

Masterarbeit

Didactique des Apprentissages Fondamentaux

**Einfluss der spielpädagogischen Kompetenz
auf die Fantasienspielqualität von 5- bis 6-jährigen Kindern**

Eine Interventionsstudie zur Untersuchung der Wirksamkeit einer Schulung
zum Spiel auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson und dem damit
einhergehenden Effekt auf die Spielqualität im Fantasienspiel
von 5- bis 6-jährigen Kindern in der 2H

Vorgelegt von
Stephanie Karlen Allenbach

Betreuerin
Frau Prof. Dr. Sylvie Richard

Jury-Mitglieder
Frau Myriam Garcia Perez
Herr Prof. Dr. Gabriel Kappeler

2Cr2D · PH Wallis

Brig, Juni 2024

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit lässt sich in der Spieldidaktik als Teilbereich der Didaktik der Grundlagen des Lernens (*didactique des apprentissages fondamentaux*) verankern, die auf dem kulturhistorischen Ansatz beruht, in welchem das Fantasienspiel als Leitaktivität von 3- bis 7-jährigen Kindern gilt (Clerc-Georgy & Martin, 2022; Hauser, 2021; Lieger, 2014). Das Hauptziel liegt darin, zu erfassen, inwieweit eine Intervention in Form einer Schulung die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson begünstigt und welchen Einfluss diese auf die Fantasienspielqualität von 5- bis 6-jährigen Kindern hat. Das zentrale Element dieser Untersuchung ist die Weiterbildung, da sie die Brücke zwischen der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson und der Spielqualität des Fantasienspiels schlägt. Damit zielt die Arbeit auf die Professionalisierung von Lehrpersonen des Zyklus 1 ab und soll fundiert aufzeigen, auf welchen Grundlagen ein Weiterbildungsdispositiv basiert und wie die Umsetzung in der Praxis erfolgen kann, um schliesslich das Spiel als zentralen Lernmodus einzusetzen (Truffer Moreau, 2020; Oerter, 2007), und die Kinder dahingehend zu unterstützen, Zugang zum schulischen Lernen zu finden.

In einem Pretest-Posttest-Design wurden die Daten mittels videobasierter Beobachtungen und Fragebögen in 5 Klassen des Ober- und Mittelwallis erhoben. In der videobasierten Beobachtung lag der Fokus auf der Spielqualität der Kinder ($N = 22$) im Fantasienspiel. Im Fragebogen wurden die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson ($N = 5$) wie auch die Fantasienspielkompetenz der Kinder ($N = 22$) erfasst. Die Datenerhebungen fanden einmal vor und einmal nach der Intervention in Form einer Schulung für die Lehrperson statt. Der Pretest und Posttest erfolgten in der Test- und Kontrollgruppe identisch, wobei in der Kontrollgruppe keine Intervention stattfand. Dadurch konnte die Entwicklung der Fantasienspielqualität zwischen den beiden Testzeitpunkten auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson und damit auf die Intervention in Form einer Schulung zum Spiel zurückgeführt werden.

Insgesamt ergab die Analyse, dass die Fantasienspielqualität der Kinder zwischen den beiden Testzeitpunkten in der Testgruppe eine deutliche Verbesserung im Vergleich zur Kontrollgruppe aufweist, was somit auf die Wirksamkeit der Schulung auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson zurückzuführen ist. Auch wenn keine signifikante Verbesserung der spielpädagogischen Kompetenz festgestellt werden konnte, so lässt sich in der Analyse eine günstige Entwicklung derselben in der Testgruppe gegenüber der Kontrollgruppe ausmachen. Schliesslich haben die Ergebnisse bestätigt, dass eine spezifische Schulung zum Spiel einen günstigen Effekt auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson und damit auf die Fantasienspielqualität der Kinder hat.

Schlüsselbegriffe:

Zyklus 1, Fantasienspiel, Spielqualität, Spieldidaktik, Weiterbildung, Intervention, professionelle Handlungskompetenz, spielpädagogische Kompetenz

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich über die letzten Jahre in meinem Studium und bei dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben.

Ein besonderer Dank geht an meine Betreuerin Frau Sylvie Richard, die mich aus meiner Komfortzone herausgeholt und mich durch ihre Expertise in fachlichen und methodischen Fragen im gesamten Prozess dieser Arbeit unterstützt hat. Durch ihre Begleitung, ihre konstruktiven Feedbacks und dem Austausch konnte ich sehr viel lernen und mich sowohl fachlich als auch persönlich weiterentwickeln.

Ebenfalls bedanke ich mich bei der PH Wallis, die mir die Möglichkeit geboten hat, berufsbegleitend ein Studium zu absolvieren. Ohne die Flexibilität und Unterstützung, welche ich erhielt, wäre dieses Studium nicht realisierbar gewesen.

Ein grosser Dank geht an die teilnehmenden Klassen: an die Kinder, die ich beim Spiel beobachten durfte und die Lehrpersonen, die so viel Engagement gezeigt haben. Ohne deren Teilnahme und dem mir entgegengebrachten Vertrauen hätte ich dieses Projekt nicht umsetzen können.

Mein Dank gilt ausserdem all jenen Menschen, die ich während meines Studiums des MADD kennenlernen durfte. Durch ihre Offenheit und den spannenden Austausch konnte ich eine Brücke zwischen den unterschiedlichen Fachdidaktiken und unseren Sprachregionen schlagen.

Ein herzliches Dankeschön gilt auch meiner Arbeitskollegin Corinna, die mich durch ihr Interesse an meiner Masterarbeit immer wieder bestärkt hat.

Vielen Dank an meine Lektorin Carmen und meinen Lektor Mathias für ihre genaue Arbeit und die wertvollen Rückmeldungen.

Ein grosses Dankeschön geht an meine Freundin Carmen. Während des gesamten Studiums hat sie mich stetig motiviert, unterstützt und an mich geglaubt – Merci!

Schliesslich gilt mein tiefster Dank meiner Familie. Lars, der mir den nötigen Freiraum geboten und sich auf den Rollentausch eingelassen hat und unseren Kindern David, Lea, Anna und Christian, die oft auf mich verzichten mussten. Ausserdem haben David, Lea, Anna und Christian mir den Weg durch das Tor in ihre Welt des Spiels gezeigt – dadurch konnte ich viel von dem verstehen, was ich lerne. Ich danke euch allen, denn ohne euch fünf wäre ich heute nicht dort, wo ich bin.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Abbildungsverzeichnis | 6 |
| Tabellenverzeichnis | 7 |
| 1 Einleitung | 8 |
| 2 Theoretischer Rahmen | 10 |
| 2.1 Das Spiel – Verankerung und Bedeutung | 10 |
| 2.1.1 Das Spiel aus Sicht des kulturhistorischen Ansatzes | 10 |
| 2.1.2 Definition des Spiels | 11 |
| 2.2 Das Spiel in der kindlichen Entwicklung | 12 |
| 2.2.1 Die Exploration als Grundlage des Spiels | 13 |
| 2.2.2 Fantasienspiel | 13 |
| 2.3 Das Fantasienspiel – Entwicklung und Spielqualität | 14 |
| 2.3.1 Effekte des Fantasienspiel auf die Entwicklung des Kindes | 14 |
| 2.3.2 Entwicklungsverlauf der Spielqualität | 15 |
| 2.3.3 Komponenten des Fantasienspiels | 16 |
| 2.4 Spielen und Lernen – Kindliche Lernprozesse | 18 |
| 2.4.1 Spielen und Lernen im Zyklus 1 | 18 |
| 2.4.2 Spielbasiertes Lernen – Das Spiel als Kontinuum | 19 |
| 2.5 Spieldidaktik – Das Spiel als Lehr- und Lerngegenstand | 21 |
| 2.5.1 Das Spiel im Kindergarten und das Spielverständnis der Lehrperson | 21 |
| 2.5.2 Die Rolle der Lehrperson in der Spielbegleitung | 22 |
| 2.5.3 Spielbegleitung im Spielprozess | 23 |
| 2.6 Professionelle Handlungskompetenz | 26 |
| 2.6.1 Spielverständnis der Lehrperson | 26 |
| 2.6.2 Spielpädagogische Kompetenz | 27 |
| 3 Von der aktuellen Situation zur Problemstellung | 30 |
| 3.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen | 30 |
| 3.2 Bildungspolitische Einflüsse auf das Unterrichtsverständnis | 31 |
| 3.3 Aus- und Weiterbildung als wichtiger Dreh- und Angelpunkt | 33 |
| 4 Präzisierung der Fragestellung | 35 |
| 4.1 Hypothesen zur Präzisierung der Fragestellung | 35 |
| 5 Methodik | 38 |
| 5.1 Methodisches Vorgehen | 38 |
| 5.2 Stichprobe | 39 |
| 5.2.1 Rekrutierung | 39 |
| 5.2.2 Teilnehmende | 40 |
| 5.3 Erhebungsinstrumente | 41 |
| 5.3.1 Videobasierte Beobachtung | 41 |
| 5.3.2 Fragebögen | 43 |
| 5.4 Intervention | 46 |
| 5.4.1 Begründung und Ziele der Intervention | 46 |
| 5.4.2 Aufbau der Intervention | 46 |
| 5.5 Analyseverfahren | 49 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5.5.1 | Datenaufbereitung | 49 |
| 5.5.2 | Datenauswertung | 49 |
| 5.5.2.1 | Datenauswertung der videobasierten Beobachtung | 49 |
| 5.5.2.2 | Datenauswertung der Fragebögen | 50 |
| 5.5.3 | Datenanalyse | 51 |
| 6 | Ergebnisse | 52 |
| 6.1 | Ergebnisse der Fantasiespielqualität | 52 |
| 6.1.1 | Ergebnisse der videobasierten Beobachtung | 52 |
| 6.1.2 | Ergebnisse der Einschätzung zur Fantasiespielkompetenz | 53 |
| 6.2 | Ergebnisse der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson | 54 |
| 6.2.1 | Entwicklung der spielpädagogischen Kompetenz | 56 |
| 6.2.2 | Ergebnisse der qualitativen Fragen zum Spielverständnis und der Spielbegleitung | 58 |
| 6.2.2.1 | Ergebnisse zum Spielverständnis | 58 |
| 6.2.2.2 | Ergebnisse zur Spielbegleitung | 59 |
| 7 | Diskussion | 61 |
| 7.1 | Diskussion und Interpretation der Ergebnisse | 61 |
| 7.1.1 | Interpretation der Ergebnisse Fantasiespielqualität | 61 |
| 7.1.2 | Interpretation der Ergebnisse der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson | 64 |
| 7.2 | Stärken und Grenzen | 66 |
| 7.3 | Implikationen für die Praxis und Ausblick | 67 |
| 7.3.1 | Implikation des Dispositivs «Schulung zum Spiel» | 68 |
| 8 | Schlussfolgerung | 70 |
| | Referenzen | 72 |
| | Anhang | 81 |
| | Anhang A: Spielformen | 82 |
| | Anhang B: Spielpädagogischer Förderkreis | 83 |
| | Anhang C: Brief Schuldirektionen | 84 |
| | Anhang D: Flyer Lehrpersonen | 85 |
| | Anhang E: Einverständniserklärung | 87 |
| | Anhang F: Fragebogen Kinder | 89 |
| | Anhang G: Fragebogen Lehrperson | 90 |
| | Anhang H: Schulungsdispositiv «Das Spiel in der 1H 2H» | 98 |
| | Anhang I: Netzdiagramm Spielpädagogische Kompetenz | 118 |
| | Anhang J: Datenauswertung | 119 |
| | Anhang K: Statistische Analyse | 121 |
| | Anhang L: Diagramme spielpädagogische Kompetenz | 130 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Übersicht der 5 Spielformen..... | 13 |
| Abbildung 2: Entwicklung vom selbstgesteuerten zum systematischen Lernen | 18 |
| Abbildung 3: Das Spiel als Kontinuum | 20 |
| Abbildung 4: Die Rolle der Lehrperson im Spiel | 23 |
| Abbildung 5: Modell der aktivierenden Spielbegleitung | 24 |
| Abbildung 6: Darstellung spielpädagogische Kompetenz..... | 27 |
| Abbildung 7: Etappen und Verlauf der Untersuchung Testgruppe und Kontrollgruppe | 38 |
| Abbildung 8: Material für das Spiel im Beobachtungssetting..... | 42 |
| Abbildung 9: Säulendiagramm der Differenzwerte zwischen t1 und t2 | 55 |
| Abbildung 10: Diagramm Entwicklung spielpädagogische Kompetenz zwischen t1 und t2 | 57 |
| Abbildung 11: Die 5 Spielformen | 82 |
| Abbildung 12: Spielpädagogischer Förderkreis | 83 |
| Abbildung 13: Netzdiagramm «Spielpädagogische Kompetenz» | 118 |
| Abbildung 14: Säulendiagramm Planung Testgruppe und Kontrollgruppe zu t1 und t2 | 130 |
| Abbildung 15: Säulendiagramm Gestaltung Testgruppe und Kontrollgruppe zu t1 und t2..... | 130 |
| Abbildung 16: Säulendiagramm Spielverständnis Testgruppe und Kontrollgruppe zu t1 und t2..... | 131 |
| Abbildung 17: Säulendiagramm Spielbegleitung Testgruppe und Kontrollgruppe zu t1 und t2 | 131 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tabelle 1 Übersicht Stichprobe Test- und Kontrollgruppe | 40 |
| Tabelle 2: Bewertungskategorien DPPA | 43 |
| Tabelle 3 Übersicht zum Aufbau Fragebogen Lehrperson..... | 44 |
| Tabelle 4: Ergebnisse der Spielqualität Test- und Kontrollgruppe t1 und t2 | 53 |
| Tabelle 5: Ergebnisse der Fantasiespielkompetenz Test- und Kontrollgruppe t1 und t2 | 54 |
| Tabelle 6: Ergebnisse der spielpädagogischen Kompetenz Test- und Kontrollgruppe t1 und t2 | 55 |
| Tabelle 7 Übersicht Ergebnisse Definition in der Test- und Kontrollgruppe zu t1 und t2 | 58 |
| Tabelle 8 Übersicht Ergebnisse Stellenwert in der Test- und Kontrollgruppe zu t1 und t2 | 59 |
| Tabelle 9 Übersicht Ergebnisse Spielbegleitung in der Test- und Kontrollgruppe zu t1 und t2..... | 60 |
| Tabelle 10: Beobachtung Spielqualität G3 Testgruppe t2 | 62 |
| Tabelle 11: Beobachtung Spielqualität G1 Testgruppe t2 | 63 |

1 Einleitung

«Le jeu occupe une place importante dans la vie d'un enfant»

Richard et al., 2019, S. 137

Das Spiel nimmt einen wichtigen Platz im Leben eines Kindes ein - so naheliegend dies zu sein scheint, so fragil ist sein Stellenwert im Leben des Kindes geworden. Es gehört zu unserer Pflicht, das Spiel der Kinder zu bewahren.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, wie Familien- und Wohnstrukturen, sozio-ökonomische Verhältnisse, kulturelle und sprachliche Vielfalt spielen eine grosse Rolle bezüglich Spielverhalten der Kinder (Kübler & Rüdisüli, 2020; Lieger & Weidinger, 2021). Auch wenn das Spiel einen wichtigen Platz im Leben der Kinder einnimmt (Richard et al., 2019), so haben Kinder heute bedeutend weniger freie Zeit für das Spiel zur Verfügung (Stamm, 2019) was dazu führt, dass ihnen auch die Zeit fehlt, das Spiel zu erlernen (Ivrendi, 2020; Stamm, 2019). In einer aktuellen Studie zum Spielverhalten von Kindern des Zyklus 1 in der deutschsprachigen Schweiz zeichnen die Ergebnisse ebenfalls ein ernüchterndes Bild: Gemäss der Lehrpersonen zeigen 57% der 4- bis 8-jährigen Kinder keine altersgemässe Spielentwicklung und 73% der Kinder der 1H 2H zeigen Auffälligkeiten im sozialen Bereich (Lieger & Huber, 2022). Es gilt damit, dass Kinder das Spiel wieder erlernen müssen, da dies als zentraler Lernmodus oder Leitaktivität (Truffer Moreau, 2020; Oerter, 2007) von Kindern im Zyklus 1 gilt und dabei einen grossen Nutzen für die kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung des Kindes darstellt (Richard et al., 2019). Auch der Lehrplan 21 führt in den Schwerpunkten des Zyklus 1 auf, dass Spielen und Lernen eine Einheit bilden und das Spiel im Zyklus 1 als «zentrales und vielschichtiges Lernfeld» (DVB, 2018) verstanden werden muss. Der wichtige Stellenwert, den das Spiel im Leben eines Kindes einnimmt, spiegelt sich auch in der UNO-Kinderrechtskonvention von 1989 wider. Diese garantiert das Recht des Kindes auf das Spiel und hält in Artikel 31 fest (Stamm, 2014, S.17): «Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemässe aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben» (Fedlex o. D.).

Seit jeher gilt, dass Erwachsene nicht oder möglichst wenig in das Spiel der Kinder eingreifen sollen (Heimlich, 2015; Johnson et al., 2005; Lieger, 2014). Dieser Glaubenssatz ist noch fest in den Köpfen der Erwachsenen verankert. Die aktuelle Entwicklungs- und Spieltheorie wie auch neue Untersuchungen belegen jedoch die Wichtigkeit der Spielbegleitung durch die Lehrperson (Kübler et al., 2020; Hauser, 2021; Lieger & Weidinger, 2021; Wustmann Seiler et al., 2022), damit sich die Spielqualität der Kinder verbessert und damit verbundene Lernprozesse initiiert werden. Folglich müssen Lehrpersonen über spielpädagogische Kompetenzen verfügen, welche ihnen erlauben, adäquat in den jeweiligen Spielsituationen zu handeln. Die spielpädagogische Kompetenz gilt somit als professionelle Handlungskompetenz und kann damit als zentrales Element bezeichnet werden, um die Kinder darin zu unterstützen das Spiel zu erlernen und schliesslich von seinen Vorteilen zu profitieren.

In dieser Arbeit liegt daher der Schwerpunkt auf der professionellen Handlungskompetenz der Lehrperson. Eine Schulung zum Spiel für die Lehrperson soll ihre spielpädagogische Kompetenz begünstigen und damit einen positiven Effekt auf die Spielqualität der Kinder erzielen.

Daraus lässt sich folgende Fragestellung ableiten, die mittels einer Interventionsstudie beantwortet werden soll:

Wie wirkt sich eine spezifische Schulung zum Spiel auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson und damit auf die Spielqualität von 5- bis 6-jährigen Kindern im Fantasienspiel aus?

Anhand von Fachliteratur und einer empirischen Untersuchung im Pretest-Posttest-Design mit Intervention wird mittels videobasierter Beobachtung und Fragebogen die Spielqualität der Kinder im Fantasienspiel aus zwei Perspektiven erhoben und anhand eines Fragebogens die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson erfasst, um schliesslich anhand der Daten die Fragestellung zu beantworten. Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten findet für die Testgruppe eine Intervention in Form einer Schulung statt, in welcher den teilnehmenden Lehrpersonen theoretische und didaktische Grundlagen zum Spiel vermittelt werden.

Die Arbeit verfolgt dabei zwei zentrale Ziele. Erstens soll ein Schulungsdispositiv zur Förderung der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson entwickelt und erprobt werden, um zweitens dessen Wirksamkeit auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson und die Spielqualität der Kinder zu messen und zu beurteilen.

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst im Kapitel 2 der theoretische Bezugsrahmen erläutert. Dabei werden grundlegende Theorien und relevante Forschungsergebnisse dargestellt und das Fantasienspiel als zentraler Gegenstand der Arbeit fokussiert. Kapitel 3 befasst sich mit der aktuellen Situation, aus welcher die Problemstellung abgeleitet wird aus der schliesslich die Fragestellung anhand von Hypothesen in Kapitel 4 präzisiert wird. In Kapitel 5 wird das methodische Vorgehen beschrieben, wie auch die Intervention, der Ablauf der Datenerhebung und schliesslich die statistischen Methoden der Datenanalyse. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert, gefolgt von der Diskussion in Kapitel 7, die einen Ausblick auf mögliche Implikationen in der Praxis und zukünftige Forschung gibt. Abschliessend wird in Kapitel 8 ein Fazit gezogen mit dem Blick auf weitere Perspektiven.

2 Theoretischer Rahmen

In einem ersten Teil der Arbeit wird das Spiel aus Sicht des kulturhistorischen Ansatzes beleuchtet und anschliessend zur Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses definiert. Anschliessend wird der Fokus auf die kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse gesetzt und dabei aufgezeigt, welche Bedeutung die Spielformen in der Entwicklung des Kindes einnehmen und inwieweit Spielen und Lernen zusammenhängen. Danach wird im Kontext der Spieldidaktik und der professionellen Handlungskompetenz der Lehrperson die aktuelle Situation aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, was über die Problemsituation hin zur Fragestellung dieser Arbeit führt.

2.1 Das Spiel – Verankerung und Bedeutung

«Das Spiel ist seit jeher ein Teil des Menschen und ist damit tief verwurzelt in seinem Dasein» (Oerter, 2007, S. 7). Für Kinder ist das Spiel von zentraler Bedeutung. Sie spielen, um die Welt zu interpretieren und ihr Sinn zu verleihen, Wissen zu schaffen und mit minimalem Aufwand Strategien und Verhaltensweisen zu entwickeln (Richard et al., 2019). Dabei herrscht in der Fachwelt Konsens darüber, dass das Spiel die sensomotorische, emotionale, kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung des Kindes fördert (Richard et al., 2019).

2.1.1 Das Spiel aus Sicht des kulturhistorischen Ansatzes

In allen Zeiten und Kulturen spielten oder spielen Kinder, um Verhaltensweisen der Realität zu üben (Elkonin, 2005b; Hauser, 2020, 2021; Oerter, 2007). Das Spiel lässt sich auch bei Säugetieren beobachten, indem die Jungtiere Verhaltensweisen üben, die ihnen zum Überleben dienen (Hauser, 2021).

Bei der Frage nach dem Ursprung des Spiels, fasst Elkonin (2005b) zusammen, dass aus einer Gesellschaft bestimmte Bedürfnisse und Forderungen ausgehen, die im Spiel erlernt werden. Neben einem inneren Drang des Kindes zu spielen, geht die Entwicklung des Spiels auch einher mit der geschichtlichen Entwicklung einer Gesellschaft. Die zunehmende Komplexität und Anforderungen an die Mitglieder einer Gesellschaft haben dazu geführt, dass es zu einer Verschiebung der Kindheit gekommen ist, d. h. die Kinder werden nicht mehr zum gleichen Zeitpunkt in die Arbeit einbezogen, womit das Spiel eine zunehmend wichtigere Rolle in der Entwicklung des Kindes spielt (Elkonin, 2005b). Hierbei handelt es sich um eines der zentralen Merkmale des Spiels, welches besagt, dass das Spiel dazu dient, das Kind auf die Bedingungen einer Gesellschaft und damit das Erwachsenenleben vorzubereiten (Hauser, 2021). Im und durch das Spiel kann das Kind in die Erwachsenenwelt hineinwachsen (Elkonin, 2005b).

Neben dieser kulturellen Funktion des Spiels, lässt sich auch eine biologische Funktion ausmachen (Hauser, 2021). Diese beiden Funktionen fungieren in ihrem Zusammenspiel in Wygotskis kulturhistorischer Theorie als Grundlage der menschlichen Entwicklung (Bodrova & Leong, 2015). In seinen Arbeiten zeigt Wygotski auf, dass die soziale Wechselwirkung und damit das Spiel die «Quelle der Entwicklung» ist und die «Zone der nächsten Entwicklung»¹ schafft (Bodrova & Leong, 2015;

¹ «[Die Zone der nächsten Entwicklung] beschreibt die Differenz zwischen der «Zone der aktuellen Entwicklung», die durch die Fähigkeit des Kindes gekennzeichnet ist, ein Problem selbstständig zu lösen und

Wygotski, 1933, 1980). Aus dieser Sichtweise heraus lässt sich das Spiel als Tätigkeit beschreiben, welche die Entwicklung des Kindes bestimmt (Wygotski, 1933, 1980) und daher im kulturhistorischen Ansatz als Leitaktivität bezeichnet wird (Kravtsova, 2009).

Wie Veresov (2006) aufführt, wird die Leitaktivität gemäss Leontiev (1983, zitiert nach Veresov, 2006) dahingehend erklärt, dass sie die wichtigsten Veränderungen bei einem Kind in einem bestimmten Entwicklungsstadium hervorruft. Dabei wird die Leitaktivität als ein dynamisches System verstanden, welches in der Entwicklung des Kindes neu strukturiert wird und damit dem Kind einen Raum an Möglichkeiten schafft, in welchem es agieren kann (Elkonin, 1989, zitiert nach Veresov, 2006). Diesbezüglich ist es auch die Vorstellungskraft oder Imagination, die in Zusammenhang mit diesen neuen Möglichkeiten auftaucht und welche die Kinder zu nutzen beginnen. Nach Wygotski (1933, 1980) entwickelt sich die Imagination ab dem dritten Lebensjahr aus den Wünschen des Kindes heraus, die es nicht unmittelbar erfüllen kann. Im Spiel kann das Kind diese Wünsche realisieren, indem die Imagination dem Kind erlaubt, sich von der eigentlichen Bedeutung der Objekte zu lösen und dabei den eigenen Motiven zu folgen. Durch die Ablösung des Objekts, erhält die Bedeutung einen grösseren Platz, was dazu führt, dass die Handlungen des Kindes aus seinem Denken heraus entstehen.

Die psychische Funktion der Imagination entsteht somit aus dem Spiel heraus, das im kulturhistorischen Ansatz als sozio-dramatisches Spiel oder auch Fantasienspiel verstanden wird (Bodrova & Leong, 2015; Kravtsova, 2009) und die Grundlage für wichtige Denkprozesse in Bezug zum schulischen Lernen bildet (Broström, 2005; Clerc-Georgy & Martin, 2022).

2.1.2 Definition des Spiels

Um ein gemeinsames Verständnis von Spiel zu schaffen, ist es unumgänglich dieses auch zu definieren. In der Literatur finden sich unzählige Definitionen des Spiels, die abhängig von der Perspektive der jeweiligen Autoren sind, was dazu führt, dass es schwierig ist, eine einheitliche Definition von Spiel zu finden (Burghardt, 2011; Hauser, 2021; Kübler & Rüdüsüli, 2020; Lillard, 2015; Sauerbrey, 2018). Eine Schwierigkeit bei der Definition des Spiels sind nicht nur die unterschiedlichen Sichtweisen auf das Spiel, sondern auch die Tatsache, dass sich das Spiel durch seine Multidimensionalität (Heimlich, 2015; Richard et al., 2019) und Dynamik auszeichnet wie auch kulturell beeinflusst wird (Fleer, 2021).

Die aktuelle deutschsprachige Literatur zum Spiel (Bürgi & Amberg, 2023; Hauser, 2016, 2021) legt diesbezüglich den Fokus auf den exklusiven Spielbegriff nach Burghardt (2011), der unterschiedliche Definitionen und Kriterien von Spiel zusammenführt, ältere Definitionen integriert und ausführt. Daraus wurden von Burghardt (2011) Merkmale abgeleitet, die Hauser (2016, 2021) mit Blick auf die Entwicklung unterschiedlicher Sichtweisen der Wissenschaft auf das Spiel aufgenommen und ausführlich beschrieben hat. Dabei gilt, dass eine Aktivität die fünf Merkmale (1) unvollständige Funktionalität, (2) So-tun-als-ob, (3) positive Aktivierung, (4) Wiederholung und Variation sowie (5) entspanntes Feld erfüllen muss, damit von Spiel gesprochen werden kann (Hauser, 2021, S. 22).

Nach Hauser (2021) sind die Merkmale zugleich auch die Bedingungen, «[...] damit Spiel und substanzielles nachhaltiges Lernen stattfinden können» (S. 22). Aus diesen Merkmalen kann zusammenfassend eine Tätigkeit als Spiel bezeichnet werden,

der potenziell nächsten Stufe, die das Kind bereits in Zusammenarbeit mit Erwachsenen oder mit kompetenteren Kindern erreichen kann» (Wannack et al., 2009/2010, S. 10).

[...] wenn diese nicht vollständig funktional ist, das heisst mit einem oder mehreren – in der Regeln für Nichtspielende von aussen erkennbaren – Merkmalen (Spielfeld, Spielgesicht, besondere Abwandlungen alltäglicher Handlungen) auf das So-tun-als-ob hinweist, in einem Zustand positiver Aktivierung (in der Regel intrinsischer Motivation) ausgeführt wird, eine Kombination von Wiederholung und Variation aufweist, und damit intensives Üben bei stets nur begrenzter Vorhersehbarkeit ermöglicht und in einem entspannten Feld stattfindet, was nicht nur Schutz vor Gefahren, angemessene Behausung und genügend Nahrung bedeutet, sondern insbesondere eine sichere Bindung zu Erwachsenen wie auch gute Freundschaften zu anderen Kindern (Hauser, 2020, S. 41).

Das Verständnis des Spiels in der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf diese Definition, die auf den fünf exklusiven Merkmalen basiert.

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick zum Spiel und den unterschiedlichen Spielformen gegeben und die Exploration als Grundlage allen Spiels erklärt, um schliesslich den Fokus auf das Fantasienspiel als Gegenstand dieser Arbeit zu richten.

2.2 Das Spiel in der kindlichen Entwicklung

In der Entwicklung des Kindes lassen sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschiedene Spielformen mit unterschiedlichen Funktionen ausmachen. «Die Bezeichnung der einzelnen Spielformen betonen jeweils das dominierende Entwicklungsprinzip des Spiels» (Heimlich, 2015, S. 34). Die Spielformen lösen sich nicht voneinander ab, sondern gehen ineinander über und können daher auch eine Kombination unterschiedlicher Spielformen sein (Heimlich, 2015). Daher kann es bei der Beobachtung von Kindern oftmals schwierig sein, ihr Spiel der einen oder anderen Spielform zuzuordnen, da die Übergänge fliessend sind und die Kinder unterschiedliche Spielformen in ihrem Spiel einsetzen (Heimlich, 2015; Mogel, 2008). So kann sich eine Spielsituation dahingehend auszeichnen, dass die Kinder in einem Verkaufsladen Tüten basteln (Funktions- und Konstruktionsspiel), Behältnisse befüllen (Funktionsspiel), den Laden mit unterschiedlichen Bauelementen ausbauen (Funktions- und Konstruktionsspiel) und auch bespielen (Fantasienspiel).

In der Literatur wird zwischen verschiedenen Spielformen- oder typen unterschieden (Hauser, 2021; Heimlich, 2015; Lillard, 2015; Mogel, 2008), die jedoch nicht bei allen Autoren und Autorinnen einheitlich bezeichnet und verwendet werden ([Anhang A](#)). Zusammenfassend lassen sich 5 Spielformen ausmachen: das Funktions- und Objektspiel (Hauser, 2021) ab dem ersten Lebensjahr, das auch als sensomotorisches Spiel (Oerter, 2002; Whitebread et al., 2017) bezeichnet wird. Das Bewegungsspiel (Richard et al., 2019) oder physische Spiel (Whitebread et al., 2017), das Konstruktions- und So-tun-als-ob Spiel oder Fantasienspiel ab dem 2. Lebensjahr und das Regelspiel ab dem 4. Lebensjahr (Hauser, 2021; Heimlich, 2015), das bis ins Erwachsenenalter bestehen bleibt. Wie in Abbildung 1 ersichtlich, verlaufen Bewegungs-, Konstruktions- und Fantasienspiel während der Schulzeit parallel (Hauser, 2021; Richard et al., 2019).

