damit Kinder überhaupt ins Spiel finden, ist ein ausreichendes Zeitbudget und eine flexible Planung, die längeren freien Sequenzen Raum bietet. In zu kurzen Spielphasen können Kinder keine vertieften Tätigkeiten entwickeln. Kognitiv anregende Interaktionen zwischen den

Kindern lassen sich vermehrt in längeren Spielphasen beobachten. Tägliche Spielsequenzen im Umfang von je etwa einer Stunde sind auch aus Sicht der Lehrperson wichtig, weil es nur so möglich ist, Spielprozesse zu beobachten und zu begleiten (Lieger, 2014).

Planung

Anregende lehrplanbezogene Spielsituationen gestalten.

Anregende Spielsituationen zu gestalten erfordert Planungsüberlegungen auf verschiedenen Ebenen. Ausgangslage bilden die Analyse der Lernvoraussetzungen der Kinder, die sozialen Voraussetzungen der Gruppe sowie die lebensweltlichen Interessen der Kinder. Auf der inhaltlichen Ebene muss das fachliche und überfachliche Potenzial einer Spielsituation analysiert werden. Voraussetzung ist, dass die Lehrperson den Sachverhalt durchdringt. Diese Analyse erfordert meist einen fächerverbindenden Zugang. Basierend auf den Interessen und Lernerfahrungen der Kinder müssen die Anforderungen an die Kinder geklärt werden. Sie beziehen sich auf die vorgegebenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie die entwicklungsorientierten Zugänge des Lehrplans 21. Wobei es nicht um die Operationalisierung von Zielen geht – das Lernniveau setzen die Kinder selber durch das Spiel – sondern lediglich um eine Klärung, welche Kompetenzen in Frage kommen.

Begleitung

Spieltätigkeiten beobachten und aus einem breiten Repertoire schöpfen.

Nicht nur die Planung, sondern auch die Begleitung soll Prozesse ermöglichen, in denen «sustained shared thinking» (Siraj-Blatchford, 2009) oder «gemeinsam geteiltes Denken» (König, 2009) zwischen den Kindern oder zwischen Lehrperson und Kind stattfinden kann.

Das Spiel im engeren Sinne (wie es oft im Freispiel beobachtet werden kann), erfordert die erwähnte Offenheit für Unvorhergesehenes und Vertrauen in die Fähigkeit der Kinder, sich intensiv mit Themen und Materialien auseinanderzusetzen. Trotz des Anspruchs an das Gewährenlassen initiiert, begleitet und unterstützt die Lehrperson die Spielaktivitäten der Kinder. Sie rhythmisiert Übergänge und begleitet die Kinder im Spiel. Lieger (2014) unterscheidet drei Kategorien von Interventionen: «Spielbegleitung», «Affekte» und «Klassenführung». Zur Spielbegleitung gehören Interventionen wie

Impulse geben, Fragen stellen und zum lauten Denken anregen. Die Kategorie Affekte bezieht sich auf wertschätzende Rückmeldungen zu den Tätigkeiten der Kinder. Die Kategorie Klassenführung umfasst organisatorische Interventionen, die einen reibungslosen Ablauf der verschiedenen Spielphasen ermöglichen. Ein breites Repertoire an Interventionsmöglichkeiten erhöht die Qualität der Begleitung und ermöglicht es der Lehrperson, hochstehende Interaktionsprozesse anzuregen (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj, & Taggart, 2004).

Folgende Fragen können die Begleitung strukturieren:

- Welche Spieltätigkeiten der Kinder kann ich beobachten?
- Welche Lerngelegenheiten stecken in den beobachteten Spieltätigkeiten, welche Kompetenzen bauen die Kinder auf?
- Mit welchen Fragen, Anregungen oder Materialien kann ich den fachlichen und überfachlichen Kompetenzaufbau zusätzlich unterstützen?
- Welche Fragen oder Schwierigkeiten zeigen die Kinder?
- Mit welchen Massnahmen kann ich die Intensität der Spieltätigkeiten fördern (Parallelspiel, mitspielen, verbale Anleitung, neue Spielthemen einbringen)?
- Wie kann ich die verschiedenen Spielphasen (Einstiegs-, Spiel-, Aufräum-, Reflexionsphase) strukturieren? Wie kann ich die Übergänge gestalten?

Reflexion

Spielsituationen weiterentwickeln und Interventionen differenzieren.

Folgende Fragen können für die Reflexion und die Weiterentwicklung von Spielsituationen leitend sein:

- Wie lassen sich meine Interventionen während den Spielphasen beschreiben? In welchem Bereich habe ich interveniert (Organisation, Wertschätzung, Spielbegleitung)?
- Was kann ich unternehmen, um die Intensität des Spiels zu erhöhen (Gruppenzusammensetzung, Spielort, Materialien, Fragestellungen, Zeitfenster)?
- Welche erwarteten Aktivitäten haben die Kinder gezeigt? Welche Kompetenzen und welche Weiterentwicklungen wurden sichtbar? Welche erwarteten Aktivitäten zeigten die Kinder (noch) nicht?



- Welche Aufgaben haben sich die Kinder gestellt, die ich nicht erwartet hatte? Welche Fähigkeiten übten sie, welche Kompetenzen wurden dabei aufgebaut?
- Welche Kompetenzen möchte ich in der Weiterführung zusätzlich fördern?
- Welche relevanten Themen könnte ich in den geführten Sequenzen aufnehmen?
- Wo fehlte mir fachliches oder fachdidaktisches Wissen, das für anregende Interaktionen notwendig gewesen wäre?

Prof. Dr. Lucia Amberg

leitet den Studiengang Kindergarten/Unterstufe an der PH Luzern.

Luzia Bürgi

ist Co-Leiterin der Fachschaft Bildungs- und Sozialwissenschaften sowie Dozentin und Mentorin im Studiengang Kindergarten/Unterstufe der PH Zug.

Prof. Dr. Kathrin Kramer

ist Prorektorin Ausbildung an der PH Luzern.

>>> Literaturverzeichnis  <<<