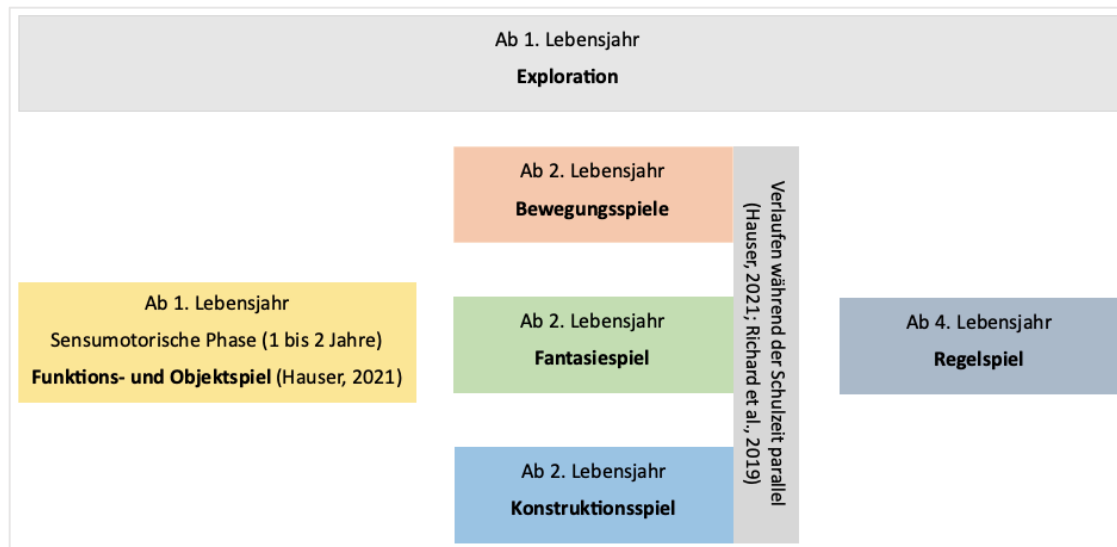


Abbildung 1: Übersicht der 5 Spielformen

Quelle: Eigene Darstellung

2.2.1 Die Exploration als Grundlage des Spiels

In allen neuen Spielsituationen findet in einer ersten Phase das Explorationsspiel statt (Hauser, 2021; Heimlich, 2015). Dabei werden Entdeckungen gemacht, Eigenschaften erkannt, Wissen angeeignet, kausale Zusammenhänge erkannt und Vertrauen aufgebaut. Die in der Exploration gewonnen Erkenntnisse werden im anschliessenden Spiel eingesetzt. Somit begünstigt und erleichtert eine gründliche Exploration den Zugang zum Spiel. Exploration bildet jedoch nicht nur den Zugang zum Spiel, sondern bildet an sich die Grundlage, damit Spiel überhaupt entstehen kann (Hauser, 2021; Pellegrini & Smith, 1998). Das entspannte Feld, als eines der fünf exklusiven Merkmale des Spiels, spielt bereits in der Exploration eine zentrale Rolle. Erkundungen werden erst gemacht, wenn ein sicherer Rahmen gegeben ist. Dabei zeigen Kinder eine ausgeprägtere Explorationskompetenz, je sicherer sich diese fühlen (Hauser, 2021).

Folglich muss gemäss Hauser (2021) der Exploration genügend Zeit und Raum beigemessen werden, damit Kinder die Möglichkeit erhalten, sich mit der Umgebung, den Objekten und auch den Spielpartnerinnen und -partnern der neuen Spielsituation vertraut zu machen.

2.2.2 Fantasiespiel

Für das Fantasiespiel finden sich in der Literatur zahlreiche Begriffe wie Symbol- und Rollenspiel, So-tun-als-ob Spiel, Illusionsspiel, Fiktionsspiel oder imaginatives Spiel (Hauser, 2021; Lieger & Weidinger, 2021; Mogel, 2008).

Nach Hauser (2021) zeichnet sich das Fantasiespiel durch kognitive und soziale Entwicklungsschritte aus. Mit etwa 18 Monaten beginnt das Kind Objekten, später auch Handlungen eine neue Bedeutung beizumessen. Das Kind erkennt, dass ein Objekt aufgrund seiner Merkmale für ein anderes Objekt stehen kann (Lieger, 2021b; Mogel, 2008; Richard et al., 2019). Damit wird mit der Objektpermanenz eine wichtige Voraussetzung für das Fantasiespiel geschaffen, die es dem Kind erlaubt, ein Objekt unabhängig seiner Gegenwart im Gedächtnis zu halten (Hauser, 2021). Die Symbolisierung ist anfänglich noch stark an Objekte geknüpft, die einen hohen Aufforderungscharakter haben, also eine grosse Ähnlichkeit mit dem eigentlichen Gegenstand aufweisen und damit dem Kind ermöglichen, im

Spiel entsprechend zu handeln. Daher folgert Hauser (2021), dass Objekte gerade zu Beginn des Fantasiesspiels nicht beliebig sein können. Ab etwa 4 Jahren gelingt es den Kindern sich vollständig von den Objekten zu lösen. Das Objekt an sich spielt nun eine untergeordnete Rolle; es findet eine Umkehrung statt, in welcher die Bedeutung über dem Objekt steht (Wygotski, 1933, 1980). Dabei dienen den Kindern die abgespeicherten Objekte als Vorlagen, die im Sinne der verzögerten Nachahmung abgerufen werden können (Hauser, 2021).

Wie bereits im einleitenden Kapitel 2.1.1 aufgezeigt, wird das Fantasienspiel von Wygotski (1933, 1980) als eine spezifische Tätigkeit verstanden, in welcher sich das Handeln in einer vorgestellten Situation, der Imagination vollzieht. Indem das Kind so tut als ob, erhält es die Möglichkeit Dinge zu erleben, die es noch nicht kann und befindet sich dabei in der Zone der nächsten Entwicklung (Clerc-Georgy, 2020; Heimlich, 2015; Oerter, 2007).

Zu Beginn steht in dieser Spielform die Nachahmung im Vordergrund. Im Alleinspiel beobachten die Kinder Verhaltensweisen der anderen und ahmen diese nach (Heimlich, 2015; Richard et al., 2019). Das Alleinspiel geht allmählich über zum Parallelspiel bis hin zum sozialen Fantasienspiel (Hauser, 2021), welches im Alter von etwa 5 bis 6 Jahren seinen Höhepunkt erreicht, indem die Kinder gemeinsam komplexe Spielszenarien entwickeln und dabei differenzierte Rollen übernehmen (Richard et al., 2019). Dabei gelingt es den Kindern, eine metakommunikative Ebene einzunehmen und mit anderen Kindern den Spielverlauf zu vereinbaren, Rollen auszuhandeln und damit zu klären, was, wann und wie gespielt werden soll (Hauser, 2021; Lieger, 2021b; Oerter, 2011).

Das Fantasienspiel gilt als die häufigste Spielform im Vorschul- und frühen Primarschulalter (Kalkusch et al., 2021; Perren et al., 2019) und hat einen positiven Effekt auf die Entwicklung des Kindes in den Bereichen der sprachlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen (Clerc-Georgy, 2020; Kalkusch et al., 2021; Perren et al., 2019; Richard et al., 2019). Dabei spielt der Entwicklungsverlauf in der Fantasienspielqualität eine zentrale Rolle, denn eine hohe Spielqualität weist einen positiven Nutzen auf (Bodrova & Leong, 2012; Hauser, 2021).

2.3 Das Fantasienspiel – Entwicklung und Spielqualität

Wie bereits im vorangehenden Kapitel aufgezeigt, wird dem Fantasienspiel eine grosse Bedeutung bei der Entwicklung der Kinder zugeschrieben. Bodrova und Leong (2012) führen wichtige Effekte des Spiels auf, die sich auf die zentralen Komponenten des Fantasiesspiels nach Wygotski (Schaffung einer imaginären Situation, Übernahme von Rollen, Befolgen und Einhalten von Regeln in Zusammenhang mit den Rollen) beziehen. Diese Effekte stehen in engem Zusammenhang mit der Spielqualität und werden in den folgenden Kapiteln näher erklärt.

2.3.1 Effekte des Fantasiesspiels auf die Entwicklung des Kindes

Grundlegend ist, dass das Spiel eine Zone der nächsten Entwicklung schafft, in welcher das Kind Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen zeigt, die ein höheres Niveau aufweisen, als das es in der Realität ist. Zudem begünstigt das Spiel die Ablösung von Objekten und konkreten Handlungen, womit die Kinder nicht mehr abhängig von einem gewissen Kontext sind, sondern flexibel handeln können (Hauser, 2016), was den Übergang zum abstrakten Denken begünstigt (Wygotski, 1933, 1980). Die Trennung zwischen Objekten bzw. Handlungen und dem Denken bildet damit einen wichtigen Zugang

zum systematischen Lernen (Bodrova & Leong, 2012). Ein weiterer wichtiger Effekt des Spiels ist, dass es die Entwicklung der Selbstregulation begünstigt. Die Kinder regulieren ihr Verhalten, indem sie sich den Rollen und Regeln des Spiels unterwerfen und sich den damit einhergehenden Vorgaben entsprechend verhalten und handeln (Bodrova & Leong, 2012). In Zusammenhang mit der Regulierung stehen auch die Planung und Zielsetzung der Kinder. Die Kinder sind gefordert, ihre Vorhaben kurz- und langfristig zu planen. Bodrova und Leong (2012) erklären, dass die Kinder dabei von unmittelbar reaktivem Verhalten, zu intentionalem Verhalten übergehen. In engem Zusammenhang mit der Planung der Handlung, Rollen und Regeln steht die Metakommunikation. Dabei treten die Kinder immer wieder aus dem Spiel heraus, um den weiteren Verlauf des Spiels zu besprechen (Hauser, 2021), was die sprachliche Entwicklung unterstützt (Bodrova, 2008) und damit die kognitive Dezentrierung begünstigt. Wie Kravtsov und Kravtsova (2010) aufzeigen, können die Kinder, indem sie sowohl im und auch ausserhalb des Spiels stehen, das Spiel aus zwei Perspektiven wahrnehmen. «Diese beiden Seiten des Spiels (als Spieler und Nicht-Spieler) ermöglichen es dem Teilnehmer, Subjekt des Spiels zu sein und dem Kind, das Spiel nach Belieben zu steuern»² (Kravtsov & Kravtsova, 2010, S. 33). Die Kinder üben sich somit in der Perspektivenübernahme, was wiederum wichtig zur Planung von Spielszenarien und Rollenverteilungen ist, aber auch um ein Verständnis für Emotionen und der Sichtweise ihrer Spielpartner zu entwickeln. Die Dezentrierung gilt dabei als Vorläufer zur Entwicklung der Metareflexion (Bodrova, 2008).

Bodrova et al. (2013) weisen darauf hin, dass der entscheidende Nutzen für die Entwicklung des Kindes abhängig von der Spielqualität ist. Auch Weiss et al. (2021) konnten in ihrer Studie bestätigen «[...] dass die Qualität des Fantasiesspiels ein entscheidender Faktor ist, damit sich das entwicklungsförderliche Potenzial des Fantasiesspiels entfalten kann» (S. 41). Das Kind profitiert somit erst von den oben aufgezeigten Effekten des Spiels, wenn es eine bestimmte Spielqualität erreicht hat.

Um das Fantasienspiel in seinen unterschiedlichen Facetten zu verstehen und zu erkennen, was die Spielqualität auszeichnet, werden im nächsten Kapitel die unterschiedlichen Komponenten des Fantasiesspiels und wie diese im Entwicklungsverlauf zu verstehen sind, dargelegt.

2.3.2 Entwicklungsverlauf der Spielqualität

Im Entwicklungsverlauf des Fantasiesspiels können unterschiedliche Stufen ausgemacht werden (Perren et al., 2019), die sich in fließenden Übergängen vom einfachen Symbolspiel hin zum komplexen sozialen Rollenspiel entwickeln (Hauser, 2021). Um das Fantasienspiel der Kinder in seiner Komplexität zu verstehen, ohne den Fokus lediglich auf einen Aspekt zu richten, wurden von Elkonin (2005a) Stufen zur Bestimmung des Entwicklungsstands der Spieltätigkeit vorgeschlagen, die von Smirnova und Gudareva (2015) aufgenommen und in einem weiteren Schritt von Leong und Bodrova (2012) weiterentwickelt und als fünfstufiges Modell dargestellt wurden. Dieses Instrument dient dazu, die Spieltätigkeit der Kinder zu analysieren und damit Fördermöglichkeiten abzuleiten, um die Entwicklung hin zu einem fortgeschrittenen Spiel zu unterstützen.

Die fünf Stufen in der Entwicklung von einer tiefen Spielqualität hin zu einer hohen Spielqualität, lassen sich nach Hauser (2021) und Leong und Bodrova (2012) folgendermassen beschreiben.

² Freie Übersetzung von «These two-sides of play (as the player and nonplayer) allow the participant to be the subject of the play, and the child to control the play at will».

Die *Stufe 1* entspricht dem Alleinspiel, in welchem das Kind ohne Bezugnahme auf andere Kinder spielt. Dabei sind erste kurze Spielhandlungen zu beobachten, in welchen das Kind die Objekte in ihrer eigentlichen Bedeutung verwendet. Dabei zeigen die Kinder insbesondere exploratives Verhalten, nehmen jedoch keine Rollen ein.

In der *Stufe 2* lassen sich erste Rollen beobachten, die noch stark von den Objekten abhängig sind. Die Gegenstände werden nun als Spielrequisiten verwendet, wobei daraus stereotype Szenarien entstehen. Die Sprache wird in dieser Stufe zur Beschreibung der Handlung genutzt.

Stufe 3 zeichnet sich durch Rollen mit Regeln und Spielszenarien aus. Dabei werden in erster Linie vertraute Spielskripte umgesetzt, wofür Objekte und Requisiten nötig sind. Es werden nicht mehr nur die Handlungen beschrieben, sondern auch die Rollen. Die Rollen werden jedoch nicht immer gemäss den vorherrschenden Regeln eingehalten.

In der *Stufe 4* zeigen sich vielfältige und komplexe Rollen, die Szenarien werden im Vorfeld geplant und Spielrequisiten werden symbolisch eingesetzt. Dabei können die Spielszenarien einen längeren Zeitraum überdauern, mit Unterstützung gar über mehrere Tage. Die Kinder nutzen die Sprache einerseits zur Beschreibung der Szenarien und Rollen, aber auch in der jeweiligen Rolle, die eingenommen wird.

Bei der *Stufe 5* handelt es sich um das kooperative soziale Fantasienspiel. Die Kinder verknüpfen mehrere Themen und Rollen miteinander, d. h. ein Kind kann mehrere Rollen gleichzeitig einnehmen. Das Spiel ist strukturiert und die Planung des Spiels nimmt mehr Zeit in Anspruch als das eigentliche Spiel. Die Kinder brauchen keine Requisiten mehr für ihr Spiel und sind vollständig losgelöst von Objekten.

2.3.3 Komponenten des Fantasiesspiels

Hauser (2016, 2021) und Leong und Bodrova (2012) führen wichtige Elemente des Fantasiesspiels auf, die von Jaggy et al. (2020) aufgenommen wurden, um daraus ein Instrument zur Erfassung der Fantasienspielqualität in der Dyade zu entwickeln (nähere Erklärungen dazu finden sich im Kapitel 5 Methodik). Der Fokus liegt dabei auf den Komponenten Dezentrierung, Dekontextualisierung, Rollenübernahme, Planung und Sequenzierung (Jaggy et al., 2020; Kalkusch et al., 2021; Thompson & Goldstein, 2019), die nachfolgend aufgezeigt werden.

Mit der *Dezentrierung* ist die Verschiebung vom selbst- zum fremdbezogenen Spielen zu verstehen (Hauser, 2016). Das anfängliche Alleinspiel zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder nur selbstbezogene Spielhandlungen ausführen. Diese soziale Form des Spiels dient dem Kind insbesondere zur Exploration. Im Parallelspiel spielen die Kinder nebeneinander und beobachten sich gegenseitig, was dazu führt, dass sich ähnliche Spielhandlungen zeigen. Es finden jedoch noch keine Interaktionen zwischen den Kindern statt. Diese zeigen sich erstmals im assoziativen Spiel, wenn die Kinder beginnen sich gegenseitig zu imitieren, Spielhandlungen fortzusetzen und sich gegenseitig Objekte zum Spielen zu teilen. Steht bislang die Imitation im Vordergrund, so findet im Kooperationsspiel die Verschiebung zu einem gemeinsamen Spielziel im Vordergrund, in welchem Spielthemen und Rollen gemeinsam ausgehandelt werden (Hauser, 2016, 2021).

Dekontextualisierung bedeutet so viel, wie die Ablösung des eigentlichen Objekts, der eigentlichen Handlung, bis schliesslich lediglich Gesten oder Verbalisierungen nötig sind, die aus dem Denken des

Kindes entstehen (Bodrova et al., 2013). Damit Kindern diese imaginäre Transformation (Kalkusch et al., 2021) gelingt, müssen sie erst vertraut mit den eigentlichen Objekten und Handlungen sein. Gemäss Hauser (2021) können so die bewährten Verhaltens- und Handlungsweisen in einem weiteren Schritt symbolisiert werden.

Damit einher geht die *Rollenübernahme*, welche den Kindern erlaubt Dinge zu erleben oder zu tun, die sie in der Realität nicht dürfen oder noch nicht können (Hauser, 2021). Das So-tun-als-ob erlaubt den Kindern unterschiedliche Möglichkeiten und die damit einhergehenden potenziellen Konsequenzen zu erfahren (Pramling et al., 2019). Anfänglich sind die Rollen eng an Requisiten oder Accessoires, wie Verkleidungen gebunden und machen die Handlungen davon abhängig (Jaggy et al., 2020). Im Verlaufe der Entwicklung gelingt es den Kindern immer besser die Rolle entsprechend der Handlung einzunehmen und diese während des Spiels aufrechtzuerhalten und die damit einhergehenden Regeln zu befolgen. Zudem werden die Rollen im Verlauf komplexer und stehen in Beziehung zueinander (Bodrova et al., 2013).

Eine *Spielplanung* wird dann möglich, wenn sich bei den Kindern die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und ein Zeitverständnis entwickelt haben (Bischof-Köhler, 2011, zitiert nach Hauser, 2016). Anfänglich beschränkt sich die Planung auf die Rollen, um sich in der weiteren Entwicklung auf das gesamte Spielgeschehen auszuweiten. Das Spiel zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder immer wieder aus dem Spiel heraustreten, um den weiteren Verlauf zu besprechen und auszuhandeln. Diese Form des Spiels wird von Hauser (2016, 2021) als Meta-Spiel bezeichnet, in dem die Sprache in Form der Metakommunikation eine zentrale Rolle spielt und sich oft durch die Verwendung des Konjunktiv auszeichnet ("Ich würde dann"). Mit zunehmender Spielentwicklung beginnt sich ein rascher Wechsel zwischen den beiden Perspektiven zu vollziehen, in der angelsächsischen Literatur auch als *as if* und *as is* bezeichnet, dem Sprechen über die Handlungen versus dem Sprechen in den Handlungen (Pramling et al., 2019). Dabei lässt sich beobachten, dass die Kinder einen immer grösseren Anteil der Spielzeit mit dem Meta-Spiel verbringen (Hauser, 2021).

Die *Sequenzierung* zeichnet sich nach Einsiedler (1999, zitiert nach Hauser, 2016) dadurch aus, dass es den Kindern gelingt «[...] einzelne Handlungsschemata aneinanderzureihen und sinnvolle Handlungssequenzen zu bilden» (S. 101). Anfänglich besteht das Spiel aus einzelnen, kurzen Sequenzen, die sich erst an alltäglichen Situationen orientieren und sich allmählich zu differenzierten Spielsituationen entwickeln, welche einem Skript und damit einem bestimmten zeitlichen und logischen Ablauf folgen und dabei auch einen Einfluss auf die zeitliche Dauer des Spiels haben (Hauser, 2016; Leong & Bodrova, 2012).

Eine zentrale Rolle hin zur Entwicklung einer hohen Spielqualität, nimmt die erwachsene Person ein. Basierend auf empirischen Untersuchungen konnten Perren et al. (2019) aufzeigen, dass die Erwachsenen einen Einfluss auf das Spiel der Kinder haben und somit «[...] eine aktive und partizipative Spielanleitung das Niveau des sozialen Spiels der Kinder förderte»³ (S. 207). Diesbezüglich wird die Rolle der Lehrperson im Kapitel 2.5.2 näher ausgeführt.

³ Freie Übersetzung von «[...] that active and participatory play tutoring promoted children's level of social pretend play».

2.4 Spielen und Lernen – Kindliche Lernprozesse

Das Lernen von jungen Kindern geschieht inzidentell und implizit (Bürgi & Amberg, 2023b; Oerter, 2012). Oerter (2012) erklärt inzidentelles Lernen auch als beiläufiges Lernen, das sehr wohl auch bewusst ablaufen kann und implizites Lernen als unbewusstes Lernen. Dabei zeichnen sich diese Formen des Lernens dadurch aus, dass damit kein eigentliches Ziel verfolgt wird. Zentral ist dabei die Motivation, da beiläufiges und unbewusstes Lernen aus eigenem Interesse und Bedürfnis heraus geschieht. So steht diese Form des Lernens im Gegensatz zum intentionalen und expliziten Lernen, welches zielgerichtet ist und damit als systematisches Lernen bezeichnet werden kann (Oerter, 2012).

2.4.1 Spielen und Lernen im Zyklus 1

Wie von Oerter (2012) aufgezeigt und von Di Sario et al. (2020) aufgenommen, lernen Kinder bis zum Alter von sechs Jahren in erster Linie inzidentell und implizit. Oerter (2012) erklärt dies aufgrund dessen, dass jüngere Kinder noch nicht in der Lage sind, zielgerichtet zu lernen und die nötigen Strategien dafür einzusetzen, was dazu führt, dass die Lerninhalte in dieser Altersspanne nicht intentional und explizit erworben werden können. Implizites Lernen erfolgt dabei meist im Spiel (Oerter, 2012), wodurch Spielen und Lernen nicht als Gegensätze verstanden werden können (Leuchter, 2013).

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 aufgeführt, gilt das Fantasienspiel als Leitaktivität der Kinder und damit als zentrale Lernform der Kinder zwischen 3 und 7 Jahren (Clerc-Georgy & Martin, 2022; Hauser, 2021; Lieger, 2014). Basierend auf unterschiedlichen Studien hält Leuchter (2013) fest, dass das Spiel als Entwicklungs- und Lernmotor bezeichnet werden kann, welches eine grosse Bandbreite an unterschiedlichen Kompetenzen begünstigt (siehe Kapitel 2.3.1). Wie Abbildung 2 veranschaulicht, lässt sich zwischen 6 und 8 Jahren, am Ende des Zyklus 1 eine Verschiebung vom selbstgesteuerten, interessenorientierten Lernen, hin zum systematischen Lernen beobachten (Kübler & Rüdisüli, 2020; Lieger, 2014), was nach Wygotski (2003) die Entwicklung des Vorschulkindes zwischen 3 und 7 Jahren auszeichnet.

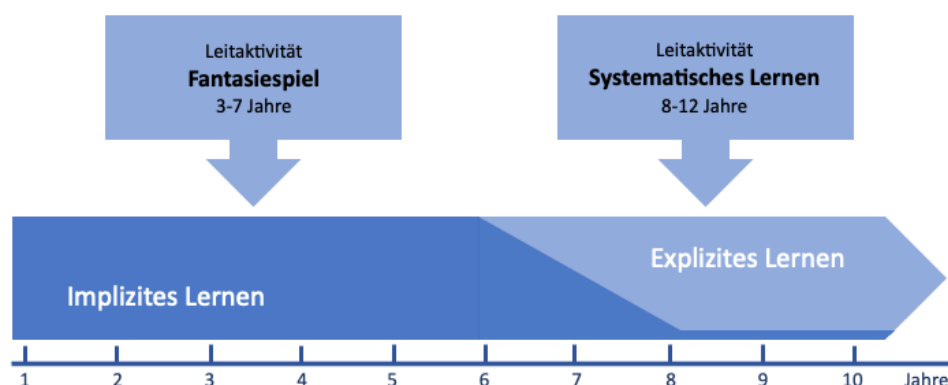


Abbildung 2: Entwicklung vom selbstgesteuerten zum systematischen Lernen

Quelle: In Anlehnung an Lieger, 2021b, S. 24; Truffer Moreau, 2020

Diese entwicklungsorientierte Perspektive schlägt sich auch in den Grundlagen des Lehrplan 21 nieder, in welchen die Bedeutung von Spielen und Lernen hervorgehoben wird (DVB, 2018). Wie Forschungsarbeiten aufzeigen, nimmt das Spiel in Lehrplänen einen hohen Stellenwert ein und betont

dabei die Wichtigkeit für das Kind (Samuelsson & Carlsson, 2008, 2013; Pyle et al., 2020). Die Forscherinnen und Forscher betonen dabei, dass Spielen und Lernen in der Vorschulzeit untrennbar miteinander verbunden sind. Damit dieser Forderung und damit auch dem Bildungsauftrag im Rahmen des Lehrplan 21 Rechnung getragen wird, ist die Lehrperson gefordert, die Perspektive des Kindes einzunehmen, d. h. zu verstehen, was für die Kinder relevant ist (Tanner Merlo & Vogel, 2021; Pramling et al., 2017) und dies mit ihrer eigenen Perspektive zu verknüpfen. Die Lehrperson befindet sich somit immer in einer Anpassung zwischen ihren Zielen und Inhalten sowie den Voraussetzungen und dem Vorwissen der Kinder (Pramling et al., 2017; Samuelsson & Carlsson, 2008, 2013). Schliesslich zielt Unterricht darauf ab, ein gemeinsames Verständnis zu schaffen, in welchem beide Perspektiven berücksichtigt werden (Sommer et al., 2013) und dadurch im Spiel der Kinder die behandelten Inhalte sichtbar werden und so Spiel und Lernen eine Einheit bilden (Samuelsson & Carlsson, 2013). Pyle und Danniels (2017) konnten in ihrer Untersuchung aufzeigen, dass Lernen für die Kinder dann Sinn ergibt, wenn die erlernten Inhalte in ihrem Spiel eingesetzt werden und damit die Konzepte verinnerlicht werden. Zudem erhielten die Kinder so die Möglichkeit ihr Spiel anhand der erlernten Konzepte zu erweitern, was wiederum ihre Motivation und damit die Entwicklung des Spiels begünstigt hat. Dies zeigt auf, welche Wichtigkeit der Lehrperson und der damit verbundenen Rolle, die sie einnimmt, zukommt.

Im Folgenden wird der Blick auf das spielbasierte Lernen gerichtet, in welchem das Spiel als ein Kontinuum verstanden wird, in welchem die Steuerung und Initiierung des Spiels durch das Kind und die Lehrperson variieren kann (Kübler & Rüdisüli, 2020; Pyle & Danniels, 2017).

2.4.2 Spielbasiertes Lernen – Das Spiel als Kontinuum

Wie bereits erklärt, herrscht in der Fachwelt weitgehend Konsens darüber, dass es nicht mehr ausreichend ist, Spielen und Lernen als zwei Gegensätze in einem Spannungsfeld zu verstehen. Vielmehr muss der Blick auf spielbasiertes Lernen gerichtet werden und damit das Spiel als Kontinuum verstanden werden (Kübler & Rüdisüli, 2020; Pyle et al., 2020; Pyle & Danniels, 2017; Rüdisüli, 2021). Wie Hauser (2020) und Pyle und Danniels (2017) aufzeigen, konnte in zahlreichen Untersuchungen empirisch belegt werden, dass sich spielerisches Lernen günstiger auf unterschiedliche Kompetenzen auswirkt, als wenn Kinder gänzlich frei spielen oder lediglich instruktive Lernangebote erhalten. Damit begünstigt das angeleitete Spiel, respektive die Verknüpfung von Spielen und Lernen am besten die kognitiven, sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder (Hauser, 2020; Pyle & Danniels, 2017).

Um die vielfältigen Möglichkeiten des Lernens im Spiel zu erfassen, soll das Spiel, wie in Abbildung 3 dargestellt, als ein Kontinuum verstanden werden, vom freien Spiel hin zur Instruktion durch die Lehrperson im Lernen durch Spiel (Kübler & Rüdisüli, 2020; Pyle & Danniels, 2017; Zosh et al., 2018).

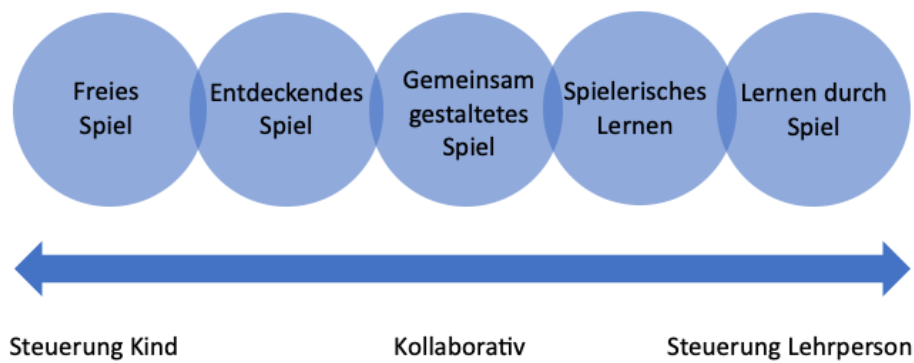


Abbildung 3: Das Spiel als Kontinuum

Quelle: In Anlehnung an Pyle et al., 2017, S. 282

Im *freien Spiel* sind es die Kinder, die das Spiel initiieren und steuern. Dabei hält sich die Lehrperson weitgehend aus dem Spielgeschehen heraus (Pyle & Danniels, 2017). Die Lehrperson überlässt damit den Kindern bewusst das Spiel für eine gewisse Zeitspanne (Bürgi & Amberg, 2023b).

Im *entdeckenden oder forschenden Spiel* leitet die Lehrperson aufgrund der Beobachtungen mögliche Inputs und Anregungen zur Begleitung des Spielprozesses ab, der von den Kindern gesteuert wird. Ausgangspunkt sind hierbei die aktuellen Vorkommnisse und Interessen der Kinder, die mit den Vorgaben des Lehrplans verknüpft werden (Pyle & Danniels, 2017).

Im *gemeinsam gestalteten Spiel*, was auch als kooperatives Spiel verstanden werden kann, geht die Spielidee sowohl von den Kindern als auch von der Lehrperson aus. Gemeinsam wird der Kontext des Spiels und damit auch das Thema entwickelt. Im Spiel sind es die Kinder, die das Spiel steuern, die Lehrperson nimmt dabei situationsangemessene Rollen der Spielbegleitung ein. Zudem verankert die Lehrperson das Spiel im Lehrplan und den Kompetenzen, die entwickelt werden sollen (Pyle & Danniels, 2017). Das Spielprojekt, in welchem Spielthemen gemeinsam festgelegt werden (Lieger, 2021a), lässt sich hier verankern.

Der Fokus im *spielerischen Lernen* liegt auf den Kompetenzen, die sich nicht in den Kontext einer Spielumgebung einbetten lassen und daher den Impuls der Lehrperson voraussetzen. Die Lehrperson gibt somit eine Aktivität im Spielkontext vor. Diese kann in einem weiteren Schritt von den Kindern für das Spiel und im Spiel übernommen werden (Pyle & Danniels, 2017). Ein Beispiel hierfür sind die Playworlds, in welchen der Spielimpuls von der Lehrperson aus kommt (Fleer, 2018).

Das *Lernen durch Spiel* zeichnet sich durch «strukturierte didaktisch aufbereitete Spiele oder Aufgaben» aus (Bürgi & Amberg, 2023b, S. 55). In diesen Aktivitäten werden durch Lernspiele insbesondere sprachliche und mathematische Fähigkeiten gefördert.

Wie die Ausführungen zum Spiel als Kontinuum aufzeigen, wird ersichtlich, welche Rollen die Akteure im Spielgeschehen einnehmen und inwieweit diese Rollen im jeweiligen Kontext variieren (Pyle et al., 2020). Kübler und Rüdisüli (2020) halten fest, dass das Spielkontinuum als Methodenrepertoire verstanden werden kann, in welchem instruktive und spielerische Elemente kombiniert werden können. Dabei gilt es zu erkennen, wo sich das jeweilige Lernsetting einordnen lässt und wo der Fokus und damit die Kompetenzentwicklung liegen.

2.5 Spieldidaktik – Das Spiel als Lehr- und Lerngegenstand

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln das Spiel aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wurde, wird nun der Transfer zur Spieldidaktik gemacht und damit der Blick auf das Spiel als Lehr- und Lerngegenstand gerichtet.

2.5.1 Das Spiel im Kindergarten und das Spielverständnis der Lehrperson

Lange Zeit galt, möglichst wenig in das Spiel der Kinder einzugreifen (Heimlich, 2015; Johnson et al., 2005; Lieger, 2014). Diese Haltung ist einerseits darauf zurückzuführen, dass das Spiel aus psychoanalytischer Sicht als Raum des Kindes gesehen wurde, in welchen der Erwachsene nicht zugreifen soll (Hauser, 2020; Johnson et al., 2005) und andererseits auf ein traditionelles Verständnis des Kindergartens, wie es in der Elementarpädagogik nach Friedrich Fröbel und Maria Montessori eingebettet ist (Hauser, 2007; Heimlich, 2015; Lieger, 2014). Diese Einstellung dem Spiel gegenüber basiert auf mittlerweile veralteten Spieltheorien, die besagen, dass das Kind einem Reifeprozess unterliegt und man dem Kind lediglich die nötige Zeit zur Entwicklung gewähren muss (Lieger, 2014).

Die Lernumgebung in den Kindergärten der deutschsprachigen Schweiz zeichnet sich dadurch aus, dass ein von der Lehrperson bereitgestelltes anregungsreiches und breites Spielangebot den Kindern erlaubt, über einen langen Zeitraum eigenständig zu spielen und zu arbeiten (Walter-Laager & Fasseing Heim, 2021). Dabei bilden sowohl die vorbereitete Umgebung nach Montessori, die dem Kind die Möglichkeit gibt konzentriert und ohne fremde Hilfe zu agieren (Hauser, 2007) und das von Fröbel selbstbildende Spielangebot, welches die Selbstentfaltung des Kindes unterstützt (Walter-Laager & Fasseing Heim, 2021) «[...] einen Hauptteil der gegenwärtigen Grundphilosophie des Kindergartens der Schweiz» (Hauser, 2007, S. 21). Die freie Wahl des Angebots geht zudem damit einher, dass die Lehrperson eine zurückhaltende Rolle einnimmt, dabei das Geschehen beobachtet und nur dann eingreift, wenn es nötig ist (O'Connor, 2014).

Neben dem «Ideal der freien Entfaltung» (O'Connor, 2014, S. 11) im Spiel, nimmt nach Tanner Merlo und Vogel (2021) die geführte Aktivität⁴, die von der Lehrperson initiiert und gesteuert wird, einen beachtlichen zeitlichen Raum ein. Nicht zuletzt auch aufgrund dessen, da in dieser Unterrichtssequenz der Fokus auf die zu erreichenden Kompetenzen im Lehrplan gelegt wird (Tanner Merlo & Vogel, 2021). Vergleichbare Beobachtung lassen sich ebenfalls in der frankophonen Schweiz machen. Wie Clerc-Georgy et al. (2020) aufführen, wird das Spiel oft nicht als Lehr- und Lerngegenstand angesehen, sondern als «[...] eine erholsame Tätigkeit, die an das Ende der schulischen «Arbeit» verbannt wird»⁵ (S. 33), in welche sich die Lehrperson nicht einmischt. Die von der Lehrperson gesteuerten Aktivitäten zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie ebenfalls den Fokus auf die Vorgaben des Lehrplans legen und die Planung dabei von der Lehrperson ausgeht (Clerc-Georgy et al., 2020). Dies zeigt auf, dass sowohl in der Tradition der deutschsprachigen wie auch frankophonen Kindergärten die Rolle der Lehrperson im Spiel als passiv bezeichnet werden kann.

Im Gegenzug zu diesem traditionellen Verständnis zeigt die aktuelle Entwicklungs- und Spieltheorie auf, dass das Spiel unterschiedliche Dimensionen und damit Effekte auf die kindliche Entwicklung aufweist (Clerc-Georgy et al., 2020; Hauser, 2021) und das Spiel der zentrale Lernmodus für Kinder im

⁴ Die geführte Aktivität gilt als einer der vier Unterrichtsbausteine in der Grundstruktur des Kindergartens der deutschsprachigen Schweiz (Walter-Laager & Fasseing Heim, 2021).

⁵ Freie Übersetzung von «[...] comme une activité récréative reléguée à la fin du «travail» scolaire [...]».

Vorschulalter ist (Hauser, 2021; Vogt, 2020). Mit dem kompetenzorientierten Verständnis von Lehren und Lernen, wie dies auch aus dem Lehrplan 21 hervorgeht, geht auch ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Unterricht einher, das sich im kulturhistorischen Ansatz verankern lässt. In dieser Perspektive wird Lernen, «[...] als sozialer Prozess verstanden, bei dem (neues) Wissen dadurch entsteht, dass in der Interaktion mit anderen Personen Konzepte aufgebaut, korrigiert und präzisiert werden und neue Bedeutungen entstehen» (Ehm et al., 2017, S. 25). Wie Clerc-Georgy (2020) aufzeigt, nehmen die Erwachsenen und damit die Lehrperson in der kulturhistorischen Perspektive eine neue und wichtige Rolle ein. «Denn aus dieser Perspektive kann Lernen als Aneignung kultureller Werkzeuge definiert werden, die zunächst im Rahmen von gemeinsamen Aktivitäten von Kindern und Erwachsenen oder fachkundigeren Gleichaltrigen und dann nach und nach selbstständig erfolgt»⁶ (Clerc-Georgy, 2020, S. 8). Daraus folgert die Forscherin, dass dem Lernprozess und damit der Entwicklung der Kinder eine geteilte Aktivität zugrunde liegen soll. Grundlegend sind also die kognitiven Prozesse die «[...] im Rahmen sozialer Interaktionen geteilt werden, bevor sie vom Kind verinnerlicht werden» (Wannack et al., 2009/2010, S. 10).

In Zusammenhang mit dem aktuellen Verständnis von Spielen und Lernen und der damit verbundenen Entwicklung des Kindes lässt sich ableiten, dass die Kinder von der Lehrperson angeregt, gefördert und unterstützt werden müssen (Wannack et al., 2009/2010). Die Lehrperson nimmt somit eine aktive Rolle ein, die je nach Kontext variiert und im Folgenden mit dem Fokus auf das Spiel aufgezeigt wird.

2.5.2 Die Rolle der Lehrperson in der Spielbegleitung

Nach Vogt (2020) ist die Spielbegleitung zentral, um das Lernen durch das Spiel zu fördern, welches, wie bereits mehrfach aufgezeigt, der zentrale Modus des Lernens in den ersten Schuljahren darstellt. Zudem stellt die Spielbegleitung eine wichtige Antwort auf die Heterogenität dar, um allen Kindern Zugang zum Spiel und dem damit einhergehenden Lernpotenzial zu ermöglichen (Vogt, 2020). Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit aufgezeigt, zeigen viele Kinder keine altersentsprechende Spielentwicklung, sondern ein oberflächliches und stereotypes Spielverhalten, da sich ihnen nicht mehr die Möglichkeiten bieten, das Spiel zu erlernen. Die Herausforderung liegt nun darin, die Kinder dahingehend zu unterstützen, dass sie eine hohe Spielqualität entwickeln, um von den Effekten des Spiels auf ihre Entwicklung bestmöglich zu profitieren, was wiederum eine wichtige Grundlage des Lernens bildet (Bodrova et al., 2013; Vogt, 2020).

Perren et al. (2019) konnten in ihrer Untersuchung aufzeigen, dass eine aktive Spielteilnahme einen positiven Effekt auf das Niveau des Fantasiespiels hat. Damit konnten die Ergebnisse der Untersuchung zur Spielbegleitung von Gmitrova (2012) bestätigt werden, die besagen, dass das Spiel der Kinder in einem engen Zusammenhang mit der Beteiligung der Erwachsenen steht. Auch Kalkusch et al. (2021) halten in ihrer Untersuchung zum Effekt von Rollenspielmaterial auf die Spielqualität fest, dass die Spielbegleitung von zentraler Bedeutung für erstere ist.

Wie im Kapitel 2.4.2 erklärt, ist das Spiel als ein Kontinuum zu verstehen, in welchem jeweils die Steuerung und Initiierung durch die Lehrperson bzw. das Kind stärker oder schwächer ausfällt (Kübler & Rüdisüli, 2020; Pyle & Danniels, 2017; Zosh et al., 2018). Bürgi & Amberg (2023b) erarbeiteten aus

⁶ Freie Übersetzung von «En effet, dans cette perspective, l'apprentissage peut être défini comme l'appropriation d'outils culturels qui se réalise d'abord dans le cadre d'activités partagées entre les enfants et les adultes, ou des pairs plus experts, puis progressivement de manière autonome».

diesem Kontinuum vier spielpädagogische Handlungsfelder, in welchen die Lehrperson als Spielbegleitung agieren kann. Die Spielbegleitung wiederum ist abhängig von der Rolle, die eine Lehrperson einnimmt. So kann sich die Rolle in der Spielbegleitung eher hinderlich oder förderlich auf das Spiel und damit die Spielentwicklung auswirken. Johnson et al. (2005) haben anhand eines Kontinuums zwischen minimaler hin zu maximaler Eingebundenheit aufgezeigt, dass sich die Rollen *unbeteiligt*, wenn die Lehrperson anderweitig beschäftigt ist und *Spielleiter/in*, in welcher die Lehrperson gänzlich die Kontrolle und Führung im Spiel übernimmt, ungünstig auswirken, hingegen die Rollen *Beobachter/in*, *Umgebungsgestalter/in*, *Mitspieler/in* und *Spieltutor/in* einen günstigen Einfluss auf das Spiel der Kinder haben (Abbildung 4).

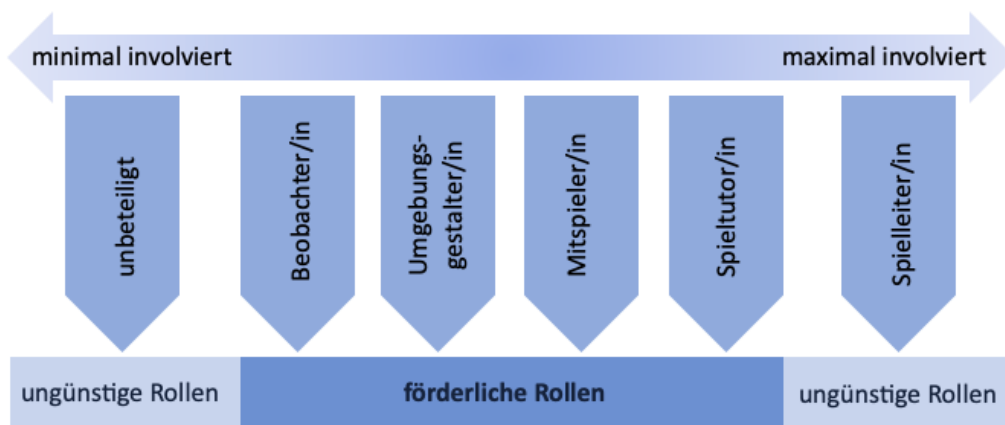


Abbildung 4: Die Rolle der Lehrperson im Spiel

Quelle: In Anlehnung an Johnson et al., 2005, S. 271

2.5.3 Spielbegleitung im Spielprozess

Vogt (2020) hat die förderlichen Rollen in Bezug zu den Phasen der kognitiven Lehre⁷ nach Collins et al. (1991) gesetzt und daraus ein «Modell der kognitiv aktivierenden Spielbegleitung» (S. 53) konzipiert. Wie in Abbildung 5 dargestellt, wurden die vier günstigen Rollen nach Johnson et al. (2005) ausdifferenziert (Spieltutor/in differenziert in Spieltutoring aussen und Spieltutoring innen) bzw. zusammengeführt (Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in in einer Rolle) und jeweils in Bezug zu den vier Phasen Modelling, Coaching, Scaffolding und Fading der kognitiven Lehre gesetzt, die in der Erläuterung nach Abbildung 5 erklärt werden. In der vorliegenden Arbeit wird abweichend vom Modell nach Vogt (2020), in der Rolle Mitspielen neben dem Scaffolding auch das Coaching aufgeführt. Dies aus dem Grund, da die Übergänge zwischen den beiden Phasen fließend sind und daher nicht klar voneinander abgegrenzt werden können. Ausserdem wird in der Abbildung kenntlich gemacht, welche Rollen innerhalb der Spielsituation respektive ausserhalb der Spielsituation eingenommen werden. Der zyklische Aufbau des Modells zeigt gemäss Vogt (2020) auf, dass ein entwickeltes Spiel durch

⁷ Bei der kognitiven Lehre bzw. «Cognitive Apprenticeship», handelt es sich um ein Modell/Instrument, um neue Inhalte einzuführen, den Lernprozess anzuregen und zu unterstützen, wie auch zur Spiel- und Lernbegleitung (Wannack et al., 2009/2010).

weiterführende Anregungen bereichert werden kann, indem die Lehrperson wiederum als Spieltutor/in fungiert und die Kinder somit am Modell lernen können (Vogt, 2020).

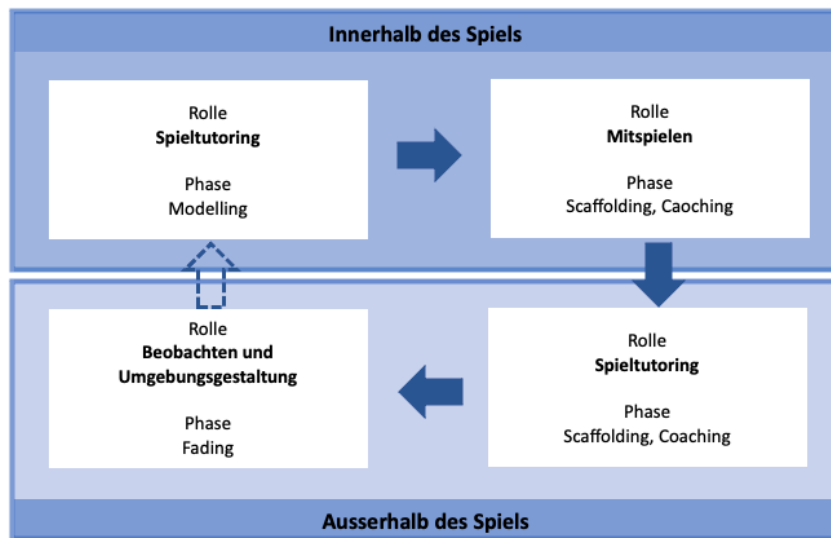


Abbildung 5: Modell der aktivierenden Spielbegleitung

Quelle: In Anlehnung an Vogt, 2020, S. 53

Innerhalb einer Spielsituation kann die Rolle als Spieltutor/in oder Mitspieler/in eingenommen werden. Im Spieltutoring von innen übernimmt die Lehrperson im Spiel eine aktive, führende Rolle. Dabei modelliert sie Spieltätigkeiten und neues Spielverhalten (Burkhardt Bossi et al., 2009), was sich in der Phase des Modelling der kognitiven Lehre verankern lässt. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass neben dem Ausführen von Spielhandlungen durch die Lehrperson diese auch verbalisiert und damit für die Kinder beobachtbar gemacht werden (Collins et al., 1991; Vogt, 2020).

In der Rolle als Mitspieler/in lässt sich die Lehrperson durch das Spielverhalten der Kinder leiten. Die Lehrperson wird durch die Kinder in das Spiel eingeladen und erfindet dabei selbst Aufgaben oder Rollen (Wannack et al., 2009/2010). Diese Rolle steht in Bezug zu der Phase des Coachings, in welchem die Lehrperson die Kinder aufgrund ihrer Beobachtungen den Bedürfnissen entsprechend anleitet. Dabei überlegt sich die Lehrperson, welche Formen der Hilfestellungen sie den Kindern anbietet, um nachhaltiges Lernen zu unterstützen (Collins et al., 1991; Wannack et al., 2009/2010). In dieser Rolle kann sich die Lehrperson zudem dem Scaffolding bedienen. Hierbei steht die Unterstützung der Kinder durch die Lehrperson im Vordergrund. Dies kann einerseits durch gezielte Fragen und Hinweise geschehen oder durch Materialien die zur Verfügung gestellt werden (Collins et al., 1991; Vogt, 2020).

Die Rollen Spieltutor/in oder Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in ausserhalb der Spielsituation zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrperson keine direkte Rolle im Spiel einnimmt. Im Spieltutoring von aussen kann die Lehrperson nachfragen, was gespielt wird und den Kindern Ratschläge geben und Vorschläge machen. Dabei unterstützt die Lehrperson und leitet die Kinder an, regt sie durch Fragen und Hinweise an, damit sich ihr Spiel weiterentwickelt (Wannack et al., 2009/2010) oder kann das Spiel auch von aussen initiieren (Burkhardt Bossi et al., 2009). Die Spielbegleitung kann sich dabei an der Phase des Coaching oder Scaffolding orientieren, um die Spiel- und Lernprozesse der Kinder von aussen anzuregen (Vogt, 2020).

Als Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in wird das Spiel aufmerksam beobachtet und falls nötig werden die Kinder bei den Vorbereitungen des Spiels oder während des Spiels unterstützt (Johnson et al., 2005). Zudem können Anpassungen in der Spiel- und Lernumgebung den Bedürfnissen der Kinder entsprechend vorgenommen werden (Wustmann Seiler et al., 2022). Sobald die Kinder selbständig ihre Tätigkeiten ausführen können bzw. das Spiel aufrechterhalten und weiterentwickeln können, nimmt sich die Lehrperson in der Phase des Fading immer mehr zurück und baut damit ihre Unterstützung allmählich ab (Collins et al., 1991; Vogt, 2020; Wannack et al., 2009/2010).

Neben den vier Kernelementen der kognitiven Lehre führen Collins et al. (1991) noch drei weitere Phasen auf. In der Phase der Articulation wird das Vorgehen begründet und beschrieben, um dann in der Reflection hinterfragt und verglichen zu werden. Diese beiden Phasen lassen sich in der Metakognition verankern, die nach Samuelsson und Carlsson (2013) dem Kind erlaubt, aus seiner Perspektive heraus aufzuzeigen, wie es den Lerngegenstand erlebt. Kinder müssen zu metakognitiven Denkprozessen angeleitet werden, indem sie in einen metakognitiven Dialog treten und darüber sprechen, was sie denken, vermuten oder wissen (Samuelsson & Carlsson, 2013; Weber, 2012). Die Aufgabe der Lehrperson ist es, die metakognitiven Vorgänge sichtbar zu machen, «[denn] sie werden erst dann zu einem Erfahrungs- und Lerngegenstand, wenn sie mit Begriffen verbunden und in Worte gefasst werden» (Weber, 2012, S. 20f). Schliesslich dient die Phase der Exploration dem Transfer des bislang Erlernten auf einen neuen Kontext, welches dabei weiterentwickelt werden kann (Collins et al., 1991; Wannack et al., 2009/2010).

Zu Beginn des Kapitels wurde aufgezeigt, dass eine aktive Spielbegleitung die Spielqualität und infolgedessen auch die Entwicklung des Kindes begünstigt. Wie Wustmann Seiler et al. (2022) aufzeigen, deckt sich der aktuelle Forschungsstand nicht mit dieser Forderung nach einer qualitativ hochstehenden Spielbegleitung. So konnte Fleer (2015) mittels Videobeobachtung aufzeigen, dass sich die Lehrpersonen in der Spielbegleitung hauptsächlich ausserhalb des Spiels positionieren, indem sie die Spieltätigkeit der Kinder beobachten und beaufsichtigen und sich somit nicht am Spiel der Kinder beteiligen. Auch in der empirischen Erhebung von Wustmann Seiler et al. (2022) zur selbstwahrgenommenen Spielbegleitung der Lehrpersonen wurde festgestellt, dass die Lehrpersonen am häufigsten die Rolle der Beobachterin und Umgebungsgestalterin einnehmen, womit auch hier der Schwerpunkt auf externen Rollen liegt.

Neben den unterschiedlichen Rollen in der Spielbegleitung heben Bürgi und Amberg (2023d) hervor, dass in der Begleitung von Spiel- und Lernprozessen das *Sustained shared thinking* und *Scaffolding* als «wichtigste Handlungsprinzipien» gelten. Die Begleitung in Form des Scaffolding findet sich in der systemischen Spielintervention nach Bodrova (2008), welche sich als effizient zur Förderung der Spielqualität erwiesen hat. Dabei werden unterschiedliche Strategien eingesetzt, um die Kinder in der Spielentwicklung zu unterstützen, wie die Verwendung von Spielmaterial und Requisiten in symbolischer Weise, Entwicklung von erweiterten Spielszenarien durch den Aufbau von Wissen und von Rollen und Regeln, sowie die gemeinsame Spielplanung, um die Rollen und Regeln aufrechtzuerhalten. Die von Siraj-Blatchford und Sylva (2004) vorgeschlagene Massnahme des nachhaltigen geteilten Denkens (Sustained shared thinking) ist eine weitere Möglichkeit das Spiel zu begleiten. «Nachhaltiges gemeinsames Denken wird hier definiert als eine Interaktion, bei der zwei oder mehr Personen auf intellektuelle Weise «zusammenarbeiten», um ein Problem zu lösen, ein

Konzept zu klären, Aktivitäten zu beurteilen oder eine Erzählung zu erweitern»⁸ (S. 718) und zeichnet sich durch eine gemeinsame Zielsetzung in einer gemeinsam geteilten Aktivität aus, was sich im sozialkonstruktivistischen Ansatz verankern lässt (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Diesbezüglich konnte in einer qualitativen Fallanalyse aufgezeigt werden, dass nachhaltiges gemeinsames Denken einen grossen Einfluss auf die Lern- und Entwicklungsfortschritte der Kinder hat (Siraj-Blatchford et al., 2002). Daher sollte dieses wirkungsvolle Konzept in der pädagogischen Praxis gefördert werden (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004).

2.6 Professionelle Handlungskompetenz

Die Professionalisierung spielt eine zentrale Rolle für die Qualität des Kindergartens. Diese wird auf der Grundlage der Untersuchung von Tietze et al. (2005) in drei Qualitätsbereiche eingeteilt und von Lieger (2014, 2021a) wie folgt beschrieben.

Unter der *pädagogischen Orientierungsqualität* wird die Sichtweise und Auffassung über Bildung und Erziehung der Lehrperson, ihr Erziehungsstil und die entsprechenden Erziehungsmassnahmen verstanden. Die *pädagogische Strukturqualität* beinhaltet die Rahmenbedingungen, wie räumliche und zeitliche Ressourcen, die der Lehrperson zur Verfügung stehen, die personalen Voraussetzungen, wie ihre Ausbildung und sozialen Merkmale einer Klasse, wie bspw. die Zusammensetzung der Gruppe. Schliesslich zeichnet sich die *pädagogische Prozessqualität* durch die Dynamik des Geschehens, die Berücksichtigung kindlicher Interessen, dem Anknüpfen an Vorwissen und angemessene Interaktion aus. Die drei Bereiche sind gemäss Lieger (2021a) alle «für eine professionelle Unterrichtsplanung» (S. 41) relevant.

Wie Leuchter (2013), bezugnehmend auf Ergebnisse von Sheridan et al. (2009) aufzeigt, prägt neben weiteren Faktoren, die in dieser Arbeit nicht behandelt werden, insbesondere die Lehrperson die Qualität von Spiel- und Lernumgebungen. Die professionelle Identität der Lehrperson umfasst ihre Einstellung und das damit einhergehende Spielverständnis (Bürgi & Amberg, 2023b), ihr professionelles Wissen sowie ihre eigene Biografie (Leuchter, 2013), die sich allesamt in den drei oben aufgeführten Qualitätsbereichen verankern lassen.

In den folgenden Unterkapiteln wird auf die ersten beiden Bereiche der professionellen Identität der Lehrperson fokussiert. Die eigene Biografie respektive die eigene spielbiographische Erfahrung wird hier nicht näher beleuchtet, sollte jedoch bei der Gestaltung von Spielsituationen berücksichtigt werden, damit nicht nur der sachliche Aspekt, sondern auch die emotionale Komponente mit eigenen Erinnerungen an das Spiel und damit dem Verständnis für den Spielbegriff in der Spielgestaltung miteinbezogen wird (Bürgi & Amberg, 2023d).

2.6.1 Spielverständnis der Lehrperson

In einer Untersuchung zum Lern- und Spielverständnis von Lehrpersonen zeigt Imlig (2020) auf, dass «die professionellen Einstellungen zum Spiel und insbesondere zur Spielbegleitung» (S. 42) zentral sind. Dabei wird zwischen einem aktiven und passiven Spielverständnis der Lehrperson unterschieden.

⁸ Freie Übersetzung von «Sustained shared thinking is defined here as an interaction where two or more individuals “work together” in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, or extend a narrative».

Unter einem aktiven Spielverständnis wird verstanden, dass es sich um eine «reflektierte und förderorientierte Spielbegleitung» handelt (Imlig et al., 2019), in welcher die Lehrperson das Spiel der Kinder durch ihre Beteiligung begleitet (modellieren, auffordern, verbalisieren und verfolgen der Spielideen der Kinder) (Perren et al., 2019). Im Gegenzug dazu zeichnet sich ein passives Spielverständnis dadurch aus, dass die Lehrperson eine zurückhaltende Rolle einnimmt und die Freiheit und Selbstständigkeit der Kinder im Spiel hervorhebt (Imlig et al., 2019) und dabei regulierend bezüglich Organisation und Störungen handelt (Perren et al., 2019). Die Ergebnisse der Untersuchung von Imlig (2020) zeigen auf, dass Lehrpersonen der aktiven Spielbegleitung überwiegend positiv, der passiven deutlich weniger positiv gegenüber stehen. Zudem konnten Imlig et al. (2019) aufzeigen, dass Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung und einer Ausbildung im Lehrerseminar «[...] eher die Freiheit des Spiels, die Selbstständigkeit der Kinder im Spiel und eine zurückhaltende Rolle der Lehrperson [betonen]» (S. 94).

2.6.2 Spielpädagogische Kompetenz

Die spielpädagogische Kompetenz⁹ zeichnet sich durch das professionelle Wissen der Lehrperson aus (Amberg & Bürgi, 2021; Bürgi & Amberg, 2023a). Basierend auf dem «Modell professioneller Handlungskompetenz von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (Baumert & Kunter, 2006)» (Amberg & Bürgi, 2021, S. 52) haben Amberg und Bürgi (2021) unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen zum Spiel und der Entwicklung des Kindes die unterschiedlichen Aspekte der spielpädagogischen Kompetenz herausgearbeitet.

Wie in Abbildung 6 dargestellt, lässt sich die spielpädagogische Kompetenz in die beiden Bereiche Spieltheorie und Spieldidaktik strukturieren, welche wiederum in zwei, respektive 4 Teilaspekte gegliedert werden (Amberg & Bürgi, 2021; Bürgi & Amberg, 2023a).

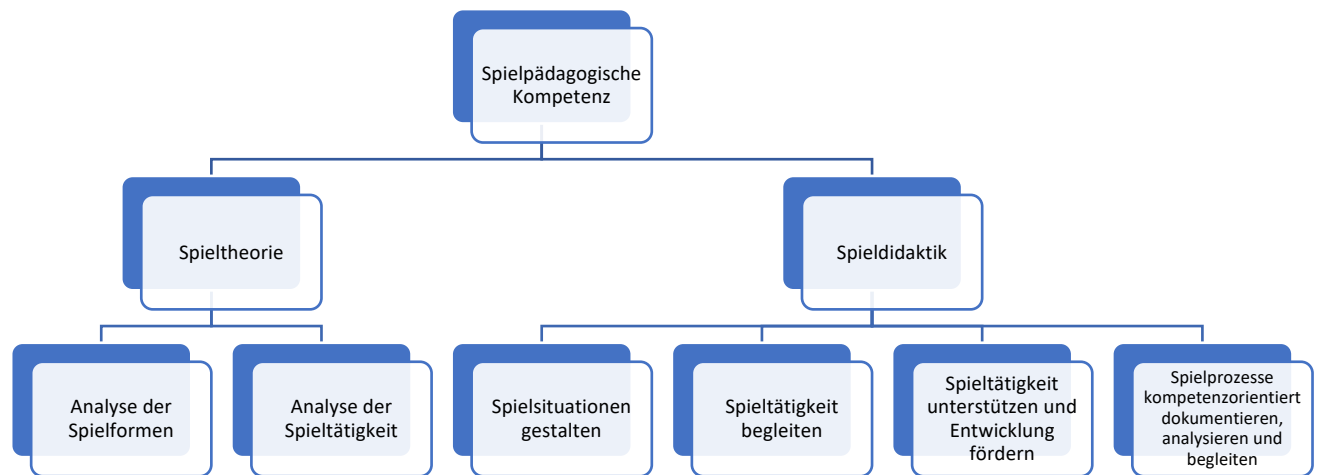


Abbildung 6: Darstellung spielpädagogische Kompetenz

Quelle: Eigene Darstellung

⁹ Die spielpädagogische Kompetenz, welche an der PH Zug ein verbindlicher Professionsstandards in der Aus- und Weiterbildung ist, wird folgendermassen beschrieben: «Die Lehrperson versteht, plant und begleitet das Lernen im Spiel. Die Lehrperson versteht die entwicklungspsychologischen Besonderheiten des Lernens von jungen Kindern. Sie bezieht das Spiel in die Planung und Durchführung des Unterrichts ein. Sie kann kompetenzorientierte Spielsituationen gestalten und Spieltätigkeiten begleiten und analysieren» (PH Zug, 2018, S. 6).

Die *Spieltheorie* umfasst die beiden Aspekte (a) Analyse der Spielformen und (b) Analyse der Spieltätigkeit und das damit einhergehende spieltheoretische Wissen.

(a) Wissen zu den einzelnen Spielformen und den unterschiedlichen Effekten, die sie auf die Entwicklung des Kindes haben sind von zentraler Bedeutung. Dabei gilt es einerseits, das Potential der Spielformen für die Entwicklung und «[...] den fachlichen Kompetenzaufbau zu nutzen» (Amberg & Bürgi, 2021, S. 60), andererseits dienen die Spielformen zur Analyse, was die Kinder spielen oder eher vermeiden. Dabei stehen die Entwicklungskomponenten im Vordergrund, auf Grund derer die Kinder gezielt gefördert werden können.

(b) Grundlegend bei der Analyse der Spieltätigkeit der Kinder ist, das Spiel als solches zu erkennen (Amberg & Bürgi, 2021; Hauser, 2021). Dabei gilt, sich an den exklusiven Merkmalen zu orientieren, die im Kapitel 2.1.2 zur Definition des Spiels erläutert wurden. Zudem kann die Spieltätigkeit anhand des Kontinuums des Spiels (siehe Kapitel 2.4.2) analysiert werden.

Spieldidaktisches Wissen zeichnet sich durch unterschiedliche Aspekte aus: (a) der Gestaltung von Spielsituationen, (b) dem Begleiten des Spiels, (c) der Unterstützung und Förderung von Spieltätigkeit und (d) der Dokumentation, Analyse und Begleitung von Spielprozessen im Sinne der Kompetenzorientierung (Amberg & Bürgi, 2021, S. 52f).

(a) Die Gestaltung der Spielsituationen orientiert sich an den zentralen Elementen Planung, Raum und Material und dem Zeitfaktor (Weidinger et al., 2021). Dabei wird das Spiel als zentraler Unterrichtsbaustein in die Planung aufgenommen, in welchem unterschiedliche Spielmöglichkeiten gemäss dem Spielkontinuum angeboten werden, um damit sowohl die Perspektive der Lehrperson, wie auch jene des Kindes zu berücksichtigen (Pramling et al., 2019; Samuelsson & Carlsson, 2008). Die Lehrperson liefert in den entsprechenden Settings Inputs zur «kognitiven und emotionalen Aktivierung», jedoch immer unter Berücksichtigung, dass der Spielprozess dynamisch ist und vom Kind gesteuert wird (Di Sario & Rüdisüli, 2021, S. 233). Zudem halten Weidinger et al. (2021) fest, dass alle Kinder Zugang zu freien Spielsequenzen haben sollen und nicht bloss diejenigen, die eine Aufgabe beendet haben.

Neben den Interessen und Entwicklungsthemen der Kinder, die bei der Planung berücksichtigt werden, muss auch die Wahl der Spielmaterialien und die räumliche Organisation des Spiels in die Überlegungen miteinbezogen werden (Bürgi & Amberg, 2023a). Da die Kinder mehrheitlich von realitätsnahem Spielzeug umgeben sind (Wannack et al., 2009/2010), weist Flee (2021) bezugnehmend auf Bodrova (2008) auf die damit einhergehende Problematik hin, dass Kinder zunehmend Schwierigkeiten haben, den Objekten eine neue Bedeutung beizumessen und damit keine Möglichkeiten mehr haben imaginäre Situationen zu schaffen. Daraus kann gefolgert werden, dass das Spielmaterial so gewählt werden soll, dass es unterschiedliche Funktionen einnehmen kann und «[...] sowohl realitätsnahe als auch fantasievolle Spielhandlungen ermöglicht [...]» (Bürgi & Amberg, 2023b, S. 40). Auch Heimlich (2015) hält fest, dass ein Spielzeug ohne hohen «Realitätsgrad» (S. 146), einen grossen Einfluss darauf hat, ob die Kinder dieses umdeuten und für unterschiedliche Spielszenarien verwenden. Die Wahl des Spielmaterials fungiert damit als wichtiger Spielimpuls (Kübler & Rüdisüli, 2020).

Für das Spiel benötigen Kinder Zeit und Freiraum (Bürgi & Amberg, 2023a; Johnson et al., 2005; Vogt, 2020). Lieger (2014) hält in ihrer Arbeit fest, dass in einer länderübergreifenden Studie (IEA Preprimary

Project) aufgezeigt wurde, dass eine Spielphase mindestens 45 bis 60 Minuten dauern sollte. Die Kinder benötigen diesen Zeitraum, damit sie in ein Spiel finden, sich das Spiel entwickelt und sich so «intensive Spielphasen entwickeln können, [in welchen] es besonders oft zu kognitiv anregenden Interaktionen zwischen einzelnen Kindern [kommt]» (S. 57). Auch in weiteren Untersuchungen (Clerc-Georgy et al., im Druck; Richard et al., 2019) wird die Dauer von 60 Minuten für das Spiel berücksichtigt. Die Forscherinnen und Forscher beziehen sich dabei auch auf Bodrova und Leong (2012), die betonen, dass sich ein reifes Spiel unter anderem dadurch auszeichnet, wenn Kinder über einen längeren Zeitraum im Spiel verweilen. «Kinder im Alter von vier Jahren benötigen erhebliche Zeitspannen, d. h. ununterbrochene Blöcke von 40 bis 60 Minuten pro Tag, um Themen und Rollenmerkmale für ein qualitativ hochwertiges, reifes Spiel zu entwickeln»¹⁰ (Bodrova & Leong, 2012, S. 218f). Damit ist der Zeitfaktor ein wichtiger Schlüsselfaktor zur Entwicklung hin zu einem reifen Spiel.

Wie im Kapitel 2.5 ausführlich beschrieben, kann die Lehrperson im Spielprozess unterschiedliche Rollen einnehmen, um (b) die Spieltätigkeit der Kinder zu begleiten und dabei (c) die Spieltätigkeit zu unterstützen und damit die Spielentwicklung und kindliche Entwicklung zu fördern.

(d) Beobachtungen in Spielsituationen erlauben, die Stärken und Interessen der Kinder sichtbar zu machen (Geiger, 2021). Durch eine umfassende Dokumentation entsteht ein Gesamtbild, welches den Kompetenzaufbau des Kindes aufzeigt und anhand dessen die Lehrperson möglichst optimal auf Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen eingehen und Fördermassnahmen ableiten kann (Campana, 2021). Zudem bieten «qualitative Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren» die Möglichkeit, individuelle Bildungsprozesse und damit das kindliche Verhalten im Spiel zu verstehen und adäquat darauf zu reagieren (Amberg & Bürgi, 2021; Bensele & Haug-Schnabel, 2005).

Zusammenfassend kann nach Di Sario und Rüdisüli (2021) festgehalten werden, dass das Spiel im Zyklus 1 auf der professionellen Grundlage von Theorie und Empirie beruhen muss. Dabei halten die Autorinnen Schwerpunkte fest, die mit den oben aufgeführten Aspekten der spielpädagogischen Kompetenz einhergehen: «evidenzbasierte Grundlagen zur Bedeutung und Entwicklung spielbasierten Lernens, proaktive Spiel- und Lernprozessbegleitung [und der] Aufbau einer kompetenzorientierten Angebotsstruktur» (S. 233).

¹⁰ Freie Übersetzung von «Les enfants de quatre ans ont besoin de périodes de temps substantielles, soit des blocs ininterrompus de 40 à 60 minutes par jour pour mettre au point les thèmes et les caractéristiques des rôles d'un jeu mature de qualité.»

3 Von der aktuellen Situation zur Problemstellung

In den vorangehenden Kapiteln wurde das Spiel aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und dessen Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung aufgezeigt. Es ist unumstritten, dass das Spiel als wichtiger Lehr- und Lerngegenstand im Zyklus 1 gilt und damit eine der zentralen Grundlagen des Lernens (apprentissages fondamentaux) bildet¹¹, die es allen Kindern ermöglicht im Sinne der Bildungs- und Chancengerechtigkeit Zugang zu Wissen zu erhalten. Dies ist insofern von zentraler Bedeutung, als dass in einer kindzentrierten Pädagogik (Samuelsson & Carlsson, 2008, 2013), die auf den individuellen Erfahrungen der Kinder aufbaut, Ungleichheiten geschaffen werden (Pramling et al., 2017). Daher nennt Dufour (2013) als einen Hauptgrund für den schulischen Misserfolg, dass die Kinder kein kognitives Verständnis für schulische Situationen des Lehrens und Lernens entwickelt haben. Im Prozess vom interessenorientierten Lernen zum systematischen Lernen (Kübler & Rüdisüli, 2020; Lieger, 2014; Truffer Moreau, 2020), besteht eine zentrale Aufgabe darin, das Kind dahingehend zu begleiten, dass es ein Verständnis für den Wissensgegenstand entwickelt, versteht was dieser beinhaltet und was seine Bedeutung ist.

Das Bildungsverständnis und damit Lehren und Lernen im Zyklus 1 ist unterschiedlichen Faktoren und damit Auswirkungen unterworfen. Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie sich die aktuellen bildungspolitischen Entscheide im gesellschaftlichen Kontext einbetten lassen und welcher Forderung dabei die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen nachkommen muss. Daraus wird anschliessend die Forschungsfrage abgeleitet.

3.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Wie Smirnova und Gudareva (2015) aufzeigen, kann das Spiel der Kinder als Spiegel der Gesellschaft verstanden werden, in welchem sich gesellschaftliche Veränderungen abbilden. Daher ist es zentral, sich mit den Rahmenbedingungen einer Gesellschaft auseinanderzusetzen, da das Spiel der Kinder «[...] die Besonderheit ihrer psychischen Entwicklung, ihre Interessen, Werte, Konzepte usw. [widerspiegelt]»¹² (S. 5). Die Forscherinnen haben in ihrer Studie das Spielverhalten heutiger Vorschulkinder mit gleichaltrigen Kindern Mitte des 20. Jahrhundert verglichen und konnten aufzeigen, dass die Spielqualität heutiger Kinder bedeutend niedriger ist als bei Kindern in den 40er respektive 50er Jahren. So weisen heute fünf- und sechsjährige Kinder eine niedrige Spielqualität auf, die eher demjenigen von jüngeren Kindern entspricht. Dies führt dazu, dass Kinder über eine weniger ausgeprägte Selbstregulation verfügen und damit ihr Verhalten weniger gut steuern können (Smirnova & Gudareva, 2015).

Nach Bodrova et al. (2013) und Smirnova und Gudareva (2015) hat eine niedrige Spielqualität zur Folge, dass das Spiel der Kinder nicht mehr die Voraussetzungen erfüllt, damit es zur «Quelle der Entwicklung» wird (Bodrova & Leong, 2015; Wygotski, 1933, 1980), wie dies in Kapitel 2.2.2 dargelegt wurde. Daraus schliessen Bodrova et al. (2013), «[...] dass das heutige Spiel auf diesem niedrigen

¹¹ Als Grundlagen des Lernens ist das Lernen zu verstehen, das die Basis für eine erfolgreiche Schullaufbahn bildet. Diese grundlegenden Lernprozesse sind das Spiel, kognitive, emotionale und metakognitive Denkinstrumente, die Entwicklung einer Beziehung zum Wissen, wie auch die Regeln des gemeinsamen Lernens (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016).

¹² Freie Übersetzung von «[...] reflect the distinctiveness of their psychic development, their interests, values, concepts, and so on».

Niveau die Entwicklung von Fähigkeiten in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes nicht mehr fördern kann»¹³ (S. 117). Zudem wirkt sich die tiefe Spielqualität negativ auf einen wichtigen Aspekt des Bildungsauftrags der Schuleingangsstufe aus: der Schaffung des Zugangs zum schulischen Lernen und damit der Bereitschaft des Kindes sich dem Modus des schulischen Programms zu unterwerfen (Clerc-Georgy, 2018; Clerc-Georgy et al., 2020).

Diese Problematik führen Bodrova et al. (2013) auf gesellschaftliche Veränderungen zurück, die eine Akademisierung des Kindergartens mit sich bringen, in welcher das Spiel keinen Platz zu haben scheint. Spielen und Lernen werden in der Gesellschaft als Gegensätze verstanden. Dies zeigt Vogt (2015) eindrücklich am Beispiel der Basisstufe¹⁴ auf. Auch wenn empirisch belegt wurde, dass sich dieses Modell günstig auf den Erwerb der Kulturtechniken auswirkt und auch die älteren Kinder vom Spiel profitieren können, hat sich in der Bevölkerung grosser Widerstand gezeigt. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus der Untersuchung von Pyle et al. (2020), die auch aufzeigen konnte, welchen grossen Einfluss Medien und Politik auf die Wahrnehmung und Sichtweise der Öffentlichkeit auf das Spiel haben.

Daher wird von Weißhaupt und Campana (2014) die Forderung gestellt, dass es in der Gesellschaft besseres Wissen zum Spiel braucht, damit der Bildungswert des Spiels und seine Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung richtig eingeordnet und wahrgenommen werden.

3.2 Bildungspolitische Einflüsse auf das Unterrichtsverständnis

Mit der «Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule» (HarmoS-Konkordat), wird mit Inkrafttreten der Vereinbarung im Jahre 2009 der zweijährige Kindergarten Teil der obligatorischen Schule und die Schulpflicht von neun auf elf Jahre verlängert, welche in Zyklen strukturiert ist¹⁵. Für die gesamte obligatorische Schule sind Bildungsziele vereinheitlicht und für die deutschsprachige Schweiz im Lehrplan 21 verankert (EDK, 2011). Wie Lötscher und Roos (2021) aufzeigen, schlagen sich die gesellschaftlichen und damit bildungspolitischen Forderungen in den Lehrplänen und dem Bildungsauftrag nieder. «In Lehrplänen verdichtet eine Gesellschaft, was sie der nächsten Generation weitergeben möchte» (Lötscher & Roos, 2021, S. 17).

Die Einführung des Lehrplan 21 im Jahre 2015 brachte grosse Veränderungen im Bildungsauftrag von Lehrpersonen mit sich (Zaugg et al., 2021), der sich in einem neuen Lern- und Unterrichtsverständnis, das auf Kompetenzen beruht, niederschlägt. Für den Zyklus 1 finden sich im Lehrplan 21 neben den fachlichen Kompetenzen auch die entwicklungsorientierten Zugänge, welche die Lehrperson darin unterstützen, den Zugang zu den Fachbereichen zu schaffen und somit die fachliche Perspektive zu berücksichtigen (DVB, 2018). Damit findet im Zyklus 1 eine allmähliche Verschiebung von der entwicklungsorientierten Perspektive des Lernens, hin zu einer fachlich orientierten Perspektive statt,

¹³ Freie Übersetzung von «[...] that present-day play at this low level can no longer foster skill development in the child's zone of proximal development».

¹⁴ Hierbei handelt es sich um ein Modell, welches die beiden Kindergartenjahre und die 1. und 2. Klasse der Primarschule umfasst (Vogt et al., 2008) und einen flexiblen Einstieg in das systematische Lernen der Primarschule erlaubt (Vogt, 2015).

¹⁵ Die obligatorische Schulzeit wird in drei Zyklen gegliedert. Zyklus 1: Kindergarten (1H 2H) und 1. und 2. Klasse (3H 4H); Zyklus 2: 3. bis 6. Klasse (5H bis 8H); Zyklus 3: 1. Bis 3. OS (9OS bis 11OS).

was der Entwicklung vom selbstgesteuerten zum systematischen Lernen, wie es in Kapitel 2.4.1 dargelegt wurde, entspricht.

Der Lehrplan 21 hält in den Schwerpunkten des 1. Zyklus fest, dass das Spiel den Kindern ermöglicht, interessengeleitet «[...] ihre eigenen Fähigkeiten zu erproben und zu erweitern [...] und spezifisches Wissen [zu] erwerben. Dabei erleben Kinder Spielen und Lernen als Einheit» (DVB, 2018, S. 23). Wie Samuelsson und Carlsson (2008) und Pyle et al. (2020) festhalten, wird der Forderung nach Spiel im Unterricht weltweit in den aktuellen Lehrplänen Rechnung getragen. Trotzdem lässt sich eine Verschiebung hin zu akademisiertem Lernen beobachten (Pyle & Danniels, 2017). Neben den gesellschaftlichen Einflüssen, wie zuvor beschrieben, ist diese Verlagerung gemäss Clerc-Georgy et al. (2020) nicht zuletzt auf die Vorgaben des Lehrplans zurückzuführen, wie auch der Orientierung am Fachbereichslehrplan und der Einführung fachspezifischer Lehrmittel.

Neben der Tendenz einer Verlagerung hin zum fachlichen Lernen, bzw. schulischen Lernen, lässt sich beobachten, dass das Spiel in der Praxis auf einem traditionellen Verständnis basiert, in welchem Initiierung und Steuerung hauptsächlich vom Kind ausgehen und damit nicht das gesamte Spektrum des Spiels abgedeckt wird (siehe Kapitel 2.5.1). Samuelsson und Carlsson (2008, 2013) fordern im Gegenzug zu der kindzentrierten Pädagogik, in welcher das Kind aus seinen Erfahrungen heraus das Spiel und Lernen steuert, eine Entwicklungspädagogik, in welcher die Lehrperson aufgrund ihres Bildungsauftrag die Verantwortung über die Inhalte und damit den Lerngegenstand übernimmt. Dies setzt voraus, dass «der Lehrplan von der Lehrperson verinnerlicht und gelebt wird»¹⁶ (Samuelsson & Carlsson, 2008, S. 637). Unter Berücksichtigung der Perspektive des Kindes schafft die Lehrperson bei den Kindern die Voraussetzungen, so dass sie in den Lernprozess eintreten und, wie einleitend aufgeführt, einen Bezug zum fachlichen Wissen aufbauen können. Damit Spielen und Lernen nicht bloss als eine Einheit erlebt, sondern zum Unterrichtsverständnis der Lehrperson wird, muss der Fokus, wie Pramling et al. (2017) und Truffer Moreau (2020) vorschlagen, auf die Dialektik zwischen Spielen und Lernen gesetzt werden. Gemäss Samuelsson und Carlsson (2008) zeichnet sich die Qualität einer Schule dadurch aus, dass die Kinder im Spiel zeigen, welche Lerninhalte bearbeitet werden und die Lehrpersonen bei ihrer Planung an den Interessen und Themen der Kinder anknüpfen. Damit zeigen die Forscher und Forscherinnen auf, dass es einen Lerngegenstand respektive Wissensgegenstand braucht, der sich im Zentrum befindet und auf welchen sich sowohl Lehrperson als auch die Kinder konzentrieren (Pramling et al., 2017; Truffer Moreau, 2020).

Mit dem Lehrplan 21 und der damit einhergehenden fachlichen Orientierung steht die Lehrperson vor der Herausforderung, Lernsituationen zu gestalten, die sich in einen Gesamtkontext einbetten lassen. Dabei soll sich die Lehrperson nicht bloss für ein Thema oder ein Lehrmittel entscheiden, sondern vielmehr Überlegungen dazu machen, wie sie den Kindern den Zugang zu den Fachbereichen über den entwicklungsorientierter Zugang gewähren kann (Rüdisüli & Di Sario, 2020). Mit dem neuen Lern- und Unterrichtsverständnis in Zusammenhang mit dem Lehrplan 21, welches auf der individuellen Kompetenzentwicklung beruht, geht auch ein neues Verständnis der Lehrperson als Begleitung der Kinder in Spiel- und Lernumgebungen einher (Zaugg et al., 2021), wie dies in der professionellen Handlungskompetenz verankert ist (siehe Kapitel 2.6).

¹⁶ Freie Übersetzung von «The curriculum must be internalized and lived by the teacher».

3.3 Aus- und Weiterbildung als wichtiger Dreh- und Angelpunkt

In der Schweiz liegt durch die Tertiärisierung der Ausbildung von Lehrpersonen der Fokus insbesondere auf der Kompetenzentwicklung für den Lehrberuf auf der Stufe der Primarschule. Dadurch fehlt in den Kompetenzformulierungen der spezifische Fokus auf die spielpädagogische Kompetenz (Amberg & Bürgi, 2021) und die Studierenden werden nicht mehr zureichend für die spezifischen Bedingungen des Lernens der Kinder in der Schuleingangsphase vorbereitet (Clerc-Georgy et al., im Druck). Zudem führt die Ausrichtung der Ausbildung an der Primarschule dazu, dass künftige Lehrpersonen in didaktischen Fachbereichen ausgebildet werden, die sich am spezifischen Lerngegenstand des jeweiligen Fachbereichs orientieren (Bürgi & Amberg, 2023c; Clerc-Georgy et al., 2020; Clerc-Georgy & Kappeler, 2020). Wie die Forschungsliteratur aufzeigt und in Kapitel 2.5 näher erläutert wurde, muss sich die Didaktik der Schuleingangsphase am Kind orientieren (Bürgi & Amberg, 2023c; Clerc-Georgy et al., 2020; Samuelsson & Carlsson, 2013), was von Neuss (2014) als «Bottom-up-Didaktik» bezeichnet wird, in welcher die Lehrperson ein Angebot aufgrund der Interessen und aktuellen Themen der Kinder bereitstellt und dabei «die Komplexität von alltäglichen Lerngegenständen» (S. 8) berücksichtigt. Dieses didaktische Prinzip ist auch im spielpädagogischen Förderkreis¹⁷ nach Bürgi und Amberg (2023d) abgebildet und bildet den Ausgangspunkt von Lehr- und Lernsituationen (Anhang B). Die Lehrperson orientiert sich dabei am Kind und seiner Lebens- und Erfahrungswelt, indem sie durch Beobachtungen die Interessen und anstehenden Entwicklungsaufgaben der Kinder erfasst (Bürgi & Amberg, 2023d; Clerc-Georgy & Kappeler, 2020; Geiger, 2021).

Als Folge dessen kann sich die Ausbildung künftiger Lehrpersonen der Schuleingangsstufe nicht an der Primarstufe orientieren. Vielmehr muss die Forderung gestellt werden, dass die Ausbildung den Herausforderungen der Schuleingangsphase gerecht wird (Clerc-Georgy, 2018) und verstärkt darauf ausgerichtet ist, die Lehrpersonen auf die Arbeit in den ersten Schuljahren vorzubereiten (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020). In Aus- und Weiterbildung sollen Lehrpersonen darin geschult werden, Kinder gezielt zu beobachten, um zu identifizieren, an welchem Wissen sie anknüpfen können und dies in den Kontext des Bildungsauftrags zu setzen (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020). Dabei muss die Lehrperson über fundierte Kenntnisse der unterschiedlichen Entwicklungsbereiche des Kindes¹⁸ verfügen (Bensel & Haug-Schnabel, 2005; Clerc-Georgy & Kappeler, 2020), wie auch Kenntnisse über die Spielentwicklung und die verschiedenen Dimensionen, welche das Spiel auszeichnen, haben (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020).

Wie weitere Forschungsergebnisse aufzeigen (Bodrova, 2008; McInnes, 2019; McInnes et al., 2011; Pyle et al., 2020) ist es von zentraler Bedeutung, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Spiel stattfindet, die sich in der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson niederschlägt (siehe Kapitel 2.6.2). So muss eine Lehrperson Kenntnisse über Definition und Merkmale des Spiel haben, damit das Spiel als solches überhaupt erkannt und als Lernmodus eingesetzt werden kann (Pyle et al., 2020), über genügend spieltheoretisches Wissen verfügen, um die Beobachtungen der Kinder einzuordnen und daraus Angebote abzuleiten (McInnes et al., 2011), die sich an der aktuellen

¹⁷ Der spielpädagogische Förderkreis setzt sich aus sechs Stationen zusammen, die als spiralförmiges Prozessmodell zu verstehen sind. Dabei dienen die Stationen als Orientierungspunkte bei der Planung, Begleitung und anschliessenden Reflexion der Spielsituationen (Bürgi & Amberg, 2023d).

¹⁸ Bensel und Haug-Schnabel (2005) führen folgende Entwicklungsbereiche auf: Sprache, Motorik, Wahrnehmung, kognitive Fähigkeiten, emotionale und soziale Entwicklung.

Spieldidaktik orientieren und sich ihrer Bedeutung als Spielbegleitung im Prozess hin zu einer hohen Spielqualität bewusst sein (Bodrova, 2008).

Mangelnde Aus- und Weiterbildung kann ein Grund sein, weshalb es für Lehrpersonen schwierig ist, ein umfassendes Verständnis für das Spiel zu haben (Pyle et al., 2020) und damit das Potential des Spiels und sein Nutzen für das fachspezifische Lernen zu erkennen (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020). Wie empirisch aufgezeigt werden konnte, sollten Fachpersonen in Aus- und Weiterbildung für die Bedeutung des Spiels, die Spielbegleitung und seine Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes sensibilisiert werden und bei der Umsetzung unterstützt werden (Perren et al., 2021; Wustmann Seiler et al., 2022). Im Rahmen einer Fortbildung, in welcher Lehrpersonen im Bereich der Beobachtung des Spiels und Planung daran anknüpfender Aktivitäten geschult wurden, berichteten die Lehrpersonen nach vier Monaten über positive Effekte, welche sie in ihren Klassen erzielt haben (Clerc-Georgy, 2018).

Diese Ergebnisse sind ausschlaggebend, um mit der vorliegenden Arbeit im Bereich der Schulung von Lehrpersonen anzuknüpfen, um den Aufbau der spielpädagogischen Kompetenz von Lehrpersonen zu unterstützen. Die Intervention, welche in Kapitel 5.4 näher ausgeführt wird, legt den Fokus auf eine spezifische Schulung zum Spiel, in welcher sich die teilnehmenden Lehrpersonen theoretisches Wissen zu den unterschiedlichen Aspekte des Spiels aneignen und daraus «spieldidaktische Überlegungen» (Amberg & Bürgi, 2021, S. 58) ableiten. Schliesslich zielt die spezifische Schulung zum Spiel und der damit einhergehende Kompetenzaufbau der Lehrperson darauf ab, dass diese das Spiel adäquat als Lehr- und Lerngegenstand einbinden, um letztlich das Spiel als zentralen Lernmodus angemessen einzusetzen und damit bei den Kindern die Entwicklung hin zu einer hohen Spielqualität zu unterstützen (Wustmann Seiler et al., 2022), und so das «Entwicklungs- und Lernpotential des Spiels»¹⁹ (Clerc-Georgy, 2020, S. 9) auszuschöpfen.

¹⁹ Freie Übersetzung von «le potentiel de développement et d'apprentissage du jeu»

4 Präzisierung der Fragestellung

Auch wenn die vielen Facetten des Spiels bedeutsam für die kindliche Entwicklung und als wichtiger Faktor für den Übergang zum schulischen Lernen gelten, so zeigen die obigen Ausführungen deutlich auf, dass zwischen Theorie und Realität eine Diskrepanz besteht. Als Reaktion auf diesen Widerspruch, knüpft diese Arbeit an ebendieser Schnittstelle an und geht in der Untersuchung folgender Forschungsfrage nach:

Wie wirkt sich eine spezifische Schulung zum Spiel auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson und damit auf die Spielqualität von 5- bis 6-jährigen Kindern im Fantasienspiel aus?

4.1 Hypothesen zur Präzisierung der Fragestellung

Bezugnehmend auf den theoretischen Rahmen lässt sich die Forschungsfrage durch Hypothesen präzisieren, die im Folgenden dargelegt werden.

Die ersten beiden Hypothesen legen den Fokus auf die Entwicklung der Spielqualität der Kinder und damit auf den Einfluss, den die Lehrperson darauf hat. Die Entwicklung der Spielqualität kann einerseits auf einen normativen Verlauf zurückgeführt werden (Hauser, 2016, 2021; Leong & Bodrova, 2012), ist jedoch grösstenteils dem Einfluss der Erwachsenen oder kompetenteren Peers unterworfen, wie in verschiedenen Untersuchungen aufgezeigt werden konnte (Kalkusch et al., 2021; Perren et al., 2019; Weiss et al., 2021).

H1: Sowohl in der Testgruppe als auch in der Kontrollgruppe zeigt sich eine Verbesserung der Spielqualität im Fantasienspiel sowie den Komponenten Dezentrierung, Dekontextualisierung, Rollenübernahme, Planung und Sequenzierung. Diese Verbesserung fällt jedoch in der Testgruppe gegenüber der Kontrollgruppe signifikant höher aus.

Wie aus der Theorie hervorgeht, setzt sich das Fantasienspiel aus fünf messbaren Komponenten zusammen (Jaggy et al., 2020; Kalkusch et al., 2021; Thompson & Goldstein, 2019), die in Kapitel 2.3.3 erklärt wurden. In dieser Arbeit wird untersucht, ob sich eine Verbesserung in allen fünf Komponenten zeigt und schliesslich auch in der Spielqualität.

Auf Grundlage des theoretischen Bezugsrahmens kann erwartet werden, dass sich die Spielqualität insgesamt und die einzelnen Komponenten in beiden Gruppen zwischen Pretest und Posttest hin zu einer höheren Spielqualität verändert. Da die Lehrpersonen der Testgruppe eine Schulung zum Spiel besuchen und somit ihre spielpädagogische Kompetenz auf- und ausbauen, kann zudem davon ausgegangen werden, dass sich dies auf die Spielqualität und die einzelnen Komponenten der Kinder in der Testgruppe im Zeitraum zwischen Pretest und Posttest auswirkt und daher die Veränderung der Spielqualität in der Testgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe, in welcher keine Intervention stattgefunden hat, bedeutend höher ausfällt.

H2: Sowohl in der Testgruppe als auch in der Kontrollgruppe zeigt sich eine Verbesserung der Bewertung der Fantasiespielkompetenz durch die Lehrperson und den Variablen Häufigkeit, Interaktion mit Peers und Niveau. Diese Verbesserung ist jedoch in der Testgruppe signifikant grösser als in der Kontrollgruppe.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Bewertung der Fantasiespielqualität und der Variablen durch die Lehrperson in den beiden Gruppen zwischen den beiden Testzeitpunkten verbessert. Dabei kann erwartet werden, dass die Verbesserung der bewerteten Fantasiespielkompetenz in der Testgruppe, in welcher die Lehrpersonen im Rahmen einer Intervention eine Schulung zum Spiel besucht haben, signifikant grösser sein wird, als in der Kontrollgruppe ohne Intervention. Wie auch in der Untersuchung von Jaggy et al. (2020) dient die zusätzliche Einschätzung der Lehrperson dazu, dass die Spielqualität der Kinder im alltäglichen Kontext beurteilt und damit als weiterer Indikator für die Spielkompetenz der Kinder herangezogen werden kann.

Zwei weitere Hypothesen fokussieren sich auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson. Verschiedene Untersuchungen (Kalkusch et al., 2021; Perren et al., 2019; Weiss et al., 2021) bestätigen, dass die erwachsene Person einen Einfluss auf die Spielqualität hat und daher «die Beteiligung der Erwachsenen [...] von entscheidender Bedeutung [ist], um die Qualität des Fantasiespiels wirksam zu fördern [...]»²⁰ (Kalkusch et al., 2021, S. 1150). Daher wird in dieser Arbeit der Fokus auf die Schulung der Lehrperson, insbesondere auf ihre spielpädagogische Kompetenz als Teil ihrer professionellen Handlungskompetenz gelegt.

H3: Nach der Intervention in Form einer Schulung zum Spiel zeigt die Testgruppe eine signifikante Verbesserung ihrer spielpädagogischen Kompetenz in den Bereichen Planung, Gestaltung, Spielverständnis und Spielbegleitung. In der Kontrollgruppe zeigt sich keine Verbesserung in den unterschiedlichen Bereichen der spielpädagogischen Kompetenz zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten.

Wie in Kapitel 2.6.2 dargelegt, orientiert sich die spielpädagogische Kompetenz an den aktuellen theoretischen Grundlagen zum Spiel und der Entwicklung des Kindes und setzt sich aus Spieltheorie und Spieldidaktik zusammen (Amberg & Bürgi, 2021; Bürgi & Amberg, 2023a).

Bezugnehmend auf die Untersuchung von Clerc-Georgy et al. (im Druck) die aufgezeigt haben, dass «[...] sich während der Ausbildungszeit eine echte Entwicklung der Vorstellungen rund um das Fantasiespiel beobachten [lässt]»²¹ (S. 12), wird auch in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass die Lehrpersonen aufgrund der Schulung Verständnis für die Bedeutung und Wichtigkeit des Spiels und die damit einhergehenden Faktoren erlangen und damit ihre spielpädagogische Kompetenz auf- und ausbauen. Daher wird erwartet, dass in der Testgruppe nach der Schulung signifikant bessere Ergebnisse in den Bereichen der Planung und Gestaltung des Spiels, des Spielverständnisses und der Spielbegleitung vorliegen, in der Kontrollgruppe jedoch keine Veränderung bestehen.

²⁰ Freie Übersetzung von «However, adult involvement is crucial in promoting the quality of social pretend play effectively [...]».

²¹ Freie Übersetzung von «[...] une réelle évolution des conceptions autour du jeu de faire-semblant s'observe durant le temps de la formation».

H4: In der Testgruppe zeigt sich nach der Intervention in Form einer Schulung zum Spiel eine differenzierte Sichtweise auf das Spiel, die sowohl spieltheoretisches und spieldidaktisches Wissen umfasst. In der Kontrollgruppe zeigt sich diesbezüglich keine Veränderung.

Durch den Aufbau der spielpädagogischen Kompetenz verfügt die Lehrperson schliesslich über umfassendes Wissen zum Spiel als Leitaktivität im Zyklus 1, Wissen zur Entwicklung der Spielqualität, den unterschiedlichen Möglichkeit des Einsatzes des Spiels und wie es begleitet werden kann (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020; Di Sario & Rüdisüli, 2021). Daher wird erwartet, dass sich die Sichtweise auf das Spiel und die damit einhergehenden Konzepte der Lehrpersonen der Testgruppe differenzierter entwickelt. Lehrpersonen, welche keine Möglichkeit hatten, sich vertieft mit spieltheoretischen und spieldidaktischen Aspekten im Rahmen der Intervention auseinanderzusetzen, weisen keine Veränderung ihrer Sichtweise auf.

5 Methodik

Die im vorhergehenden Kapitel aufgeführte Fragestellung und die daraus abgeleiteten Hypothesen bilden den Ausgangspunkt, um nun in einem weiteren Schritt empirisch beantwortet zu werden. Dahingehend wird im Folgenden das Untersuchungsdesign aufgezeigt, die Stichprobe beschrieben, die Methoden sowie das Vorgehen zur Datenerhebung erläutert. Nach dem Fokus auf die in dieser Untersuchung zugrunde liegenden Intervention wird schliesslich näher auf die Vorgehensweise der Datenanalyse eingegangen, bevor in Kapitel 6 die Ergebnisse dargelegt werden.

5.1 Methodisches Vorgehen

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Interventionsstudie, welche den Effekt der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson nach Intervention auf die Spielqualität der Kinder im Rahmen eines Pretest-Posttest-Designs misst. Gemäss Döring (2023) ist die Untersuchung «eine quasi-experimentelle Studie mit Messwiederholung» (S. 211), die einen Pretest und Posttest aufweist und damit die Veränderung einer Intervention misst.

Wie auf Abbildung 7 dargestellt, besteht die Untersuchung aus den 3 Phasen Pretest, Intervention und Posttest.



Abbildung 7: Etappen und Verlauf der Untersuchung Testgruppe und Kontrollgruppe

Quelle: Eigene Darstellung

Im Pretest und Posttest wird mittels videobasierter Beobachtung und Fragebogen die Spielqualität der Kinder im Fantasienspiel erhoben. Dabei hebt Fleer (2014b) den Nutzen der Videobeobachtung dahingehend hervor, dass die Daten im Kontext der Aktivität analysiert werden können. Auf diese Weise kann den Absichten des Kindes gefolgt werden und diese somit in einem Gesamtkontext verstanden werden. Nach der Beobachtung durch die Verantwortliche der Untersuchung, füllt die Lehrperson jeweils einen Fragebogen zur Spielqualität der teilnehmenden Kinder aus. Diese Methoden Triangulation ermöglicht es, die Spielqualität der Kinder aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und zu untersuchen. Gemäss Flick (2022) wird unter Triangulation verstanden, dass ein Forschungsgegenstand aus mindestens zwei Gesichtspunkten betrachtet wird. Die Erhebung verschiedener Daten aus unterschiedlichen Perspektiven erlaubt zudem, diese in Bezug zueinander zu setzen und somit aus ganzheitlicher Betrachtung zu interpretieren (Mayring, 2002).

Neben den videobasierten Beobachtungen und dem Fragebogen zur Spielqualität der Kinder wird im Pretest und Posttest mittels Fragebogen die subjektiv wahrgenommene spielpädagogische Kompetenz

der Lehrperson erfasst. Der Fragebogen verfolgt dabei zwei Ziele. Erstens soll die Wirksamkeit dieser Schulung auf die subjektive Wahrnehmung der Lehrperson bezüglich ihrer eigenen spielpädagogischen Kompetenz erhoben werden, zweitens soll die Intervention in Form einer Schulung an die aktuellen Bedürfnisse von Lehrpersonen der 1H 2H angepasst werden, um so langfristig ein Aus- und Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen der 1H 2H zu schaffen.

Zwischen dem Pretest und Posttest findet für die Testgruppe eine Intervention in Form einer Schulung statt, in welcher den teilnehmenden Lehrpersonen theoretische Grundlagen zum Spiel, zur Spielbegleitung, wie auch konkrete Vorschläge zur praktischen Umsetzung vermittelt werden. Diese Intervention bildet das zentrale Element des Untersuchungsdesigns und verläuft über insgesamt 7 Wochen, in welchen alle zwei Wochen eine halbtägige Schulung stattfindet. Eine Schulung für Lehrpersonen wird gemäss Leutner (2010) auch als pädagogische Intervention aufgefasst und kann entsprechend untersucht werden. Zentral ist dabei die Frage nach der Effektivität, die eine Intervention hat, ob mit der Intervention die Ziele erreicht wurden. Zudem sollte eine Intervention immer an einer Bestandesaufnahme, wie an Forschungsergebnissen, anknüpfen (Leutner, 2010). Diese Bestandesaufnahme erfolgte in Kapitel 3 in welcher die aktuelle Situation hin zur Problemstellung anhand empirischer Ergebnisse näher aufgezeigt wurde.

5.2 Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung legt den Fokus auf 1H 2H Klassen aus dem deutschsprachigen Sprachraum des Kantons Wallis. In den beiden folgenden Kapiteln werden das Vorgehen bei der Rekrutierung der Teilnehmenden, als auch die Stichprobe näher beschrieben.

5.2.1 Rekrutierung

In einem ersten Schritt wurde die Dienststelle für Unterrichtswesen über das Vorhaben der Untersuchung informiert und angefragt. Nach dem positiven Bescheid erhielten insgesamt 19 Schuldirektionen der deutschsprachigen Schulen des Kantons Wallis ein Informationsschreiben per E-Mail ([Anhang C](#)). Nach der Zusage der Schuldirektion wurde den 1H 2H Lehrpersonen der jeweiligen Schulzentren eine persönliche E-Mail mit einem Informationsflyer zugeschickt ([Anhang D](#)), in welchem der genaue Ablauf der Untersuchung, der Mehrwert der Teilnahme am Projekt und eine kurze Zusammenfassung mit den wichtigsten empirischen Befunden aufgeführt ist. Bei Interesse an der Teilnahme nahmen die Lehrpersonen Kontakt auf und entschieden sich nach einem Erstgespräch für die definitive Teilnahme an der Untersuchung. Einige Schuldirektionen haben die Informationen direkt an die Lehrpersonen verschickt, so dass kein persönlicher Kontakt mit der Zustellung des Informationsflyers zustande kam.

Anschliessend erhielten die Eltern oder Erziehungsberechtigten in den Klassen der teilnehmenden Lehrpersonen ein Informationsschreiben und eine Einverständniserklärung ([Anhang E](#)). Die Eltern respektive Erziehungsberechtigten stimmten mit ihrer Unterschrift zu, dass Bild- und Tonaufnahmen ihres Kindes gemacht werden dürfen, wie auch Beobachtungen durch die Lehrperson, die in einem Fragebogen festgehalten werden.

Bei der Rekrutierung konnte eine Lehrperson mit ihrer Klasse nicht berücksichtigt werden, da kein schriftliches Einverständnis der Eltern für die Teilnahme der Kinder an der Untersuchung gegeben wurde.

5.2.2 Teilnehmende

Insgesamt nahmen 5 Lehrpersonen der 1H 2H ($N = 5$) aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Wallis freiwillig an der Untersuchung teil. Dabei handelt es sich um 3 Lehrpersonen aus dem Oberwallis und 2 Lehrpersonen aus dem Mittelwallis. Die Lehrpersonen verfügen über unterschiedliche Ausbildungsprofile (2 Bachelor Primarschule PH, 1 Lehrerseminar, 2 Kindergartenseminar) und weisen zwischen 1 bis 25 Jahren Berufserfahrung auf.

Die Stichprobe für die Beobachtung der Spielqualität besteht insgesamt aus 22 Kindern ($N = 22$) der 2H²², davon 9 Jungen und 13 Mädchen. In dieser Untersuchung fällt die Wahl auf die Kinder der 2H, da Richard et al. (2019) basierend auf den Ergebnissen von Rubin et al. (1978) darauf hinweisen, dass bei 5-jährigen Kindern das Fantasienspiel eher zu beobachten ist, als bei 4-jährigen Kindern.

Die Lehrpersonen wurden von der Verantwortlichen der Untersuchung nicht randomisiert der Test- oder Kontrollgruppe zugeteilt (Döring, 2023). Wie aus Tabelle 1 ersichtlich wird, setzt sich die Testgruppe aus 3 Lehrpersonen und 13 Kindern (8 Mädchen und 5 Jungen) zusammen, die Kontrollgruppe aus 2 Lehrpersonen und 9 Kindern (5 Mädchen und 4 Jungen). Für die Videoaufnahmen wurden sowohl in der Test- als auch Kontrollgruppe jeweils 3 Gruppen mit 2 bis 5 Kindern gebildet²³.

Tabelle 1 Übersicht Stichprobe Test- und Kontrollgruppe

| | Lehrperson | Ausbildung | Berufserfahrung | Klassenkontext | Gruppe | Kinder |
|----------------|------------|----------------------|-----------------|--|----------|----------------------------------|
| Testgruppe | LP1 | PH | 5 | - 14 Kinder insgesamt - 7 Kinder 2H - 1 Kind DfF - 1 Kind DfF 2H | G1 | K1, K2, K3, K4 |
| | LP2 | PH | 1 | - 15 Kinder insgesamt - 7 Kinder 2H - 1 Kind DfF - 0 Kinder DfF 2H | G2 | K5, K6 |
| | LP3 | Lehrer-seminar | 11 | - 16 Kinder insgesamt - 8 Kinder 2H - 0 Kinder DfF - 0 Kinder DfF 2H | G3 | K7, K8 K9, K10, K11, K12, K13 |
| Kontrollgruppe | LP4 | Kindergarten-seminar | 20 | - 11 Kinder insgesamt - 7 Kinder 2H - 0 Kinder DfF - 0 Kinder DfF 2H | G4 | K14, K15, K16, K17 |
| | LP5 | Kindergarten-seminar | 25 | - 18 Kinder insgesamt - 12 Kinder 2H - 4 Kinder DfF - 4 Kinder DfF 2H | G5 G6 | K18, K19, K20 K21, K22 |

Quelle: Eigene Darstellung

²² Für teilnehmende Kinder, welche nur zu einem der beiden Beobachtungszeitpunkten anwesend waren, wurden die Daten nicht verarbeitet.

²³ Im Pretest bestanden die Gruppen aus jeweils 3 bis 5 Kindern.

5.3 Erhebungsinstrumente

Für diese Untersuchung wurden unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt. Die videobasierte Beobachtung einer Spielsituation zur Erfassung der Spielqualität, der Fragebogen zur Fantasiespielkompetenz des Kindes und der Fragebogen zur spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson werden in den nachfolgenden Kapiteln näher beschrieben.

5.3.1 Videobasierte Beobachtung

In der videobasierten Beobachtung werden die Kinder in einem standardisierten Setting bis maximal 60 Minuten beim Spiel gefilmt. Der gewählte Zeitrahmen stützt sich auf die in Kapitel 2.6.2 aufgezeigte Mindestdauer einer Spielphase, damit Kinder ins Spiel finden und sich dieses auch entwickeln kann (Bodrova & Leong, 2012; Lieger, 2014). Für die videobasierte Beobachtung befinden sich die Kinder in einem abgetrennten Bereich des Kindergartens oder separaten Raum. Es wird eine Standkamera mit Mikrophon genutzt, welche auf das vorbereitete Setting gerichtet ist und einen Überblick über das gesamte Geschehen erlaubt (Lieger, 2014).

Bezugnehmend auf Döring (2023) wird in empirischen Untersuchungen (Lieger, 2014; Meier-Wyder, 2020) beschrieben, dass die Kamera einen Einfluss auf das Spielgeschehen haben kann und damit die Teilnehmenden nicht mehr ihr tatsächliches Verhalten zeigen. Dieser Effekt wird von Hosenfeld et al. (2007, zitiert nach Lieger, 2014) relativiert, da «typische Verhaltensweisen wie Skripts und menschliche Routinen nicht einfach aufgrund der Anwesenheit einer Videokamera unterbunden werden» (S. 152). Wie von Fleer (2014a) aufgeführt, ist es zentral, dass der/die Forscher/in im Kontext der Untersuchung eine aktive Rolle einnimmt, «[...] nicht als jemand, der mit Kindern spielt (anthropologische oder ethnographische Sichtweise), oder als jemand, der objektiv beobachtet (wie eine Fliege an der Wand), sondern vielmehr als “der/die Forscher/in” mit einer spezifischen Position und Aufgabe in diesem Kontext»²⁴ (S. 5).

Vor dem Aufsuchen des Beobachtungssettings wird allen Kindern im Klassenverband erklärt, wer die Verantwortliche der Untersuchung ist, was die Interessen und Ziele ihrer Aktivität sind und wie das Vorgehen aussieht, um damit die Zustimmung der Kinder einzuholen (Sørensen, 2014).

Im Rahmen des Beobachtungssettings wird den Kindern eine Auswahl unterschiedlicher Materialien angeboten, die von der Verantwortlichen der Untersuchung mitgebracht werden und daher für die Kinder neu sind (Abbildung 8).

²⁴ Freie Übersetzung von «[...] not as someone who plays with children (anthropological or ethnographic view), or as someone who observes objectively (like a fly on the wall), but rather as holding the role of “the researcher” with a specific position and task in the context».



Abbildung 8: Material für das Spiel im Beobachtungssetting

Quelle: Eigene Aufnahme

Die Spielmaterialien sind dahingehend ausgewählt, als dass sie als Spielimpuls dienen und damit das Spiel der Kinder beeinflussen (Johnson et al., 2005). Wie Kübler und Rüdüsüli (2020) bezugnehmend auf Johnson et al. (2005) aufzeigen, lassen sich die Spielmaterialien in unstrukturierte hin zu strukturierten Materialien einordnen. Dabei dienen den Kindern eher hochstrukturierte, realitätsnahe Materialien (Waage, Lupe, Spritzen, Löffel, etc.) als Anknüpfungspunkt ihrer bisherigen Spielerfahrungen. Die Kinder können so an bereits gemachte Spielerfahrungen anknüpfen und so leichter den Zugang zum Spiel finden. Im Gegenzug dazu bieten die niedrig- oder unstrukturierten Materialien die Möglichkeit, den Objekten eine neue Bedeutung beizumessen und damit vielseitig eingesetzt zu werden (Tücher, Chenilledraht, Holzscheiben, Kardwolle, etc.) (Kübler & Rüdüsüli, 2020). Die unterschiedlichen Materialien sind so ausgewählt, dass das Spiel der Kinder nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt wird, sondern die Möglichkeit bieten, in unterschiedlichen Spielkontexten eingesetzt zu werden (Restaurant, Verkaufsladen, Apotheke, Labor, Arzt, etc.).

Vor Spielbeginn und dem Beginn der Videoaufnahme sind die Materialien gemäss Abbildung 8 auf dem Boden bereitgestellt. Durch die Verantwortliche der Untersuchung wird die kurze Anweisung gegeben, dass die Kinder frei sind zu entscheiden, wie und mit welchen Materialien sie spielen wollen. Falls sich Kinder vom Spiel entfernen, werden sie dazu ermuntert noch weiterzuspielen. Lösen die Kinder das Spiel vor Ablauf der vorgesehenen Zeit auf, wird die Aufnahme beendet und die Kinder kehren wieder zu ihrer Klasse zurück. Während dem Spiel bleibt die Verantwortliche der Untersuchung in der Aussenperspektive, als nicht-teilnehmende Beobachterin (Döring, 2023), verlässt jedoch die Rolle der Beobachterin, falls es die Situation erfordert (Sørensen, 2014).

Die videobasierten Daten werden anhand eines standardisierten Beobachtungsverfahrens codiert. Das von der Forschergruppe Jaggy et al. (2020) entwickelte Instrument *Dyadic Pretend Play Assessment* (DPPA) verfolgt das Ziel, die Fantasiespielqualität zu erfassen. Das standardisierte Beobachtungsinstrument zur strukturierten Verhaltensbeobachtung (Döring, 2023) wurde von der Forschungsgruppe gemäss der psychometrischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität bestätigt (Näheres nachzulesen im Manual DPPA unter <https://osf.io/yjkub>) und daher für diese Arbeit unverändert übernommen.

Die Beobachtungskriterien des Messinstruments orientieren sich an den fünf Komponenten Dezentrierung, Dekontextualisierung, Rollenübernahme, Planung und Sequenzierung aus Kapitel 2.3.3. Wie in Tabelle 2 aufgeführt, werden die Daten anhand einer vierstufigen Likert-Skala in den jeweiligen Kategorien bewertet, wobei die Stufe 1 eine geringe Spielqualität darstellt und Stufe 4 eine höhere Spielqualität (Jaggy et al., 2020).

Tabelle 2: Bewertungskategorien DPPA

| Kategorie | Wert | Beschreibung |
|-----------------------------|------|---|
| Dezentrierung | 1 | Keine Dezentrierung |
| | 2 | Selbstbezogene Als-ob-Spielhandlung |
| | 3 | Objektbezogene Als-ob-Spielhandlung |
| | 4 | Fremdbezogene Als-ob-Spielhandlung |
| Dekontextualisierung | 1 | Keine Dekontextualisierung |
| | 2 | Objektimitation |
| | 3 | Objektsubstitution |
| | 4 | Fantasietransformation |
| Rollenübernahme | 1 | Keine Rollenübernahme |
| | 2 | Rollenübernahme ohne rollenkonformes Verhalten |
| | 3 | Rollenübernahme mit rollenkonformen Verhalten |
| | 4 | Überdauernde Rollenübernahme und Rollenkonformität |
| Planung | 1 | Keine Planung |
| | 2 | Einfache Planung ohne Aktion |
| | 3 | Einfache geplante Aktion |
| | 4 | Mehrere verbundene geplante und durchgeführte Spielaktionen |
| Sequenzierung | 1 | Keine Sequenzierung |
| | 2 | Abgegrenzte Skriptelemente |
| | 3 | Mehrere Handlungen ohne flexible Anwendung eines Skripts |
| | 4 | Flexible Anwendung eines Skripts |

Quelle: In Anlehnung an Jaggy et al., 2020, S. 982; Jaggy et al., 2020, S. 1212

5.3.2 Fragebögen

Fragebogen Kinder

Die Fantasienspielqualität der Kinder wird von der Lehrperson in einem kurzen Fragebogen festgehalten (Anhang F). Dieser wurde von der Forschungsgruppe Jaggy et al. (2020) und Perren und Sticca (2019) entwickelt, um die Spielqualität ausserhalb eines Beobachtungssettings zu beobachten und zu bewerten. Der validierte Fragebogen wurde in der vorliegenden Untersuchung unverändert übernommen. Über 3 Items wird die Häufigkeit des Fantasiesspiels (2 Items, "Wie oft spielt das Kind Fantasienspiel?", "Wenn das Kind Fantasienspiel spielt, wie oft spielt es mit anderen Kindern?") und das Niveau des Fantasiesspiels (1 Item, "Falls das Kind Fantasiesspiele spielt, wie hoch ist das Niveau des Spielverhaltens im Fantasienspiel des Kindes?") erhoben. Alle Items werden über eine fünfstufige Skala erfragt (Item 1 und 2, 0 = nie, 4 = (fast) immer; Item 3, 0 = sehr tief, 4 = sehr hoch) (Perren & Sticca, 2019).

Fragebogen Lehrperson

Die Entwicklung des Fragebogens für die Lehrperson basiert auf den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit und bereits vorhandenen Skalen ([Anhang G](#)) und dient dazu, bei den Lehrpersonen die selbstwahrgenommene spielpädagogische Kompetenz zu zwei Zeitpunkten zu erheben. Wie in Tabelle 3 dargestellt, werden neben den persönlichen Angaben und strukturellen Bedingungen, die in der Theorie aufgeführten Themen, Planung und Gestaltung des Spiels, Spielverständnis und die Spielbegleitung erfragt.

Tabelle 3 Übersicht zum Aufbau Fragebogen Lehrperson

| | |
|----------------------------------|---|
| Teil 1: Fragen zur Person | Ausbildung Berufserfahrung |
| Teil 2: Klassengrösse | Anzahl Kinder insgesamt (1H und 2H) Anzahl Kinder 2H Anzahl Kinder mit Deutsch als Zweitsprache insgesamt Anzahl Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der 2H |
| Teil 3: Fragen zum Spiel | Planung 2 Items zeitliche Planung 4 Items Spielplanung |
| | Gestaltung 2 Items Initiierung/Steuerung des Spiels 1 Item Materialauswahl |
| | Spielverständnis 1 Item Definition Spiels 1 Item Stellenwert Spiel 3 Items aktives Spielverständnis 3 Items passives Spielverständnis |
| | Spielbegleitung 1 Item Definition Spielbegleitung 5 Items Interne/r Spieltutor/in 4 Items Externe/r Spieltutor/in 5 Items Beobachter/in / Umgebungsgestalter/in 3 Items Klassenmanager/in 3 Items Unbeteiligt |

Quelle: Eigene Darstellung

Der Fragebogen setzt sich aus drei Teilen zusammen. In einem ersten Teil werden Fragen zur Person gestellt. Dabei werden Daten zur Berufserfahrung und Ausbildung erhoben. Wie Lieger (2014) und Wustmann Seiler et al. (2022) in ihren Untersuchungen darlegen konnten, beeinflusst die Berufserfahrung die Begleitung des Spiels. So konnte aufgezeigt werden, dass Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung bedeutend weniger am Spiel der Kinder teilnehmen. Diese Ergebnisse decken sich mit denjenigen der grossangelegten Untersuchung im Kanton Zürich zur Situation des Kindergartens, die aufzeigen, dass ebendiese Lehrpersonen durch ein traditionelles Verständnis der kindlichen Entwicklung und Spielentwicklung geprägt sind (Imlig et al., 2019).

Die Erfragung der strukturellen Bedingungen bezüglich der Klassengrösse im zweiten Teil des Fragebogens dient als Grundlage der Auswertung der erhobenen Daten. Aufgrund der Anzahl Kinder kann ermittelt werden, wie viele Eltern bzw. Erziehungsberechtigte ihr Einverständnis gegeben haben. Nach Wustmann Seiler et al. (2022) besteht kein Zusammenhang zwischen der Klassengrösse und der selbsteingeschätzten Spielbegleitung. Jedoch konnte bezüglich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

aufgezeigt werden, dass diejenigen Lehrperson, die mehr Kinder mit einer anderen Erstsprache in der Klasse haben, das Spiel eher aktiv begleiten (Wustmann Seiler et al., 2022). Daher wird auch dieser Faktor in dieser Untersuchung erfragt.

Im dritten Teil des Fragebogens steht die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson im Vordergrund und ist in Planung und Gestaltung des Spiels, Spielverständnis und Spielbegleitung strukturiert. Die Fragen zur Planung und Gestaltung des Spiels sind aus der erarbeiteten Theorie abgeleitet. Das Spielverständnis und die Spielbegleitung werden mit bereits bestehenden Skalen untersucht.

Die Fragen zur Planung schliessen die zeitliche Planung und Spielplanung ein. Die zeitliche Planung des Spiels bezieht sich auf den Zeitfaktor, der ein wichtiger Schlüsselfaktor zur Entwicklung einer hohen Spielqualität ist (Bodrova & Leong, 2012; Clerc-Georgy et al., im Druck; Lieger, 2014; Richard et al., 2019). Dabei wird in der Untersuchung die durchschnittliche Zeit für das Spiel an einem Halbtage gemäss der Untersuchung von Wustmann Seiler et al. (2022) erhoben (0 = weniger als 2 Stunden, 1 = mehr als 2 Stunden) und in Anlehnung an Bodrova und Leong (2012) ebenfalls das Zeitfenster, in welchem die Kinder ohne Unterbrechung spielen können (0 = weniger als 40 Minuten, 1 = mehr als 40 Minuten).

In der aktuellen deutschsprachigen Literatur zum Spiel heben beispielsweise Bürgi und Amberg (2023) hervor, dass Spielplanung unabdingbar ist, um reichhaltige Spielsituationen und damit Lernanlässe zu schaffen, damit es nicht beim blossen Spielen bleibt. Auf dieser Grundlage beinhaltet die Spielplanung 4 Items auf einer fünfstufigen Skala (1 = nie, 5 = sehr oft) zu den Anknüpfungspunkten der Planung (Rahmenthema und Interessen/Entwicklungsthemen), zur vertieften Auseinandersetzung mit der Sache (Sachanalyse) (Bürgi & Amberg, 2023a) und der didaktischen Umsetzung der unterschiedlichen Spielphasen (Anlaufphase, Spielphase, Aufräumphase, Reflexionsphase) (Lieger, 2014, 2021a; Lorenzen, 1998).

Wie in Kapitel 2.4.2 aufgezeigt, soll das Spiel als ein Kontinuum verstanden werden und damit bei der Gestaltung von Spielsituationen die Steuerung und Initiierung des Spiels zwischen den Kindern und der Lehrperson in einem ausgewogenen Verhältnis stehen, damit Spielen und Lernen einen möglichst positiven Effekt auf unterschiedliche Kompetenzen der Kinder haben (Hauser, 2020; Pyle & Danniels, 2017). Bezüglich der Gestaltung des Spielangebots werden anhand von 2 Items die Initiierung und Steuerung der Kinder und 1 Item die Wahl der Spielmaterialien erfragt (1 = nie, 5 = sehr oft), die als wichtiger Spielimpuls gelten (Johnson et al., 2005).

Zur Erfragung des Spielverständnisses und der Spielbegleitung wird einleitend jeweils eine offene Frage zur Definition des Spiels und der Bedeutung der Spielbegleitung gestellt. Dies erlaubt den Teilnehmenden die Frage in eigenen Worten aus der persönlichen Perspektive zu erläutern (Döring, 2023) und somit die subjektive Sichtweise zu ermitteln.

Wustmann Seiler et al. (2022) haben in ihrer Untersuchung zur selbstwahrgenommenen Spielbegleitung von Lehrpersonen das Spielverständnis mittels angepasster Skala nach Vogt et al. (2010, zitiert nach Wustmann Seiler et al., 2022) erhoben. Diese fünfstufige Skala wird in diesem Fragebogen übernommen (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu). Dabei wird zwischen einem aktiven und passiven Spielverständnis der Lehrperson unterschieden. Das aktive Spielverständnis zeichnet sich dadurch aus, dass die Spielbegleitung reflektiert und förderorientiert ist, wohingegen das passive Spielverständnis durch eine zurückhaltende Rolle der Lehrperson geprägt ist,

welche die Freiheit und Selbstständigkeit der Kinder im Spiel hervorhebt (Imlig, 2020; Imlig et al., 2019).

In Kapitel 2.5.2 wurde näher darauf eingegangen, dass die Spielbegleitung abhängig von der Rolle ist, die eine Lehrperson einnimmt und dabei einen eher hinderlichen oder förderlichen Effekt auf das Spiel haben kann (Johnson et al., 2005; Perren et al., 2019). In der vorliegenden Untersuchung wird zur Erfassung der Spielbegleitung die Skala aus der obgenannten Untersuchung von Wustmann Seiler et al. (2022) eingesetzt. Diese wurde von den Forscherinnen auf der Grundlage der Originalskala *Teacher Roles in Free Play* (TRFP) (Ivrendi, 2020) übersetzt, angepasst und ergänzt (Wustmann Seiler et al., 2022) und erfasst die Spielbegleitung auf einer fünfstufigen Skala (1 = nie, 5 = sehr oft). Dabei unterscheiden die Forscherinnen die Rolle Spieltutor/in in interne/r und externe/r Spieltutor/in nach Burkhardt Bossi et al. (2009) und erweitern die Skala mit der Rolle des/r Klassenmanagers/in nach Lieger (2014). Die Rolle des/r Klassenmanagers/in lässt sich im Bereich der Klassenführung verankern, indem die Lehrperson regulierend ins Spielgeschehen eingreift (Lieger, 2014; Wustmann Seiler et al., 2022).

5.4 Intervention

Zwischen dem Pretest und Posttest findet für die Lehrpersonen der Testgruppe eine Intervention in Form einer Schulung zum Spiel statt, die von der Autorin der Arbeit für die vorliegende Untersuchung entwickelt und umgesetzt wurde. Dabei finden im Zeitraum zwischen November und Dezember alle 14 Tage 4 Schulungen zu je 3 Stunden statt.

5.4.1 Begründung und Ziele der Intervention

Wie im theoretischen Bezugsrahmen dargelegt, ist es gemäss Di Sario und Rüdüsüli (2021) zentral, dass das Spiel im Zyklus 1 auf empirischen und theoretischen Grundlagen basiert, die Lehrpersonen somit auch entsprechend geschult werden müssen. Ausgehend von den in der Problemstellung aufgezeigten Untersuchungsergebnissen (Clerc-Georgy, 2018; Clerc-Georgy et al., im Druck; Perren et al., 2021; Wustmann Seiler et al., 2022) wird im Rahmen dieser Arbeit eine Intervention entwickelt, die den Aufbau der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson unterstützt, um damit einen Effekt auf das Fantasienspiel zu erzielen und dessen Entwicklung hin zu einer höheren Spielqualität zu begünstigen.

Mit der Intervention wird das Ziel verfolgt, dass die Lehrpersonen (1) ihre spielpädagogische Kompetenz, welche spieltheoretisches und spieldidaktisches Wissen umfasst, aufbauen (Amberg & Bürgi, 2021; Bürgi & Amberg, 2023a), um damit ihre (2) Praxis zu verbessern, was sich nachhaltig auf ihr professionelles Handeln auswirkt (Reusser & Tremp, 2008) und schliesslich (3) die Kinder im Spiel dahingehend zu begleiten und zu fördern, um die Entwicklung der Spielqualität zu begünstigen (Gmitrova, 2013; Kalkusch et al., 2021; Perren et al., 2019).

5.4.2 Aufbau der Intervention

Nach Reusser und Tremp (2008) müssen Weiterbildungen als zentral erachtet werden, da die professionelle Handlungskompetenz nicht lediglich in einer Grundausbildung erworben werden kann. Gröschner (2020) leitet aus der Forschung Merkmale ab, welche eine wirksame Weiterbildung auszeichnen. So weisen Schulungen einen besonders grossen Nutzen auf, wenn der Transfer zwischen

Theorie und Praxis geschaffen werden kann (Gröschner, 2020; Jaschke, 2019; Reusser & Tresp, 2008) und die Lehrpersonen die Möglichkeit erhalten, ihr Wissen im Unterrichtsalltag einzusetzen und schliesslich mit den anderen Teilnehmenden zu reflektieren (Gröschner, 2020; Jaschke, 2019). Neben dem Transfer zwischen Theorie und Praxis, dem gegenseitigen Austausch und der Reflexion gilt als weiteres wichtiges Merkmal der Zeitraum, über welchen sich eine Weiterbildung erstreckt. Weiterbildungen, die über einen längeren Zeitraum stattfinden, erzielen einen Effekt (Lipowsky, 2009), der mit einem punktuellen Angebot und somit fehlenden Transfermöglichkeiten eher nicht zu erwarten ist (Reusser & Tresp, 2008). Schliesslich kommt der Leitung einer Weiterbildung eine wichtige Rolle zu, indem sie fachliches und pädagogisches Wissen einbringt (Gröschner, 2020), da «[...] die wissenschaftliche Expertise eine wichtige strukturelle Bedingung für die Wirksamkeit einer Fort- und Weiterbildung darstellt» (Lipowsky, 2009, S. 351). Lipowsky (2009) hält daher fest, dass es sinnvoll erscheint, «[...] Expertinnen und Experten aus den Fachdidaktiken in die Gestaltung von Fortbildungen einzubeziehen» (S. 352).

Die Intervention in Form einer Schulung zum Spiel lässt sich in der Fachdidaktik der Grundlagen des Lernens (*didactique des apprentissages fondamentaux*) verankern. Der Aufbau der Intervention basiert auf den in dieser Arbeit aufgeführten theoretischen Grundlagen aus Kapitel 2 und orientiert sich an der spielpädagogischen Kompetenz (Amberg & Bürgi, 2021; Bürgi & Amberg, 2023a) wie auch an den Merkmalen einer wirksamen Weiterbildung (Gröschner, 2020; Jaschke, 2019; Lipowsky, 2009; Reusser & Tresp, 2008). Zwischen den einzelnen Treffen erhalten die teilnehmenden Lehrpersonen die Möglichkeit, sich durch Aufträge in die Thematik des jeweiligen Treffens zu vertiefen und dabei den Transfer zwischen der Theorie und Praxis herzustellen. Zudem dienen diese Aufträge in den Folgetreffen dem gemeinsamen Austausch und der Reflexion.

Im Folgenden wird der Aufbau der vier Treffen aufgeführt und die Inhalte zusammengefasst. Das Programm des Schulungsdispositivs «Das Spiel in der 1H 2H» und die Inhalte der Präsentationen sind im [Anhang H](#) zu finden.

Treffen 1: Spieltheorie

Das erste Treffen zeichnet sich dadurch aus, dass auf der Grundlage der aktuellen Situation und des damit verbundenen Bildungsauftrags im Zyklus 1 ein gemeinsames Verständnis von Spiel geschaffen wird. Hierzu werden den Teilnehmenden wichtige spieltheoretische Grundlagen vermittelt, wie die Definition und Bedeutung von Spiel, wissenschaftliche Erkenntnisse zum Spiel, zu den Spielformen, dem Entwicklungsverlauf des Fantasiesspiels und wie Analysearbeit durch die Lehrperson erfolgen kann. Erst wenn Lehrpersonen ein umfassendes Verständnis des Spiels haben, können sie dies gezielt als Lernmodus einsetzen (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020; Hauser, 2021; Vogt, 2020). Zudem zeichnet sich das erste Treffen durch Reflexionen aus, in welcher sich die Lehrpersonen mit ihrer Konzeption von Spiel und der eigenen Spielbiografie auseinandersetzen (Fleer, 2021), da ihre Einstellung und nicht zuletzt auch ihre Biografie das Spiel- und Lernangebot beeinflussen (Bürgi & Amberg, 2023b; Heimlich, 2015; Leuchter, 2013).

Die Teilnehmenden setzen sich in einer persönlichen Vertiefung mit Fragen zur Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis auseinander (z. B. “Kinder beobachten und dabei Verknüpfungen zum Gelernten herstellen. Was fällt mir besonders auf?”), zu den Spielformen (z. B. “Welche Spielformen bevorzugen die Kinder?”) und dem Fantasienspiel (z. B. “Spielen die Kinder Fantasienspiel?”). Das gezielte Beobachten

von Spielsituationen gilt als grundlegende Kompetenz (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020) und wird durch diese Vertiefungsaufgabe geübt.

Treffen 2: Spieldidaktik I

Zu Beginn des zweiten Treffens findet ein Rückblick zu den Fragen der Vertiefungsaufgabe statt, in welchem sich die Lehrpersonen zu ihren Beobachtungen und Erfahrungen austauschen, aber auch Fragen besprechen. Im weiteren Verlauf wird der Fokus auf die Rolle der Lehrperson und ihre Begleitung im Spiel gelegt. Dies ist insofern zentral, da in den Kindergärten weiterhin ein traditionell geprägtes Bild der Lehrperson und des Spiels vorherrscht (Hauser, 2007; Lieger, 2014). Neben den unterschiedlichen Rollen in der Spielbegleitung setzen sich die Teilnehmenden mit unterschiedlichen Spielinterventionen auseinander, welche sie in der Begleitung des Spiels einbinden können (Lieger, 2014). Zudem werden im zweiten Treffen zentrale Elemente zur Gestaltung und Umsetzung von Spielsituationen, wie das Spiel als Unterrichtsbaustein, Raum, Material und der zeitliche Faktor (Weidinger et al., 2021) thematisiert und analysiert.

Zur Vertiefung reflektieren die Teilnehmenden anhand der Prinzipien der Spielförderung nach Lieger (2021c) die eigenen Kompetenzen als Spielbegleiterin. Dabei findet eine Auseinandersetzung auf der Ebene der Multidimensionalität („Wie gelingt es mir, das spielende Kind in sozialen, emotionalen und kognitiven Aspekten zu fördern?“), Akzeptanz (z. B. „Wie hoch schätze ich mein Mass an Flexibilität und Offenheit in der Gestaltung von Spielmöglichkeiten für die Kinder ein?“), Gestaltung von Spielmöglichkeiten („Wie gestalte ich die Spielangebote, damit die Kinder sich selbstständig organisieren können?“) und Spielbegleitung (z. B. „Welche Rollen nehme ich vornehmlich ein?“) statt.

Treffen 3: Spieldidaktik II

Das dritte Treffen dient dazu, die Inhalte aus dem vorherigen Treffen in Verbindung mit den Reflexionen der Teilnehmenden zu vertiefen und dadurch eine sinnvolle Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis zu ermöglichen. Bürgi und Amberg (2023b) betonen dabei bezugnehmend auf Heimlich (2015), dass «zum vertieften pädagogischen Wissen [...] die eigenen Überzeugungen hinterfragt werden [müssen]; dies auch mit Bezugnahme auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse» (S. 52). Einleitend wird dabei die Entwicklung der eigenen Überzeugung und Einstellung zu Fragen der Spielsituation in der Klasse und der eigenen Rolle und damit verbundenen Spielbegleitung hinterfragt. Zudem wird das Spiel unter Berücksichtigung des spielpädagogischen Förderkreises mit dem Fokus auf die Planungsarbeit und dem Dokumentieren und Beurteilen von Spielsituationen beleuchtet und analysiert. Wie im Kapitel 5.3.2 zum Fragebogen der Lehrperson aufgezeigt, ist die Planung des Spiels dahingehend nötig, damit reichhaltige Spiel- und Lernumgebungen geschaffen werden, in denen Spielen und Lernen eine Einheit bilden (Bürgi & Amberg, 2023a; Kübler & Rüdösli, 2020).

Die abgegebenen Planungsunterlagen erlauben den teilnehmenden Lehrpersonen das Spiel als Unterrichtsbaustein in ihrer Planung zu berücksichtigen. Zudem erhalten sie Einblick in das Lehrmittel 80 Spielprojekte (Bürki et al., 2023) und haben die Möglichkeit ein eigenes Spielprojekt zu planen und auch umzusetzen. Schliesslich sollen die praxisorientierten Inputs die Lehrpersonen dahingehend ermutigen und unterstützen, das Spiel als Lehr- und Lerngegenstand einzusetzen.

Treffen 4: Nachbesprechung

Das letzte Treffen erfolgt über die Kommunikationsplattform Teams und wird zur Nachbesprechung und Evaluation der Schulung genutzt sowie zur persönlichen Standortbestimmung bezüglich der spielpädagogischen Kompetenz. Diese Standortbestimmung erfolgt anhand eines Netzdiagramms, in welchem die Lehrperson die Ausprägung der einzelnen Teilbereiche der spielpädagogischen Kompetenz visualisieren kann ([Anhang I](#)). Ausserdem wird, beziehend auf die persönliche Vorstellung und Einstellung zum Spiel aus dem ersten Treffen, besprochen, wie sich diese im Verlaufe der Schulung verändert hat. Wie Leuchter (2013) festhält und von Bürgi und Amberg (2023b) aufgenommen, brauchen allfällige Veränderungsprozesse in erster Linie Zeit. Indem die Umsetzung der Schulung über den Zeitraum von mehreren Wochen konzipiert ist und immer wieder die Möglichkeit des Austauschs bietet, soll eine Veränderung von Haltung und Überzeugung bei den Lehrpersonen begünstigt werden.

Abschliessend wird die Elternarbeit thematisiert, damit die Lehrpersonen Anregungen erhalten, um Eltern, Erziehungsberechtigte und damit die Öffentlichkeit für die Wichtigkeit des Spiels zu sensibilisieren, wie dies Weißhaupt und Campana (2014) postulieren und in Kapitel 3.1 zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen näher erläutert wurde.

5.5 Analyseverfahren

Nachdem der Verlauf der Untersuchung bestehend aus den drei Phasen Pretest, Intervention und Posttest und den damit einhergehenden Modalitäten näher aufgezeigt wurde, wird im Folgenden die Vorgehensweise beschrieben, wie die Daten aus den drei Erhebungen mittels videobasierter Beobachtung und den Fragebögen in dieser Arbeit aufbereitet und ausgewertet wurden.

5.5.1 Datenaufbereitung

Die Rohdaten aus der Datenerhebung werden in einem ersten Schritt in das Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel übertragen. Hierfür werden die Fälle (Personen) in Zeilen und die Variablen in Spalten dargestellt (Döring, 2023; Roos & Leutwyler, 2011). Für die erhobenen Daten (Beobachtung Spielqualität, Fragebogen Fantasiespielkompetenz, Fragebogen spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson) wird jeweils ein Tabellenblatt mit Fall (Kind, Lehrperson) und den kategorisierten Variablen erstellt, in welche die Daten mit der entsprechenden Codierung übertragen werden.

5.5.2 Datenauswertung

Nachdem die Codierungen der unterschiedlichen Datenerhebungen bereits in Kapitel 5.3 zu den Erhebungsinstrumenten näher erläutert wurde, wird im Folgenden aufgezeigt, wie die Auswertung der vorliegenden Daten erfolgt. Die Auswertungen der Daten finden sich in [Anhang J](#).

5.5.2.1 Datenauswertung der videobasierten Beobachtung

Die Videoanalyse erlaubt es, eine Analyse zeitverzögert über mehrere Durchgänge durchzuführen und sich dabei an hoch und niedrig inferenten Verfahren zu orientieren (Pauli & Reusser, 2006). Mit Inferenz ist der «[...] Grad an Schlussfolgerungen, der bei der Beobachtung erforderlich ist [...]»

gemeint und bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen hohem und niedrig inferentem Verfahren (Lotz et al., 2013, S. 358). In der vorliegenden Arbeit werden die videobasierten Daten mit dem standardisierten mittel inferenten Beobachtungsverfahren DPPA nach Jaggy et al., 2020 erfasst. Die Daten werden lediglich von der Autorin der Arbeit beurteilt und unterliegen somit keiner doppelten Bewertung. Zur Aufbereitung der erhobenen Videodaten wird entsprechend der Zeitstichprobe (time sample) die Ausprägung des gezeigten Verhaltens über einen bestimmten Zeitabschnitt auf der Ratingskala aus Kapitel 5.3.1 erfasst (Döring, 2023).

Insgesamt variieren die Ton- und Videoaufnahmen zum Spiel der Kinder zwischen 30 und 60 Minuten. Zur Vereinheitlichung der Datenaufbereitung werden daher für alle Gruppen die ersten 30 Minuten der Aufnahmen fokussiert. Die Aufnahmen werden in 2 Sequenzen strukturiert, so dass die Ratingintervalle jeweils 15 Minuten betragen. Dabei wird jede Sequenz mit dem numerische Wert des maximal beobachteten Verhaltens bewertet (Jaggy et al., 2020; Jaggy et al., 2020). Dies ergibt pro Beobachtung 2 Sequenzen, in welchen das höchste gezeigte Verhalten des jeweiligen Kindes erhoben wird. Anschliessend wird für jede Kategorie der Mittelwert der beiden Sequenzen ermittelt. Schliesslich liegt für jedes Kind ein Wert je Kategorie vor (Jaggy et al., 2020; Jaggy et al., 2020). Aus den einzelnen Werten werden schliesslich die Werte für die Testgruppe und Kontrollgruppe zu beiden Testzeitpunkten berechnet.

5.5.2.2 Datenauswertung der Fragebögen

Fragebogen Fantasienspielkompetenz der Kinder

In der Auswertung der erhobenen Daten des Fragebogens zur Fantasienspielkompetenz des Kindes wird für jedes einzelne Kind der Mittelwert der drei Items ermittelt, um daraus den Wert der Fantasienspielkompetenz zu errechnen. Neben den Werten zu den einzelnen Kindern werden ebenfalls Mittelwerte der Fantasienspielkompetenz in der Test- und Kontrollgruppe berechnet, so dass für beide Gruppen der jeweilige Wert zu Testzeitpunkt 1 und 2 vorliegt.

Fragebogen spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson

Die Auswertung der Daten aus dem Fragebogen erfolgt über die Berechnung der Mittelwerte der Subskalen. Damit liegt für jede Lehrperson wie auch für die Test- und Kontrollgruppe der Mittelwert in den Bereichen Planung (zeitliche Planung und Spielplanung), Gestaltung (Initiierung / Steuerung und Materialauswahl), Spielverständnis (aktives und passives Spielverständnis) sowie der Spielbegleitung (interne/r und externe/r Spieltutor/in, Beobachter/in / Umgebungsgestalter/in, Klassenmanager/in und unbeteiligt) vor.

Im Rahmen der Datenauswertung wird in der Skala Gestaltung unter Initiierung/Steuerung des Spiels das negative Item *“Bei der Gestaltung des Spielangebots entwickeln die Kinder eigene Spiele”* umgepolt und erhält daher bei völliger Zustimmung nicht den Wert 5, sondern 1 (Döring, 2023).

Neben den quantitativen Daten werden im Fragebogen auch qualitative Daten mittels offener Fragen in den Skalen zum Spielverständnis und der Spielbegleitung erhoben.

Die offenen Fragen erlauben es, dass die teilnehmenden Lehrpersonen in eigenen Worten ihre Sichtweise auf den Untersuchungsgegenstand und damit weitere Aspekte einbringen (Döring, 2023). Zur Analyse dieser Fragen werden mittels Inhaltsanalyse die Kategorien bestimmt, die als

«interessierenden Variablen» verstanden werden und sich auf die Fragestellung beziehen (Diekman, 2022, S. 589). Dabei orientiert sich die qualitative Inhaltsanalyse der offenen Fragen an der *Zusammenfassung*, die nach Mayring (2002) neben der *Explikation* und *Strukturierung* zu den drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse gehört.

Basierend auf der Technik der inhaltsanalytischen Zusammenfassung (Mayring, 2002) wird ein Überblick zu den Antworten geschaffen, um diese gemäss den relevanten Merkmalen induktiv auf die einzelnen Kategorien zu reduzieren (Diekman, 2022; Mayring, 2002). Auf diese Weise kann eine strukturierte Übersicht geschaffen werden, die immer noch die wesentlichen Inhalte abbildet (Mayring, 2002).

Aufgrund der geringen Stichprobe wird auf eine quantitative Auswertung der offenen Fragen verzichtet und daher die Interpretation der Inhalte in Bezug zur Fragestellung genutzt (Mayring, 2002).

5.5.3 Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgt über die «beschreibenden Kennwerte» (Roos & Leutwyler, 2011, S. 254) aus den drei Erhebungen, auf welchen die deskriptiven Ergebnisse im folgenden Kapitel 6 basieren. Als Mass der zentralen Tendenz werden für sämtliche Daten der arithmetische Mittelwert (M) und der Medianwert (Mdn) als stabiles Mass gegen Ausreisser berechnet. Zudem werden als Mass der Dispersion die Standardabweichung (SD), sowie der minimale (Min) und maximale (Max) Wert ermittelt (Döring, 2023; Roos & Leutwyler, 2011).

Überdies wird die Signifikanz der Ergebnisse überprüft, indem der Mittelwertsunterschied über zwei Messzeitpunkte t_1 und t_2 bestimmt wird (Döring, 2023; Kuckartz et al., 2013). Da es sich um eine kleine Stichprobe handelt (Spielqualität und Fantasienspielqualität TG $n_1 = 13$, KG $n_2 = 9$; spielpädagogische Kompetenz TG $n_1 = 3$, KG $n_2 = 2$) und damit die Voraussetzung der Normalverteilung nicht gegeben ist, kann nicht der t-Test für zwei abhängige Stichproben genutzt werden (Döring, 2023). Daher wird in der vorliegenden Untersuchung als nonparametrisches Verfahren (Döring, 2023) der exakt zweiseitige Wilcoxon-Test verwendet (Wilcoxon-Test, o. D.).

Um die Gleichwertigkeit der Test- und Kontrollgruppe im Pretest zu überprüfen, wird eine Messung mittels Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben durchgeführt (Mann-Whitney-U-Test, o. D.). Dieses nonparametrische Verfahren wird zudem genutzt, um Unterschiede der zentralen Tendenzen zwischen der Test- und Kontrollgruppe zu messen. Schliesslich werden die Auswertungen mit der Testversion der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics (Version 29) vorgenommen.

6 Ergebnisse

Nachdem aufgezeigt wurde, wie die Daten im Rahmen dieser Arbeit erhoben und ausgewertet wurden, werden die Daten aus den unterschiedlichen Erhebungen dargelegt, erläutert und die Zusammenhänge aufgezeigt, um schliesslich die Hypothesen aus Kapitel 4 zu beantworten.

6.1 Ergebnisse der Fantasienspielqualität

Die aus der Datenerhebung zur Fantasienspielqualität gewonnenen Werte (videobasierte Beobachtung und Fragebogen), werden als deskriptive Ergebnisse in Tabellen dargestellt und beschrieben, um schliesslich anhand statistischer Analysen der Inferenzstatistik Aussagen zu den Hypothesen zu treffen und die Fragestellung zu beantworten (Döring, 2023; Kuckartz et al., 2013) ([Anhang K](#)).

Um Baseline-Unterschiede zu kontrollieren (Döring, 2023), wurden die Werte der Spielqualität und der Fantasienspielkompetenz zwischen den beiden Gruppen im Pretest anhand des exakt zweiseitigen Mann-Whitney-U-Test berechnet. Die Ergebnisse zeigen in der Spielqualität einen signifikanten Unterschied in der Kategorie der Dekontextualisierung, $U = 22.00$, $Z = -2.52$, $p = .011$, sowie in der gesamten Spielqualität, $U = 24.50$, $Z = -2.32$, $p = .019$. Der Vergleich der Fantasienspielkompetenz zeichnet sich durch einen signifikanten Unterschied in der Interaktion mit Peers, $U = 30.00$, $Z = -2.01$, $p = .042$, wie auch durch ein marginal signifikantes Ergebnis in der Fantasienspielkompetenz aus, $U = 32.00$, $Z = -1.80$, $p = .070$.

Die Ergebnisse im Pretest der videobasierten Beobachtungen wie auch der Einschätzung der Fantasienspielkompetenz durch die Lehrperson zeigen, dass bei der Test- und Kontrollgruppe nicht von identischen Gruppen ausgegangen werden kann.

6.1.1 Ergebnisse der videobasierten Beobachtung

Wie in Kapitel 5.5.2.1 dargelegt, werden die videobasierten Beobachtungen anhand der fünf Bewertungskategorien geratet und schliesslich die Werte daraus ermittelt. In der Tabelle 4 sind die jeweiligen Werte der Kategorien und die daraus resultierende Spielqualität der Test- und Kontrollgruppe aufgeführt.

Tabelle 4: Ergebnisse der Spielqualität Test- und Kontrollgruppe t1 und t2

| | Kategorie | Pretest | | | | | | Posttest | | | | | | p |
|----------------|----------------------|---------|------|------|------|------|------|----------|------|-----|------|------|------|--------|
| | | N | M | SD | Mdn | Min | Max | N | M | SD | Mdn | Min | Max | |
| Testgruppe | Dezentrierung | 13 | 1.92 | 1.06 | 1.50 | 1.00 | 4.00 | 13 | 3.69 | .56 | 4.00 | 2.50 | 4.00 | <.001* |
| | Dekontextualisierung | 13 | 2.62 | .77 | 3.00 | 1.00 | 3.50 | 13 | 3.00 | .68 | 3.00 | 2.00 | 4.00 | .148 |
| | Rollenübernahme | 13 | 1.54 | .48 | 1.50 | 1.00 | 2.00 | 13 | 2.46 | .56 | 2.50 | 1.50 | 3.50 | .002* |
| | Planung | 13 | 1.69 | .75 | 2.00 | 1.00 | 3.00 | 13 | 2.62 | .74 | 2.50 | 1.50 | 3.50 | .019* |
| | Sequenzierung | 13 | 1.35 | .43 | 1.00 | 1.00 | 2.00 | 13 | 2.27 | .67 | 2.50 | 1.00 | 3.00 | .005* |
| | Spielqualität | 13 | 1.82 | .54 | 1.60 | 1.00 | 2.80 | 13 | 2.81 | .47 | 2.80 | 1.70 | 3.30 | .001* |
| Kontrollgruppe | Dezentrierung | 9 | 1.39 | .78 | 1.00 | 1.00 | 3.00 | 9 | 1.83 | .79 | 2.50 | 1.00 | 2.50 | .750 |
| | Dekontextualisierung | 9 | 1.56 | .88 | 1.00 | 1.00 | 3.00 | 9 | 2.11 | .65 | 2.50 | 1.00 | 2.50 | .125 |
| | Rollenübernahme | 9 | 1.17 | .50 | 1.00 | 1.00 | 2.50 | 9 | 1.17 | .35 | 1.00 | 1.00 | 2.00 | 1.00 |
| | Planung | 9 | 1.44 | .73 | 1.00 | 1.00 | 3.00 | 9 | 1.39 | .60 | 1.00 | 1.00 | 2.50 | 1.00 |
| | Sequenzierung | 9 | 1.11 | .22 | 1.00 | 1.00 | 1.50 | 9 | 1.06 | .17 | 1.00 | 1.00 | 1.50 | 1.00 |
| | Spielqualität | 9 | 1.33 | .58 | 1.00 | 1.00 | 2.60 | 9 | 1.51 | .32 | 1.50 | 1.20 | 2.20 | .336 |

Anmerkungen. N = Anzahl, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Mdn = Median, Min = Minimum, Max = Maximum, * $p < .05$

Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Spielqualität, dass in beiden Gruppen zwischen Pretest und Posttest ein Anstieg der Spielqualität zu verzeichnen ist. Dabei kann anhand des exakt zweiseitigen Wilcoxon-Tests die Spielqualität der Testgruppe im Posttest als signifikant höher als im Pretest bezeichnet werden, $Z = -2.94$, $p = .001$. Demgegenüber kann in der Kontrollgruppe der Anstieg als nicht signifikant beschrieben werden, $Z = -1.01$, $p = .336$.

Der Blick auf die einzelnen Kategorien, welche die Komponenten des Fantasiesspiels widerspiegeln, zeigt, dass die Testgruppe in den Kategorien Dezentrierung ($Z = -2.99$, $p = < .001$), Rollenübernahmen ($Z = -2.82$, $p = .002$), Planung ($Z = -2.39$, $p = .019$) und Sequenzierung ($Z = -2.69$, $p = .005$) signifikant höhere Werte erzielte als die Kontrollgruppe. Lediglich in der Kategorie Dekontextualisierung lässt sich auch in der Testgruppe keine signifikante Veränderung zwischen Pretest und Posttest ausmachen ($Z = -1.56$, $p = .148$).

Die Ergebnisse bestätigen damit grösstenteils die Hypothese 1. Insgesamt steigt in beiden Gruppen die Spielqualität an, in der Kontrollgruppe jedoch nicht in jeder Komponente. In der Testgruppe lässt sich zudem eine signifikante Verbesserung in der Spielqualität insgesamt und den einzelnen Komponenten, bis auf die Kategorie Dekontextualisierung ausmachen. Im Gegenzug dazu kann in der Kontrollgruppe keine signifikante Verbesserung beobachtet werden.

6.1.2 Ergebnisse der Einschätzung zur Fantasiesspielkompetenz

Die Einschätzung der Fantasiesspielkompetenz durch die Lehrperson auf einer fünfstufigen Skala (siehe Kapitel 5.3.2) lässt auf die Spielqualität ausserhalb eines standardisierten Settings schliessen (Perren & Sticca, 2019). In Tabelle 5 sind diesbezüglich die Variablen Häufigkeit, Interaktion mit Peers, Niveau und schliesslich die Fantasiesspielkompetenz aufgeführt.

Tabelle 5: Ergebnisse der Fantasiespielkompetenz Test- und Kontrollgruppe t1 und t2

| | Variable | Pretest | | | | | | Posttest | | | | | | p |
|----------------|------------------------|---------|------|------|------|------|------|----------|------|------|------|------|------|------|
| | | N | M | SD | Mdn | Min | Max | N | M | SD | Mdn | Min | Max | |
| Testgruppe | Häufigkeit | 13 | 2.15 | .99 | 2.00 | 1.00 | 4.00 | 13 | 2.38 | 1.04 | 2.00 | 1.00 | 4.00 | .531 |
| | Interaktion mit Peers | 13 | 3.23 | 1.01 | 4.00 | 1.00 | 4.00 | 13 | 3.31 | .86 | 3.00 | 1.00 | 4.00 | 1.00 |
| | Niveau | 13 | 1.77 | 1.09 | 2.00 | 0 | 4.00 | 13 | 2.31 | .95 | 2.00 | 1.00 | 4.00 | .148 |
| | Fantasiespielkompetenz | 13 | 2.38 | .61 | 2.33 | 1.33 | 3.66 | 13 | 2.67 | .64 | 2.33 | 1.66 | 3.66 | .090 |
| Kontrollgruppe | Häufigkeit | 9 | 1.89 | .60 | 2.00 | 1.00 | 3.00 | 9 | 1.56 | .73 | 1.00 | 1.00 | 3.00 | .250 |
| | Interaktion mit Peers | 9 | 2.44 | .88 | 3.00 | 1.00 | 3.00 | 9 | 1.78 | 1.09 | 1.00 | 1.00 | 4.00 | .160 |
| | Niveau | 9 | 1.44 | .88 | 1.00 | 1.00 | 3.00 | 9 | 1.56 | 1.01 | 1.00 | 0 | 3.00 | 1.00 |
| | Fantasiespielkompetenz | 9 | 1.93 | .52 | 2.00 | 1.33 | 3.00 | 9 | 1.63 | .92 | 1.00 | 0.66 | 3.33 | .250 |

Anmerkungen. N = Anzahl, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Mdn = Median, Min = Minimum, Max = Maximum, * $p < .05$

Quelle: Eigene Darstellung

Die Ergebnisse der von den Lehrpersonen eingeschätzten Fantasiespielkompetenz weisen insgesamt einen Anstieg der Werte in der Testgruppe und einen Rückgang in der Kontrollgruppe auf. Der exakt zweiseitige Wilcoxon-Test ergibt für die Testgruppe ein marginal signifikantes Ergebnis, $Z = -1.78$, $p = .090$. Die Kontrollgruppe weist diesbezüglich keinen signifikanten Effekt auf, $Z = -1.26$, $p = .250$.

In Bezug zu den einzelnen Variablen weisen die Ergebnisse keine signifikante Veränderung auf. So zeigt sich in der Testgruppe weder in der Häufigkeit, wie oft das Kind Fantasiespiel spielt, ein signifikanter Unterschied, $Z = -1.00$, $p = .531$, noch in der Interaktion mit Peers, $Z = -.45$, $p = 1.00$ oder dem eingeschätzten Niveau des Fantasiespiels, $Z = -1.73$, $p = .148$.

Die Hypothese 2 kann nur teilweise bestätigt werden. Es zeigt sich ausschliesslich in der Testgruppe eine Verbesserung der Bewertung der Fantasiespielkompetenz und den Variablen, nicht jedoch in der Kontrollgruppe, in welcher entgegen der Hypothese, ein Rückgang der Fantasiespielkompetenz festgestellt werden kann. Zudem liegt lediglich ein marginal signifikantes Ergebnis für die gesamte Fantasiespielkompetenz in der Testgruppe vor, nicht jedoch in den einzelnen Variablen.

6.2 Ergebnisse der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson

In Tabelle 6 sind die Ergebnisse aus den vier Skalen Planung, Gestaltung, Spielverständnis und Spielbegleitung aufgeführt. Dabei wird der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) berücksichtigt. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse sind Diagramme zu den einzelnen Skalen im [Anhang L](#) abgelegt.

Tabelle 6: Ergebnisse der spielpädagogischen Kompetenz Test- und Kontrollgruppe t1 und t2

| Skala / Variable | Testgruppe | | | | | Kontrollgruppe | | | | |
|---------------------------------------|------------|---------|-----|----------|------|----------------|---------|------|----------|------|
| | N | Pretest | | Posttest | | N | Pretest | | Posttest | |
| | | M | SD | M | SD | | M | SD | M | SD |
| Planung | | | | | | | | | | |
| Zeitliche Planung | 3 | .33 | .58 | .33 | .58 | 2 | .25 | .35 | .00 | .00 |
| Spielplanung | 3 | 3.33 | .72 | 3.83 | .63 | 2 | 3.00 | .71 | 3.13 | .53 |
| Gestaltung | | | | | | | | | | |
| Initiierung/Steuerung | 3 | 2.33 | .29 | 2.50 | .00 | 2 | 2.75 | 1.06 | 2.00 | .00 |
| Materialauswahl | 3 | 3.33 | .58 | 3.67 | 1.16 | 2 | 2.50 | .71 | 3.00 | 1.41 |
| Spielverständnis | | | | | | | | | | |
| Aktives Spielverständnis | 3 | 3.67 | .67 | 3.78 | .38 | 2 | 4.00 | .47 | 3.83 | .24 |
| Passives Spielverständnis | 3 | 2.33 | .67 | 2.11 | .38 | 2 | 3.17 | .24 | 2.50 | .71 |
| Spielbegleitung | | | | | | | | | | |
| Interne/r Spieltutor/in | 3 | 2.67 | .50 | 2.93 | .95 | 2 | 2.20 | .00 | 2.10 | .14 |
| Externe/r Spieltutor/in | 3 | 2.92 | .29 | 3.42 | .95 | 2 | 2.88 | .53 | 3.13 | .18 |
| Beobachter/in / Umgebungsgestalter/in | 3 | 3.33 | .70 | 3.60 | .53 | 2 | 4.00 | .00 | 3.80 | .28 |
| Klassenmanager/in | 3 | 3.56 | .19 | 4.00 | .33 | 2 | 4.17 | .71 | 3.67 | .00 |
| Unbeteiligt | 3 | 2.56 | .19 | 2.33 | .58 | 2 | 2.83 | .24 | 2.67 | .00 |

Anmerkungen. N = Anzahl, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Quelle: Eigene Darstellung

Aufgrund der kleinen Stichprobe (TG $n_1 = 3$, KG $n_2 = 2$) werden in den einzelnen Variablen die Differenzwerte (gain scores) berechnet, welche der Veränderungsmessung zwischen den beiden Testzeitpunkten dienen (Döring, 2023; Wirtz, 2017). Ein Mann-Whitney-U-Test auf die Differenzwerte wurde umgesetzt und alle Ergebnisse sind nicht signifikant (alle $p > .100$). Daher werden die Ergebnisse der Differenzwerte in Abbildung 9 grafisch dargestellt.

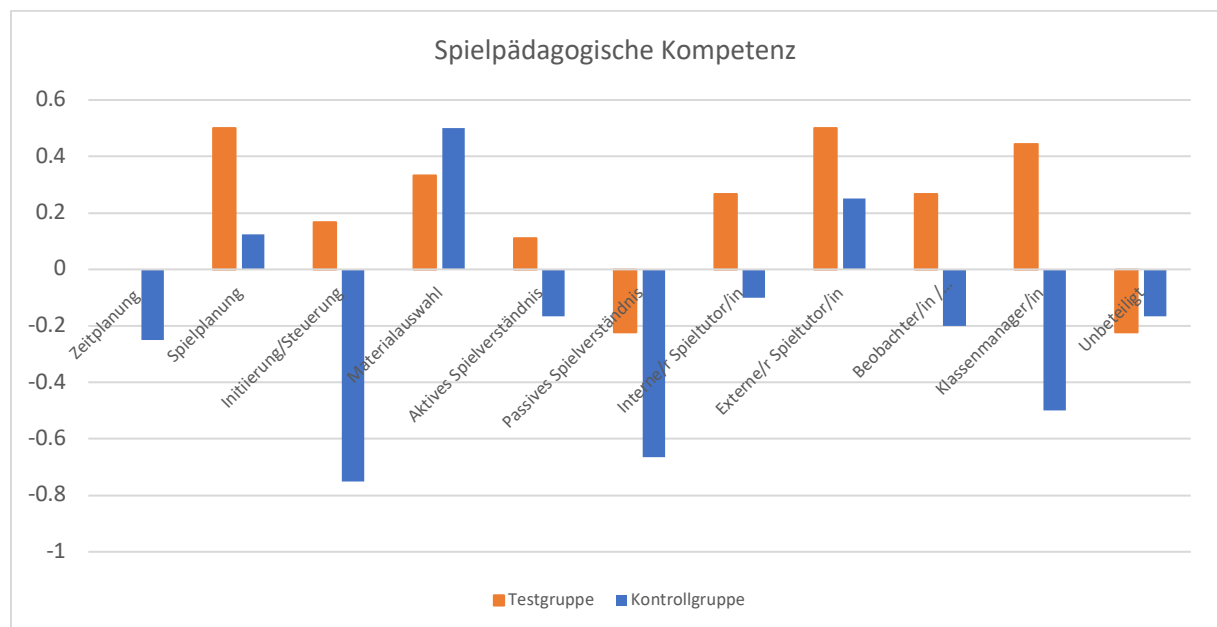


Abbildung 9: Säulendiagramm der Differenzwerte zwischen t1 und t2

Quelle: Eigene Darstellung

Die Skala Planung kann in die Variablen Zeitplanung und Spielplanung aufgeschlüsselt werden. Dabei weist die Testgruppe zu beiden Testzeitpunkten in beiden Variablen höhere Werte auf als die

Kontrollgruppe. In der Testgruppe kann keine Veränderung zwischen Pretest und Posttest ausgemacht werden, während die Werte in der Kontrollgruppe im Pretest abnehmen. Die Spielplanung, in welcher sich die Lehrpersonen mit unterschiedlichen Aspekten der Planung rund um das Spiel auseinandersetzen, zeigt in beiden Gruppen im Posttest eine Steigerung der Werte, wobei der Anstieg in der Testgruppe gegenüber der Kontrollgruppe höher ausfällt.

Wie bereits in der Planung, zeigen sich auch in den beiden Variablen der Skala Gestaltung des Spielangebots in der Testgruppe steigende Werte im Posttest. Bei der Initiierung und Steuerung des Spiels zeigt sich eine leichte Zunahme der Werte in der Testgruppe und eine etwas grössere Abnahme in der Kontrollgruppe zwischen Pretest und Posttest. Bezüglich Materialauswahl nehmen die Werte in beiden Gruppen zu, so dass in der Test- und Kontrollgruppe im Posttest höhere Werte erzielt wurden.

In der Skala Spielverständnis wird sowohl das aktive als auch das passive Spielverständnis erfragt. In den Ergebnissen zum Spielverständnis zeichnen sich die Werte insgesamt dadurch aus, dass in beiden Gruppen das aktive Spielverständnis höhere Werte aufweist als das passive Spielverständnis. Das aktive Spielverständnis zeichnet sich im Pretest sowohl in der Test- als auch in der Kontrollgruppe durch hohe Werte aus, die im Posttest in der Testgruppe steigen und in der Kontrollgruppe abnehmen. Das passive Spielverständnis zeigt in beiden Gruppen zu beiden Testzeitpunkten eine Veränderung hin zu einem tieferen passiven Spielverständnis. Auch wenn in beiden Gruppen das aktive Spielverständnis höhere Werte erzielt, so weist die Kontrollgruppe insgesamt höhere Werte im passiven Spielverständnis auf als die Testgruppe.

In der Spielbegleitung werden mittels Subskalen die unterschiedlichen Rollen erfragt. Die Rolle des/r Klassenmanagers/in erzielt im Pretest sowohl in der Testgruppe als auch in der Kontrollgruppe den höchsten Wert. Im Posttest steigt der Wert in der Testgruppe und geht in der Kontrollgruppe genauso zurück. Gleichermassen verhält es sich mit der Rolle des/r Beobachter/in / Umgebungsgestalter/in. In der Testgruppe weist die Rolle unbeteiligt zu beiden Testzeitpunkten die tiefsten Werte auf und nehmen im Posttest leicht ab. Diesbezüglich liegen die Werte in der Kontrollgruppe etwas höher, nehmen jedoch ebenfalls im Posttest ab. Hingegen finden sich in der Kontrollgruppe die tiefsten Werte in der Rolle des/r internen Spieltutor/in. Dabei kann festgestellt werden, dass die Werte in der Testgruppe bereits im Pretest höher ausfallen und im Posttest leicht steigen, wohingegen sie in der Kontrollgruppe minim zurückgehen. Die Werte der Rolle als externe/r Spieltutor/in liegen in beiden Gruppen im Pretest nahe beieinander. Der Blick auf die Werte im Posttest zeigt, dass diese in der Testgruppe um das Doppelte ansteigen, als in der Kontrollgruppe.

6.2.1 Entwicklung der spielpädagogischen Kompetenz

Wie Abbildung 10 verdeutlicht, zeigen die Ergebnisse der Datenerhebung auf, dass sich in der Testgruppe zwischen Pretest und Posttest in den Subskalen Planung, Gestaltung, Spielverständnis und Spielbegleitung in allen Bereichen, bis auf das passive Spielverständnis und die Rolle unbeteiligt, eine Veränderung hin zu höheren Werten feststellen lässt. Dabei können die abnehmenden Werte bezüglich dem passiven Spielverständnis und der Rolle unbeteiligt als förderlich verstanden werden, so dass sich die spielpädagogische Kompetenz der Lehrpersonen der Testgruppe zwischen beiden Testzeitpunkten günstig entwickelt hat. Anders verhält es sich in der Kontrollgruppe. Hier zeigt die Abbildung eine günstige Entwicklung der spielpädagogischen Kompetenz in den Bereichen der Subskalen Spielplanung, Materialauswahl, passives Spielverständnis, der externen und unbeteiligten

Rolle in der Spielbegleitung. Eine ungünstige Entwicklung lässt sich in den Subskalen der zeitlichen Planung, Initiierung und Steuerung des Spiels, dem aktiven Spielverständnis und den Rollen interne/r Spieltutor/in, Beobachter/in bzw. Umgebungsgestalter/in und Klassenmanager/in feststellen.

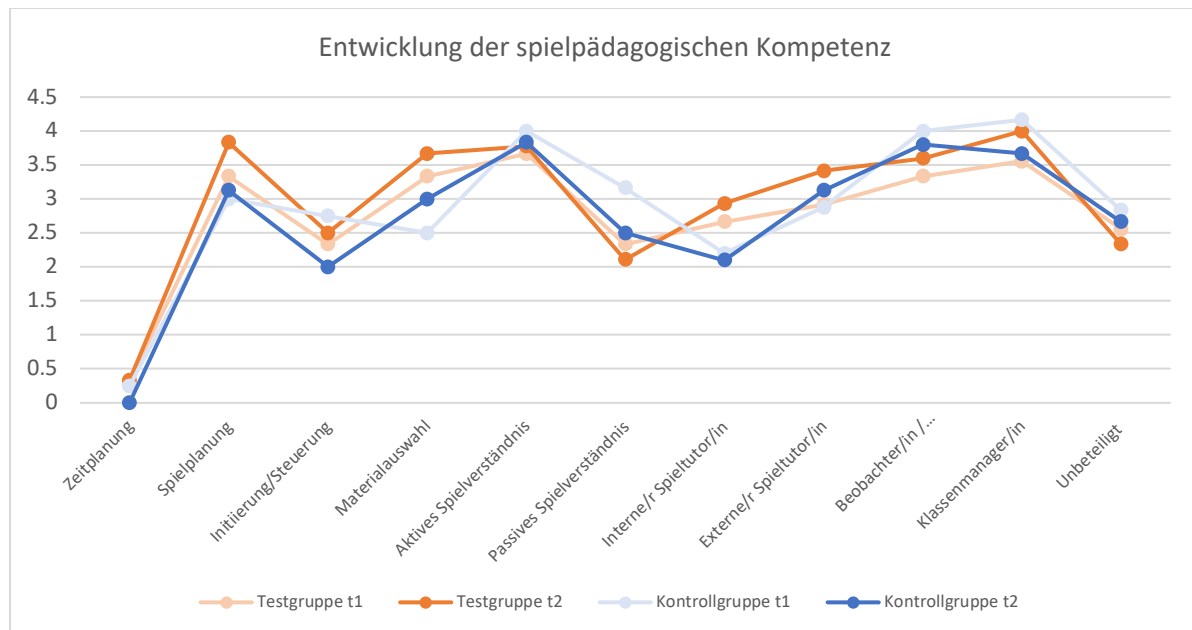


Abbildung 10: Diagramm Entwicklung spielpädagogische Kompetenz zwischen t1 und t2

Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt kann die Hypothese 3, dass eine signifikante Verbesserung der spielpädagogischen Kompetenz in der Testgruppe vorliegt, nicht bestätigt werden. Trotzdem zeigt der Vergleich zwischen den beiden Gruppen zu den Testzeitpunkten 1 und 2 auf, dass in der Testgruppe eine günstige Entwicklung der spielpädagogischen Kompetenz vorliegt. Im Gegensatz dazu zeichnet sich die Entwicklung der spielpädagogischen Kompetenz in der Kontrollgruppe als inkonsistent aus, so dass kein Entwicklungsverlauf festgestellt werden kann.

6.2.2 Ergebnisse der qualitativen Fragen zum Spielverständnis und der Spielbegleitung

Den teilnehmenden Lehrpersonen wurden im Fragebogen offene Fragen zum Spielverständnis, wie das Spiel definiert wird und welchen Stellenwert das Spiel für sie und damit ihre Arbeit im Kindergarten hat wie auch zur Spielbegleitung gestellt. Wie in Kapitel 5.5.2.2 zur Datenauswertung erklärt, wurden die zentralen Kategorien anhand der Inhaltsanalyse herausgearbeitet und in den nachfolgenden Tabellen zusammenfassend dargestellt (Mayring, 2002) und mit Auszügen der Antworten aus den Fragebögen veranschaulicht.

6.2.2.1 Ergebnisse zum Spielverständnis

Tabelle 7 zeigt auf, wie das Spiel von den Lehrpersonen der Testgruppe und Kontrollgruppe definiert wird. Im Pretest wird das Spiel von allen Lehrpersonen in Zusammenhang zum Lernen gesetzt. Dahingehend fällt auf, dass im Posttest diese Kategorie nicht mehr von allen genannt wird. Die Kategorie Emotionen wird im Pretest lediglich von einer Lehrperson der Kontrollgruppe genannt, wohingegen sich die Kategorie Emotionen im Zusammenhang mit dem Spiel im Posttest bei allen Teilnehmerinnen findet.

Insgesamt zeigt sich, dass in der Testgruppe bei zwei Lehrpersonen die Kategorie kindzentrierte Pädagogik durch die Kategorie So-tun-als-ob ergänzt oder ersetzt wird. Diesbezüglich kann in der Kontrollgruppe keine solche Veränderung festgestellt werden.

Tabelle 7 Übersicht Ergebnisse Definition in der Test- und Kontrollgruppe zu t1 und t2

| | | Pretest | | Posttest | |
|----------------|---|--|--|--|---|
| | | Kategorie | Auszüge Fragebogen | Kategorie | Auszüge Fragebogen |
| Testgruppe | 1 | Lernen Spielformen | <i>Zugang für's Lernen und Weiterentwickeln Im Kindergarten nutze ich unterschiedliche Spielvariationen um Inhalte anzudeuten</i> | Lernen Emotionen | <i>Das Spiel sehe ich als Zugang für viele Inhalte [...] soziale, emotionale, kognitive, koordinative Fähigkeiten über den Lp21 hinaus weiterentwickeln. Das Spiel weckt Motivation, Freude und Neugierde</i> |
| | 2 | Lernen freies Spiel kindzentrierte Pädagogik | <i>Erfahrungen [...] verarbeiten und vertiefen Frei gewählte Aktivität (in der das Kind wählt), wo und mit wem es spielt</i> | freies Spiel kindzentrierte Pädagogik So-tun-als-ob Emotionen | <i>frei vom Kind gewählte Tätigkeit [...] frei aussuchen mit wem und wie lange [...] wählt Ort und Material selbst aus [...] eigene Welt bauen/erfinden, [...] oft Bezug zu realer Welt Spielen macht Spass</i> |
| | 3 | Lernen Material kindzentrierte Pädagogik | <i>Ausprobieren, Geschichten erfinden, Interaktion, Ideen weiterentwickeln Sich beschäftigen mit Gegenständen (Spielsachen [und] nicht als solches Spielzeug definiert)</i> | Lernen Emotionen So-tun-als-ob | <i>Eine lustvolle Tätigkeit bei der die Kinder lernen Eine Imitation und das Nachspielen einer anderen «Welt».</i> |
| Kontrollgruppe | 4 | Lernen Emotionen | <i>Lerninhalte in spielerische Form verpacken, dass sie Freude daran haben und nebenbei ganz viel lernen</i> | gleiche Angaben wie im Pretest | |
| | 5 | Lernen Zeit freies Spiel kindzentrierte Pädagogik | <i>Kinder im Kg lernen indem sie spielen Lernangebote, die sie als Spiel verstehen Die Kd brauchen genügend Zeit in diese Spielangebote einzutauchen Spielemente aus dem geleiteten Spiel in ihr Freispiel</i> | Emotionen kindzentrierte Pädagogik | <i>Bei etwas verweilen aus Freude und Interesse.</i> |

Quelle: Eigene Darstellung

Die Ergebnisse zur Befragung des Stellenwerts sind in Tabelle 8 zusammengefasst. Bis auf eine Lehrperson berichten alle explizit, dass das Spiel für sie einen hohen Stellenwert besitzt. Zudem erklären alle Lehrpersonen, weshalb das Spiel den entsprechenden Stellenwert einnimmt. Dabei führen im Pretest alle Lehrpersonen auf, dass der Stellenwert dahingehend wichtig ist, da das Spiel in Zusammenhang mit dem Lernen steht. Bis auf eine Lehrperson wird auch im Posttest die Kategorie

Lernen in Zusammenhang mit dem Stellenwert des Spiels genannt. Die Kategorie Zeit findet sich in der Testgruppe erst im Posttest, hingegen wird diese in der Kontrollgruppe zu beiden Zeitpunkten genannt.

In der Testgruppe ist auch in den Ergebnissen zum Stellenwert eine Verschiebung von der kindzentrierten Pädagogik hin zur Entwicklungspädagogik auszumachen. Insgesamt findet sich diese Kategorie bei zwei Lehrpersonen, wohingegen sich die Aussagen in der Kontrollgruppe der Kategorie kindzentrierte Pädagogik zuordnen lassen. Über die beiden Zeitpunkte hinweg kann zudem festgestellt werden, dass sich in der Testgruppe ein Anstieg der genannten Kategorien zeigt.

Tabelle 8 Übersicht Ergebnisse Stellenwert in der Test- und Kontrollgruppe zu t1 und t2

| | | Pretest | | Posttest | |
|----------------|---|---|---|---|---|
| | | Kategorie | Auszüge Fragebogen | Kategorie | Auszüge Fragebogen |
| Testgruppe | 1 | hoher Stellenwert Lernen | Grossen Stellenwert, meist alle Inhalte im Kindergarten werden spielerische angeeignet, verinnerlicht und automatisiert. | hoher Stellenwert Lernen Zeit freies Spiel | Das Spiel stellt den Mittelpunkt [...] dar. Spielerische Lernen und entdecken, Zeit bewusst für das freie Spielen wird oft eingeplant |
| | 2 | hoher Stellenwert Lernen | Einen sehr grossen, da Kinder im Spiel viel Lernen und es ihre bevorzugte Lernaktivität ist. | hoher Stellenwert Lernen Entwicklungspädagogik | hohen Stellenwert, Kinder [zeigen] eine sehr grosse Motivation [...] sehr häufig Verbindungen zu den Lernzielen im Kindergarten hergestellt werden. Vorallem im Bereich der Sprachförderung und der sozialen Aspekte, empfinde ich das Spiel als sehr wertvoll. |
| | 3 | hoher Stellenwert Lernen kindzentrierte Pädagogik | Einen hohen Stellenwert, ich denke, dass die Kinder beim Spiel viel lernen Sie holen sich beim Spiel das, was sie in Bezug auf ihre Entwicklung «brauchen». | hoher Stellenwert Zeit Spielformen Entwicklungspädagogik | Wichtig, dass die Kinder im Kindergarten viel und variantenreich spielen können. Die Weiterbildung hat mir aufgezeigt, dass die Kinder zum Teil das Spiel im Kindergarten erlernen müssen. Ich finde das eine herausfordernde Aufgabe. |
| Kontrollgruppe | 4 | hoher Stellenwert freies Spiel Lernen Zeit kindzentrierte Pädagogik | Das Spiel und das Freie Spiel hat [...] hohen Stellenwert. Lerninhalte spielerisch verpackt [...] plane jeden Halbtage Spielsequenzen ein und auch das Freie Spiel darf nicht zu kurz kommen [...] viel Zeit zum Spielen zu ermöglichen und lasse sie wirken. | gleiche Angaben wie im Pretest | |
| | 5 | Lernen Zeit Material kindzentrierte Pädagogik | Spielen ist die zentrale Lernart [...] Zeit zum Spielen haben [...] vielfältige Spielmaterialien zur Verfügung haben Langeweile halten viele Kinder nur noch schlecht aus. Schön, wenn der KG entgegenwirken kann. | Lernen Raum Zeit Material | Spielen ist die zentrale Lernart im Kindergarten Lerninhalte in ein Spiel verpacken Den Kindern Raum, Zeit und ansprechenden Material zur Verfügung stellen. |

Quelle: Eigene Darstellung

6.2.2.2 Ergebnisse zur Spielbegleitung

In Tabelle 9 ist zusammengefasst, welche Bedeutung die Spielbegleitung für die Lehrpersonen hat. Aufgrund der Antworten können daraus die Rollen der Spielbegleitung abgeleitet werden. Die Spielbegleitung in der Testgruppe lässt sich insbesondere den Rollen externe Spieltutorin und Beobachterin / Umgebungsgestalterin zuordnen. Zudem finden sich auch Aussagen, die sich der Rolle interne Spieltutorin und Klassenmanagerin zuordnen lassen. Die Lehrpersonen der Kontrollgruppe sehen ihre Rollen gleichermassen als externe Spieltutorin, Beobachterin / Umgebungsgestalterin und Klassenmanagerin. Eine Lehrperson betont dabei auch die unbeteiligte Rolle.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Rollen der Spielbegleitung in der Testgruppe auf dem Spektrum zwischen interne Spieltutorin bis hin zur Klassenmanagerin bewegen, diejenigen in der Kontrollgruppe zwischen der externen Spieltutorin hin zur Rolle unbeteiligt.

Tabelle 9 Übersicht Ergebnisse Spielbegleitung in der Test- und Kontrollgruppe zu t1 und t2

| | | Pretest | | Posttest | |
|----------------|---|---|--|--|---|
| | | Kategorie | Auszüge Fragebogen | Kategorie | Auszüge Fragebogen |
| Testgruppe | 1 | Externe Spieltutorin Beobachterin/Umweltgestalterin | <i>Differenzierte Angebote anbieten und an die Entwicklung anpassen. Spielangebote näher bringen und SuS im Spiel beobachten</i> | keine Angaben | |
| | 2 | Klassenmanagerin Interne Spieltutorin | <i>Vorbereitung des Spielfeldes, Mitspielen, evt. Rollenverteilung vornehmen, Individuelle Förderung, z. B. Sprache, sozial Verhalten, Reflexion</i> | Interne Spieltutorin Externe Spieltutorin Beobachterin/Umweltgestalterin | <i>Die Kinder während dem Spiel beobachten Inputs geben, wenn das Spiel stockt [...] nicht weiterentwickelt. Kinder in das Spiel helfen (mitspielen, Ideen) Spielmaterial und Umgebung planen und vorbereiten</i> |
| | 3 | Externe Spieltutorin Beobachterin/Umweltgestalterin | <i>Die Kinder beobachten, da wo es nötig erscheint Inputs (Ideen, Material,...) geben. Fragen zum Spiel stellen – eher offene Fragen.</i> | Externe Spieltutorin Beobachterin/Umweltgestalterin Klassenmanagerin | <i>Spielumgebung gestalten und immer wieder anpassen. Den Kindern Inputs für's Spiel geben. [...] was die Kinder interessieren könnte. Die Gruppenzusammensetzung beim Spiel steuern.</i> |
| Kontrollgruppe | 4 | Externe Spieltutorin Beobachterin/Umweltgestalterin Klassenmanagerin unbeteiligt | <i>Ich beobachte die Kinder im Spiel und greife nötigenfalls ein. Bei Konflikten, [oder] die Kinder selbst keine Lösung finden, anstehen und Impuls benötigen. Ich wechsele [...] die Freispielangebote. Ich probiere mich möglichst wenig einzumischen.</i> | gleiche Angaben wie im Pretest | |
| | 5 | Externe Spieltutorin Beobachterin/Umweltgestalterin Klassenmanagerin | <i>Unterstützung bei Fragen, Ergänzen mit Material/Ideen einbringen, Kd bei der Wahl des Spielplatzes unterstützen, Eingreifen bei Konflikten, Störungen unterbrechen, Unterstützung/Mitspielen bei Regelspielen, Beobachten</i> | Externe Spieltutorin Beobachterin/Umweltgestalterin Klassenmanagerin | <i>Ins Spiel helfen Entsprechendes Material bereitstellen Konflikte lösen helfen bei Bedarf Bei Hürden Hilfe anbieten</i> |

Quelle: Eigene Darstellung

Aufgrund der Analyse der Ergebnisse aus den offenen Fragen kann die Hypothese 4, dass die Testgruppe im Posttest eine differenzierte Sichtweise aufweist, welche sich an spieltheoretischen und -didaktischen Aspekten orientiert, bestätigt werden. Die Ergebnisse zeichnen sich durch eine Verschiebung von der kindzentrierten Pädagogik hin zur Entwicklungspädagogik aus. Dabei werden in der Testgruppe spezifische Konzepte, wie das So-tun-als-ob im Posttest aufgeführt. Der Stellenwert, welchen das Spiel einnimmt, wird im Posttest von der Testgruppe differenzierter beschrieben, was sich im Anstieg der Anzahl Kategorien widerspiegelt. Ausserdem werden in der Testgruppe die günstigen Rollen in der Spielbegleitung betont, hingegen in der Kontrollgruppe die ungünstige Rolle unbeteiligt.

7 Diskussion

Die in Kapitel 6 aufgezeigten Ergebnisse, werden nun unter Berücksichtigung des theoretischen Rahmens beleuchtet und diskutiert, um daraus die Forschungsfrage zu beantworten. Nach einer kritischen Betrachtung, in welcher die Stärken und Grenzen der Arbeit dargelegt werden, wird schliesslich aufgezeigt, wie sich eine Implikation des Schulungsdispositivs in der Praxis darstellt.

7.1 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Fantasienspielqualität und die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson näher betrachtet und erklärt, um dann den Fokus auf einen möglichen Effekt der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson auf die Fantasienspielqualität zu richten und damit auf die Wirksamkeit der Schulung zum Spiel.

7.1.1 Interpretation der Ergebnisse Fantasienspielqualität

Die Daten zur Fantasienspielqualität wurden in der vorliegenden Untersuchung aus zwei unterschiedlichen Perspektiven erhoben. Einmal fand die Datenerhebung mittels videobasierter Beobachtung statt und einmal mittels Fragebogen durch die Lehrperson. Wie aus den Ergebnissen hervorgeht, deuten diese insgesamt auf eine Verbesserung der Fantasienspielqualität bei der Testgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe hin.

Die Ergebnisse der videobasierten Beobachtung der Spielqualität zeigen auf, dass beide Gruppen zwischen Pretest und Posttest einen Anstieg der Spielqualität aufweisen, der Anstieg der Spielqualität in der Testgruppe im Posttest als signifikant höher bezeichnet werden kann, derjenige in der Kontrollgruppe als nicht signifikant.

Wie Jaggy et al. (2020) betonen, kann die Veränderung der Werte in den beiden Gruppen einerseits darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder die nächste Entwicklungsstufe der Spielqualität erreicht haben oder andererseits, «[...] dass sich die Kinder an die Testsituation und das Spielmaterial gewöhnt haben und daher weniger schüchtern und / oder eher in der Lage waren, in der Freispielsituation höhere Kompetenzen im Fantasienspiel zu zeigen»²⁵ (S. 1218). Dieser Effekt kann für die videobasierte Beobachtung dahingehend bestätigt werden, als dass bei den Aufnahmen im Pretest die Kinder mit der Exploration der neuen Situation und Materialien beschäftigt waren. Dies bestätigt die Phase der Exploration, die in jeder neuen Spielsituation stattfindet (Hauser, 2021; Heimlich, 2015). Erst wenn die Kinder sich genügend mit der neuen Situation und den Materialien vertraut gemacht haben, gelingt es ihnen, in das eigentliche Spiel zu finden.

Zudem kann das eingesetzte Material die Entwicklung der Spielqualität beeinflussen. Jaggy et al. (2023) zeigen in ihrer Untersuchung auf, dass Kinder sowohl von der Spielbegleitung, als auch dem Bereitstellen von anregendem Spielmaterial profitieren. Da in dieser Untersuchung die Wahl der Spielmaterialien dahingehend ausfiel, dass sie als Spielimpuls dienen (Kübler & Rüdisüli, 2020) und unterschiedliche Spielhandlungen ermöglichen (Bürge & Amberg, 2023b), kann damit die Entwicklung

²⁵ Freie Übersetzung von «On the other hand, it could be that children got used to the testing situation and the play material and were therefore less shy and/or more able to show higher pretend play competences in the free play situation».

hin zu einer höheren Spielqualität in den beiden Gruppen auch der Wahl der Spielmaterialien zugeschrieben werden.

Auch wenn die Erhöhung der Werte der Spielqualität auf die unterschiedliche Faktoren wie den normativen Entwicklungsverlauf des Spiels (Hauser, 2016, 2021; Leong & Bodrova, 2012), die Gewöhnung an die Testsituation (Jaggy et al., 2020) und anregendes Spielmaterial (Jaggy et al., 2023) zurückgeführt werden kann, so fällt in den Ergebnissen auf, dass die Testgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe eine signifikante Veränderung in der gesamten Spielqualität und den Komponenten Dezentrierung, Rollenübernahme, Planung und Sequenzierung aufweist. Dieses Ergebnis kann auf den indirekten Einfluss der Lehrperson zurückgeführt werden. Wie Kalkusch et al. (2021) und Perren et al. (2019) in ihren Untersuchung aufzeigen, muss die erwachsene Person eine aktive Rolle spielen, um die Entwicklung der Spielqualität zu fördern. Auch wenn in der vorliegenden Untersuchung die Lehrperson im Beobachtungssetting keine aktive Rolle spielt, so können die Ergebnisse dahingehend erklärt werden, dass die Schulung zum Spiel einen direkten Einfluss auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson und damit eine indirekte Wirkung auf die Entwicklung der Spielqualität der Kinder hat.

Die vorliegende Untersuchung hat den Fokus auf die Ergebnisse der Test- und Kontrollgruppe im Gesamten gelegt. Ein Blick auf die individuellen Verläufe zeigt jedoch, dass bei den einzelnen Kindern nicht lediglich steigende Werte zwischen den beiden Testzeitpunkten beobachtbar sind. Dies bestätigt die Ergebnisse der Untersuchung von Jaggy et al. (2020). Wie die Forscherinnen und Forscher aufzeigen, kann dies ein Hinweis auf Partner- und Konstellationseffekte sein. Da in der Kontrollgruppe ein Kind im Posttest abwesend war, bestand eine Gruppe lediglich aus 2 Kindern. Diese beiden Kinder zeigten kein Interesse gemeinsam zu spielen und haben ihr Allein- und Parallelspiel nach 30 Minuten abgebrochen. Dies hat zwangsläufig zu niedrigen Werten in der Bewertung der Spielqualität im Posttest geführt.

Wie in den Ergebnissen aufgezeigt, zeigen sich im Posttest die höchsten Werte in den beiden Kategorie Dezentrierung und Dekontextualisierung. Der hohe Wert in der Dekontextualisierung lässt sich darauf zurückführen, dass Kinder sich ab etwa 4 Jahren vollständig von Objekten lösen (Hauser, 2021). Im Kontext der videobasierten Beobachtung lässt sich die Dekontextualisierung anhand einiger Beispiele aus der Aufnahme im Posttest der Gruppe 3 (Testgruppe) veranschaulichen, in welcher Steine zu Mikroben werden, aus Armketten Dinosaurieraugen entstehen und in der Fabrik Saft produziert wird (Tabelle 10).

Tabelle 10: Beobachtung Spielqualität G3 Testgruppe t2

Beobachtung G3 t2

Kind 2 zeigt auf Steine «Das ist Mikrob», holt Messbecher mit den Pinzetten, Proberöhrchen «das ist alles für die Mikroben, ok?» Kind 3 beginnt mit der Pinzette die Steine vom Boden in das Proberöhrchen, welches Kind 2 hält, einzufüllen und kommentiert mit «eine Mikrob ist da».

Kind 2 und 3 untersuchen mit der Lupe eine Armkette, die Kind 2 aus Chenilledraht und Perlen angefertigt hat. Dabei sagt Kind 3: «Das [die Armkette] ist ganz gefährlich. Schau mal». Kind 2 erwidert: «Oh ja, eh, wir spielen Paläontologe» Kind 3 meint: «Ja». Kind 2 freut sich darüber «und wir sagen das [die Armkette] ist ein Auge vom Dinosaurus. Und du hast gesagt es ist ganz ganz ganz schwer».

Kind 4 zieht mit einer Spritze «Flüssigkeit» aus einer Schüssel, um diese in ein anderes Gefäß zuzugeben. Kind 5 nimmt ebenfalls eine Spritze und hält eine rote Holzscheibe davor «Das ist eine Spritze und dann gibt es einen Jus [Saft] und schau mal, ich hab' den Jus da drin [in der Schüssel] und dann kannst du den Jus nehmen. Ok?»

Quelle: Eigene Darstellung

Die Dezentrierung zeichnet sich durch die Verschiebung vom selbst- zum fremdbezogenen Spiel aus (Hauser, 2016), welches mit etwa 5 bis 6 Jahren seinen Höhepunkt erreicht (Richard et al., 2019) und damit der Altersspanne der Kinder dieser Untersuchung entspricht. In der Auswertung der videobasierten Beobachtung ist dahingehend aufgefallen, dass die geteilte Aufmerksamkeit, in welcher die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Gegenstand richten (Aschersleben et al., 2009, zitiert nach Hauser, 2021) ein grundlegendes Element der Dezentrierung darstellt. Die geteilte Aufmerksamkeit bildet damit eine wichtige Grundlage, damit die Kinder in ein Kooperationsspiel finden, in welchem sie gemeinsam Themen und Rollen aushandeln (Hauser, 2016, 2021). Auch Burkhardt Bossi et al. (2009) halten, bezugnehmend auf die Untersuchung von Sara Smilansky (1988, zitiert nach Burkhardt Bossi et al., 2009) fest, wenn Kinder gemeinsame Erlebnisse haben, auf welche sie zurückgreifen können, sich dies günstig auf ihr Spiel auswirkt. In Tabelle 11 wird die geteilte Aufmerksamkeit anhand eines Beispiels aus Gruppe 1 (Testgruppe) im Posttest gezeigt.

Tabelle 11: Beobachtung Spielqualität G1 Testgruppe t2

Beobachtung G1 t2

Kind 1: «Der Doktor Luggen, kennst du den Doktor Luggen?»

Alle Kinder bestätigen mit grosser Begeisterung, dass Doktor Luggen auch ihr Arzt ist.

Kind 1: «Der hat mir einmal hier hineingepiekt.»

Kind 2: «Mir auch»

Diese Situation ist der Ausgangspunkt, dass sich die Kinder dazu entscheiden, Arzt zu spielen. Zwischen den Kindern werden die Rollen ausgehandelt.

Kind 1: «Äh, L. spielst du auch Doktor?»

Kind 3: «Nein, ich bin kein Doktor, aber Forscher.»

Kind 1: «Wie heisst wer? Ich heisse Doktor Luggen»

Kind 4: «Ich heisse Sara.»

Kind 2: «Ich bin Doktor M.»

Kind 1: «Nein, nicht dein richtiger Name, du musst einen anderen.»

Kind 2: «Ich heisse Doktor Melina.»

Kind 1 [Hochdeutsch]: «Sara, ist gut, wenn du mit mir immer die Jahreskontrolle machst? Du machst rechts und ich links [die Spritze].»

Kind 1 [Dialekt, Konjunktiv]: «M. ist das gut, wenn wir die aufeinander getan hätten [hält zwei Proberöhrchen aufeinander]?»

Kind 2 [Hochdeutsch]: «Herr Doktor Luggen, ähm, also, bei uns geht das du Kind machst, das heisst, ehm, Paul. Der muss die Jahreskontrolle.»

Kind 1 [Dialekt, Konjunktiv]: «Oh, ich weiss nicht wer den Paul spielen könnte.»

Kind 2 [Dialekt, Konjunktiv]: «Ich könnte ihn spielen, so kurz.»

Quelle: Eigene Darstellung

Der obige Ausschnitt aus dem Spiel zeigt zudem den Zusammenhang zwischen der Dezentrierung und der Perspektivenübernahme auf, die es den Kindern erlaubt, sich innerhalb und ausserhalb des Spiels zu bewegen (Kravtsov & Kravtsova, 2010) und damit auch innerhalb des Spiels zwischen den jeweiligen Rollen zu wechseln (Einsiedler, 1999, zitiert nach Hauser, 2016).

Der tiefste Wert über beide Zeitpunkte in beiden Gruppen zeigt sich in der Komponente Sequenzierung. Da die Kinder während der videobasierten Beobachtung zwischen 30 und 60 Minuten spielten und davon lediglich die ersten 30 Minuten fokussiert wurden, kann sich dies hinderlich auf diese Komponente auswirken. Die Sequenzierung steht in engem Zusammenhang mit der zeitlichen Dauer des Spiels und zeichnet sich dadurch aus, dass sich im Entwicklungsverlauf einzelne Spielhandlungen zu differenzierten Spielhandlungen entwickeln (Hauser, 2016; Leong & Bodrova, 2012).

Die Einschätzung der Fantasienspielkompetenz durch die Lehrperson ausserhalb des Beobachtungssettings weist in der Fantasienspielkompetenz der Testgruppe ein marginal signifikantes Ergebnis auf, wohingegen in der Kontrollgruppe kein signifikanter Effekt vorliegt. Die Bewertung durch die Lehrperson nimmt in der Kontrollgruppe zwischen den beiden Testzeitpunkten sogar ab. Diese Ergebnisse lassen auf den Effekt der Schulung auf die spielpädagogische Kompetenz schliessen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen der Testgruppe ihr spieltheoretisches und spieldidaktisches Wissen dahingehend aufgebaut haben, dass sie das Spiel als solches überhaupt erkennen (Amberg & Bürgi, 2021; Hauser, 2021) und schliesslich die Spielkompetenz der Kinder differenziert einschätzen, was den Anstieg der Werte in der Testgruppe und den Rückgang in der Kontrollgruppe erklärt.

7.1.2 Interpretation der Ergebnisse der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson

Entgegen der ursprünglichen Hypothese wurde keine signifikante Verbesserung der spielpädagogischen Kompetenz in der Testgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe beobachtet. Dieses Ergebnis kann einerseits damit erklärt werden, dass es sich um eine zu kleine Stichprobe handelt, um daraus aussagekräftige Daten zu gewinnen. Andererseits ist die Veränderung der Werte zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten teilweise geringfügig, so dass diese nicht als bedeutsam bezeichnet werden kann. Trotzdem können die vorliegenden Ergebnisse einen Hinweis dazu geben, wo sich die Lehrpersonen bezüglich ihrer spielpädagogischen Kompetenz situieren und inwiefern sich diese zwischen den beiden Testzeitpunkten entwickelt hat.

Auch wenn aus der aktuellen Forschung eine Minstdauer von 45 bis 60 Minuten für das Spiel hervorgeht (Clerc-Georgy et al., im Druck; Lieger, 2014; Richard et al., 2019), so liegen die durchschnittlichen Werte, die den Kindern für das Spiel zur Verfügung steht, zu beiden Testzeitpunkten sehr tief und entsprechen nicht den Empfehlungen. Dies lässt sich wohl damit erklären, da das Spiel von den Lehrpersonen noch nicht als Leitaktivität verstanden und in seiner Vielfalt als Methodenrepertoire, wie von Kübler und Rüdüsüli (2020) vorgeschlagen, genutzt wird. Dies zeigt auf, dass in der Schulung insbesondere die Wichtigkeit der zeitlichen Dauer des Spiels stärker gewichtet werden muss, um damit bei den Lehrpersonen ein Bewusstsein zu schaffen, dass Kinder über genügend Zeit verfügen müssen, damit Fantasienspiel überhaupt entstehen und sich schliesslich auch hin zu einer höheren Spielqualität entwickeln kann (Bodrova & Leong, 2012).

Der Anstieg im Bereich der Spielplanung in der Testgruppe gegenüber der Kontrollgruppe kann auf das in der Schulung vermittelte spieldidaktische Wissen zurückzuführen sein. Auch wenn die Lehrpersonen der Testgruppe gemäss ihren eigenen Aussagen ihre Spielprojekte noch nicht umsetzen konnten, so kann die Veränderungen auch darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrpersonen zumindest für die Wichtigkeit das Spiel als zentralen Unterrichtsbaustein sensibilisiert wurden, was sich in den Ergebnissen im Posttest niederschlägt.

In der Gestaltung von Spielangeboten fällt in beiden Gruppen auf, dass sich die Werte im mittleren Bereich bewegen und sich somit im freien und entdeckenden Spiel des Spielkontinuums verorten lassen, in welchem die Steuerung und Initiierung des Spiels vom Kind aus kommt (Pyle & Danniels, 2017). Diese Ergebnisse decken sich somit mit dem traditionellen Verständnis des Spiels, in welchem davon ausgegangen wird, dass die Entwicklung und damit verbundene Spielentwicklung einem Reifeprozess unterliegt und die Lehrperson wenig in das Spiel eingreifen soll (Heimlich, 2015; Johnson et al., 2005; Lieger, 2014).

Die Ergebnisse bezüglich der Materialauswahl bewegen sich im oberen Bereich und nehmen in beiden Gruppen tendenziell zu. Daher kann die Vermutung aufgestellt werden, dass bei den Lehrpersonen ein Bewusstsein herrscht, dass möglichst offene Materialien den Kindern erlauben, diese umzudeuten und vielseitig einzusetzen (Bürgi & Amberg, 2023a). Ausserdem ist der Kindergarten der deutschsprachigen Schweiz dadurch geprägt, dass Lehrpersonen für das Freispiel eine reichhaltige Lernumgebung vorbereiten und dabei Spielmaterial einsetzen, welches «[...] sinnlich ansprechend, stabil und vielseitig verwendbar [ist]» (Walter-Laager & Fasseing Heim, 2021, S. 207).

Die Resultat zum Spielverständnis widerspiegeln die Ergebnissen von Imlig (2020) und Imlig et al. (2019), die besagen, dass Lehrpersonen grundsätzlich einem aktiven Spielverständnis positiver gegenüber stehen als einem passiven. Auch wenn in beiden Gruppen das aktive Spielverständnis höhere Werte erzielte, so lässt sich beobachten, dass die Kontrollgruppe insgesamt höhere Werte im passiven Spielverständnis aufweist, was im Zusammenhang mit dem Ausbildungsprofil und der Berufserfahrung stehen kann und ein Hinweis auf eine zurückhaltende Rolle der Lehrperson (Imlig, 2020; Imlig et al., 2019). Dass die Lehrpersonen der Testgruppe eher das aktive Spielverständnis befürworten, zeigt sich auch in den Ergebnissen der offenen Fragen. Hier kann eine Verschiebung von einer kindzentrierten Pädagogik, in welcher die Steuerung und Lenkung des Spiels vom Kind und seinen Erfahrungen ausgeht, hin zu einer Entwicklungspädagogik, in welcher die Lehrperson die Verantwortung für die Inhalte und den Lerngegenstand übernimmt (Samuelsson & Carlsson, 2008), ausgemacht werden.

Die Ergebnisse zur Spielbegleitung zeigen auf, dass die Rollen Klassenmanager/in und Beobachter/in bzw. Umgebungsgestalter/in in beiden Gruppen von den Lehrpersonen bevorzugt werden, in der Testgruppe die externe Rolle gegenüber der internen Rolle begünstigt und die unbeteiligte Rolle am wenigsten genannt wird, was die Ergebnisse von Wustmann Seiler et al. (2022) bestätigt. Diese Tendenz lässt sich auch in den offenen Fragen beobachten. In der Kontrollgruppe erhält die unbeteiligte Rolle mehr Zuspruch als die interne Rolle. Daraus kann geschlossen werden, dass die Spielbegleitung in der Testgruppe eher dem aktiven Spielverständnis, diejenige in der Kontrollgruppe einem passiven Spielverständnis entspricht.

Insgesamt kann die günstige Entwicklung der spielpädagogischen Kompetenz in der Testgruppe ein Hinweis darauf sein, dass die Lehrpersonen durch die Schulung für das Spiel und seine

unterschiedlichen Facetten sensibilisiert wurden und damit ihr Handeln, ihre Rolle und schliesslich ihre spielpädagogische Kompetenz kritisch betrachten und reflektieren. Im Gegenzug dazu lässt sich in der Kontrollgruppe keine konsistente Entwicklung beobachten, was ein Hinweis darauf sein kann, dass die Lehrpersonen nicht über den nötigen spieltheoretischen und spieldidaktischen Hintergrund verfügen.

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse zur Fantasiespielqualität, bei welchen von einem indirekten Einfluss der Schulung ausgegangen werden kann, deuten die positiven Ergebnisse der spielpädagogischen Kompetenz darauf hin, dass die Intervention in Form einer Schulung zum Spiel einen Effekt auf ebendiese erzielt hat.

7.2 Stärken und Grenzen

In der vorliegenden Arbeit wurde erstmals der Effekt einer Schulung auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson und damit auf die Spielqualität der Kinder untersucht. Dabei weist die Arbeit eine Reihe von Stärken und Grenzen auf, die im Nachfolgenden aufgezeigt werden.

Eine Einschränkung dieser Arbeit stellt sicherlich die kleine Stichprobe der Lehrpersonen dar, die keine statistisch aussagekräftigen Ergebnisse lieferte. Zudem haben sich für die Teilnahme an der Untersuchung und der Schulung motivierte Lehrpersonen gemeldet, die eher bereit dazu waren, ihre professionelle Handlungskompetenz zu reflektieren und weiterzuentwickeln, was die Ergebnisse positiv beeinflussen kann (Konrad & Sailer, 2024). Damit kann auch der signifikante respektive marginal signifikante Unterschied der Spielqualität und Fantasiespielkompetenz zwischen den beiden Gruppen im Pretest erklärt werden, da die teilnehmenden Lehrpersonen der Testgruppe dem Spiel eher positiv eingestellt sind, was sich in der Spielqualität der Kinder zeigt.

Eine Stärke der Untersuchung ist sicherlich, dass die Daten mit unterschiedlichen Methoden erhoben wurden und die Bewertung der Fantasiespielqualität aus zwei unterschiedlichen Perspektiven erfolgte. Dadurch war es möglich, die Daten in Bezug zueinander zu setzen und mögliche Zusammenhänge zu interpretieren (Konrad & Sailer, 2024). Als Grenze hat sich jedoch die fehlende Interrater Reliabilität herausgestellt, da in der vorliegenden Auswertung keine Doppelkodierung der videobasierten Beobachtung vorliegt und daher nicht darauf geschlossen werden kann, dass die Ergebnisse unabhängig von der Autorin dieser Arbeit sind (Jaggy et al., 2020).

Eine weitere Limite stellt die Fragebogenkonstruktion dar. Die Vermischung zwischen bestehenden, validierten Skalen mit aus der Theorie abgeleiteten Skalen hat sich als nicht ideal herausgestellt. Die von der Theorie abgeleiteten Skalen müssten für eine weitere Untersuchung mit weiteren Items ergänzt und schliesslich auch validiert werden. Ausserdem hat sich herausgestellt, dass die Erfragung der Komponente Deutsch als Zweitsprache in der Auswertung aufgrund der Gruppenzusammensetzung nicht berücksichtigt werden konnte.

Das Beobachtungsinstrument *Dyadic Pretend Play Assessment* (DPPA) ermöglicht die Spielqualität der Kinder so nah als möglich in ihrem alltäglichen Spielkontext zu beurteilen (Jaggy et al., 2020), was in der vorliegenden Untersuchung als positiv hervorgehoben werden kann. Allerdings sieht das Instrument vor, in einem Setting mit Einführungsgeschichte gefolgt von anschliessendem Freispiel in der Dyade eingesetzt zu werden. In einem weiteren Schritt sollte das Instrument für andere Settings angepasst und weiterentwickelt werden. Die Film- und Tonaufnahmen zur Spielqualität bieten hierfür eine gute Grundlage, um Ankerbeispiele zu formulieren, die sich ausserhalb des ursprünglichen

Settings einsetzen lassen. Nachdem das Instrument angepasst wurde, kann es schliesslich auch in Aus- und Weiterbildung zur Einschätzung der Spielqualität eingesetzt werden.

7.3 Implikationen für die Praxis und Ausblick

Schliesslich lassen die Ergebnisse dieser Arbeit die Schlussfolgerung zu, dass eine spezifische Schulung einen Effekt auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson hat und damit bei den Kindern die Spielentwicklung hin zu einer höheren Spielqualität im Fantasienspiel begünstigt. Dies ist insofern von zentraler Bedeutung, als dass das Fantasienspiel als «Quelle der Entwicklung» (Bodrova & Leong, 2015; Wygotski, 1933, 1980) gilt und das Kind dahingehend unterstützt, vom selbstgesteuerten, interessenorientierten Lernen zum systematischen Lernen überzugehen (Kübler & Rüdisüli, 2020; Lieger, 2014, 2021b; Truffer Moreau, 2020). Daher können für die Praxis folgende Implikationen formuliert werden.

Drainville (2023) schlägt in ihrer Arbeit drei grundlegende Orientierungspunkte zur Konzeption eines pädagogischen Dispositivs vor, an welchen sich auch die vorliegende Schulung orientieren kann. Erstens sollte die Weiterbildung so konzipiert werden, damit die Teilnehmenden Zugang zu den theoretischen Konzepten haben und die Möglichkeit der individuellen Begleitung. Zweitens sollen konkrete Beispiele behandelt sowie der Austausch zwischen den Teilnehmenden ermöglicht werden und drittens soll das Schulungsdispositiv die Möglichkeit der reflexiven Auseinandersetzung «durch die Analyse der Verhaltensweisen der Kinder, die im Kontext des Fantasiesspiels beobachtet werden»²⁶ (S. 159) sowie der eigenen professionellen Handlungsweise bieten.

Grundlegendes Element der Schulung bestand in der Vermittlung des spieltheoretischen und spieldidaktischen Wissens. Neben den theoretischen Grundlagen, muss gemäss Drainville (2023) und wie es auch in den Rückmeldungen der teilnehmenden Lehrpersonen zum Ausdruck kam, der Fokus vermehrt auf den Austausch zwischen den Lehrpersonen gelegt werden. Dies kann über den Austausch und Analysen von Unterrichtsbeispielen wie auch zusätzlichen und gegenseitigen Beobachtungen erfolgen (Clerc-Georgy et al., im Druck; Di Sario & Rüdisüli, 2021). Zudem können Lehrpersonen in einem solchen Format ihren Blick für die wesentlichen und aussagekräftigen Elemente des Spiels schulen (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020).

Damit in einer Schulung die Entwicklung der spielpädagogischen Kompetenz gewährleistet werden kann, sollte zudem die Reflexion stärker gewichtet werden. Die Reflexion der eigenen professionellen Handlungskompetenz kann dabei über ein im Rahmen der Schulung entwickeltes Instrument erfolgen, mit welchem die Lehrperson ihre spielpädagogische Kompetenz beurteilt. Anhand eines Netzdiagramms, welches die 6 Teilaspekte der spielpädagogischen Kompetenz abbildet, konnten die teilnehmenden Lehrpersonen am Ende der Schulung eine Selbsteinschätzung vornehmen. Durch die einfache Handhabung, bietet sich dieses Instrument an, fortlaufend die eigene Kompetenzentwicklung zu reflektieren und zu evaluieren.

Um den Bogen von der Weiter- zur Grundausbildung zu schlagen, so kann dieses Instrument bereits in der Grundausbildung eingesetzt werden, da es Studierende darin unterstützen kann, an der eigenen spielpädagogischen Kompetenz zu arbeiten. Die oben aufgeführten Aspekte sollten zudem vermehrt

²⁶ Freie Übersetzung von «[...] par l'entremise de l'analyse des comportements des enfants observés en contexte de jeu symbolique [...]».

in der Grundausbildung eingesetzt werden. Wie Tanner Merlo und Vogel (2021) fordern, müssen angehende Lehrpersonen noch gezielter auf «[...] Wahrnehmung, Beobachtung und das Schaffen von entsprechenden Spiel- und Lernangeboten [...]» (S. 12) vorbereitet werden.

7.3.1 Implikation des Dispositivs «Schulung zum Spiel»

Zentrales Element der vorliegenden Untersuchung bildet das für die Intervention ausgearbeitete Schulungsdispositiv «Das Spiel in der 1H 2H». Vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 aufgeführten Problemsituation wurde mit dem Dispositiv ein Instrument entwickelt, dass an der aktuellen Situation ansetzt und diesbezüglich einen Lösungsansatz anbietet, indem es sich einerseits am Bildungsauftrag der Schule und andererseits an der Handlungskompetenz der Lehrperson orientiert (Reusser & Tresp, 2008).

Wie in Kapitel 5.4 erklärt, zeichnet sich eine gelingende Weiterbildung dadurch aus, dass sie (1) den Bezug zur Praxis herstellt, (2) den Austausch und die Reflexion begünstigt, (3) über einen längeren Zeitraum stattfindet und (4) die Leitung der Weiterbildung über fundiertes Wissen verfügt. Bei der Umsetzung hat sich gezeigt, dass die Organisation über längere Zeit das Lernen der Teilnehmenden fördert. Auf der einen Seite wurde auf diese Weise den teilnehmenden Lehrpersonen der Raum geboten, in welchem sie durch die wiederkehrenden Treffen in Beziehung zueinander treten und damit auch gegenseitiges Vertrauen zueinander aufbauen konnten. Auf dieser Basis wurde ein Klima geschaffen, in welchem sich die Lehrpersonen frei äussern und austauschen konnten, was ihre Reflexion begünstigt hat. Der zweiwöchige Abstand zwischen den einzelnen Treffen hat sich ebenfalls unterstützend auf den Lernprozess der Lehrpersonen ausgewirkt. Durch die Alternierung zwischen Theorie und Praxis wurde den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten, den direkten Bezug zwischen den Inhalten der Schulung und ihrer praktischen Tätigkeit herzustellen wie auch die Inhalte an den Treffen durch Beispiele aus ihrer Praxis zu ergänzen und damit zu bereichern. Auf diese Weise ist es gelungen, einen engen Bezug der Schulungsinhalte zur Berufspraxis zu schaffen (Gröschner, 2020).

Eine Schulung über einen längeren Zeitraum unterstützt die Reflexion und damit die Veränderung der persönlichen Einstellung und Werte. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen und Überzeugungen begünstigt schliesslich die langfristige, persönliche Weiterentwicklung (Leuchter, 2013, zitiert nach Bürgi & Amberg, 2023), was wiederum zu Veränderungen der beruflichen Praxis führt (Lipowsky, 2009). Die wiederkehrenden Treffen bieten den Lehrpersonen zudem die Möglichkeit, von der Begleitung durch die Verantwortliche der Schulung im Sinne eines Coachings zu profitieren (Lipowsky, 2009; Wustmann Seiler et al., 2022).

Schliesslich geht aus den Ergebnissen der Untersuchung und den Rückmeldungen der Lehrpersonen zur Schulung hervor, dass der Aufbau ihrer spielpädagogischen Kompetenz begünstigt und unterstützt werden konnte. So haben die Lehrpersonen aufgezeigt, was sich in ihrem Unterricht aufgrund der Schulung verändert hat.

«1. Freispiel: Einzelne Angebote mit mehr Materialien die zum vermehrten Fantasiespiel anregen sollen. 2. Bewusste Spielbegleitung.», «Ich hinterfrage das Spiel der Kinder mehr und überlege mir, wie vertieft beziehungsweise entwickelt es ist. Ich versuche Lerninhalte noch spielerischer umzusetzen.», «Rolle als Lehrperson bewusstwerden, mehr auf die Interessen der Kinder eingehen und aufnehmen.» (schriftliche Rückmeldungen der Lehrpersonen Treffen 4, 2023).

Wie Lipowsky (2009) festhält,

«[...] lässt sich an Veränderungen im Lehrerwissen, an der Entwicklung von Lehrerüberzeugungen, an Veränderungen in motivationalen Aspekten der Lehrerpersönlichkeit (z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen), an dauerhaften Veränderungen im Lehrerhandeln und – am weitreichendsten – an der positiven Beeinflussung der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern festmachen» (S. 346),

wie wirksam eine Weiterbildung ist.

Neben den obigen Ausführungen und Rückmeldungen der Lehrpersonen, belegen auch die Ergebnisse der Untersuchung, dass mit dem Schulungsdispositiv «Das Spiel in der 1H 2H» ein Format entwickelt wurde, welches der aktuellen Forderung nachkommt die Lehrpersonen für das spezifische Lernen der Kinder im Zyklus 1 aus- und weiterzubilden (Clerc-Georgy et al., im Druck), damit das Fantasienspiel als Leitaktivität erkannt und zentralen Lernmodus eingesetzt wird, um die Spielentwicklung zu unterstützen (Wustmann Seiler et al., 2022). So schafft das Schulungsdispositiv einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrpersonen des Zyklus 1 und schafft so Veränderungen im Praxisfeld.

8 Schlussfolgerung

Im Rahmen einer Interventionsstudie wurde der Frage nachgegangen, wie sich eine spezifische Schulung zum Spiel auf die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson und damit auf die Spielqualität von 5- bis 6-jährigen Kindern im Fantasienspiel auswirkt. Dabei wurde untersucht, ob sich die selbstwahrgenommene spielpädagogische Kompetenz der Lehrpersonen, welche an der Schulung teilgenommen haben (Testgruppe) massgeblich von derjenigen der Lehrpersonen unterscheidet, die nicht geschult wurden (Kontrollgruppe) und ob sich dies in der Entwicklung der Fantasienspielqualität der Kinder niederschlägt.

Wie anhand der Ergebnisse aufgezeigt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass eine Schulung zum Spiel die Entwicklung der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson begünstigt und sich somit positiv auf die Spielqualität von 5- bis 6-jährigen Kindern im Fantasienspiel auswirkt. Diese Ergebnisse sind insofern bedeutsam, als dass das Fantasienspiel, wie Wygotski (1933, 1980) festhält, alle Entwicklungstendenzen «[...] in kondensierter Form, wie im Brennpunkt eines Vergrösserungsglases beinhaltet [...]» (S. 13) und damit dem Kind die Möglichkeit eröffnet in einer vorgestellten Situation über sich hinaus zu wachsen, was schliesslich dem Kind erlaubt, sich in der Zone der nächsten Entwicklung zu befinden (Clerc-Georgy, 2020; Heimlich, 2015; Oerter, 2007). Wie in der Arbeit dargelegt, belegen zahlreiche Forschungsbefunde, dass das Fantasienspiel positive Effekte auf sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen hat (Clerc-Georgy, 2020; Kalkusch et al., 2021; Perren et al., 2019; Richard et al., 2019), diese jedoch an eine hohe Spielqualität gekoppelt sind (Bodrova & Leong, 2012; Hauser, 2021; Weiss et al., 2021). Schliesslich gilt das Fantasienspiel als zentrale Lernform der Kinder zwischen 3 und 7 Jahren (Clerc-Georgy & Martin, 2022; Hauser, 2021; Lieger, 2014) und begünstigt den Übergang vom interessenorientierten zum systematischen und damit schulischen Lernen (Kübler & Rüdisüli, 2020; Lieger, 2014, 2021b; Truffer Moreau, 2020).

Wie in der Arbeit beleuchtet wurde, wird im sozialkonstruktivistischen Verständnis Lernen als sozialer Prozess verstanden (Ehm et al., 2017). Mit diesem neuen Bildungsverständnis geht auch ein neues Verständnis der Wissensvermittlung mit ein, welches auf einer geteilten Aktivität gründet (Clerc-Georgy, 2020). Dies bedeutet somit, dass die Lehrperson den Wissensgegenstand kennen muss, damit sie diesen überhaupt vermitteln kann (Richard et al., 2021). Im Kontext dieser Untersuchung wird das Spiel als Wissensgegenstand verstanden, welcher den Kindern von der Lehrperson zugänglich gemacht werden muss. Nicht nur, dass die Lehrperson im neuen Verständnis von Lehren und Lernen das Spiel als Wissensgegenstand anerkennen und verstehen muss, sie nimmt auch eine neue Rolle ein. Wie Richard et al. (2021) in ihrer Arbeit aufzeigen, fungiert die Lehrperson als Modell, welches von den Kindern beobachtet und imitiert wird. Das Modelllernen gilt als wichtiger Teil der kognitiv aktivierenden Spielbegleitung nach Vogt (2020) (Kapitel 2.5.3), in welchem die Lehrperson Spieltätigkeiten und -verhalten modelliert, verbalisiert und damit für die Kinder beobachtbar macht (Burkhardt Bossi et al., 2009; Vogt, 2020) und gilt als wirksame Intervention in der Spielbegleitung (Lieger, 2014). Dies wiederum bedeutet, dass die Lehrperson erst ihre eigenen spielpädagogischen Kompetenzen aufbauen muss, die auch das Spielen an sich beinhaltet (Heimlich, 2015), bevor sie dies den Kindern vermitteln kann. Die Lehrperson muss somit als Schlüsselement im Lehr- und Lernprozess verstanden werden, die sowohl als Modell agiert als auch eine aktive und partizipative Rolle in der Begleitung des Fantasienspiels der Kinder hin zu einer hohen Spielqualität einnimmt (Perren

et al., 2019; Weiss et al., 2021), und damit die Qualität von Spiel- und Lernumgebungen prägt (Leuchter, 2013).

Daher ist es grundlegend, dass Lehrpersonen ihre professionelle Handlungskompetenz und damit ihre professionelle Identität, die ihr Spielverständnis (Bürgi & Amberg, 2023b), ihr professionelles Wissen sowie ihre eigene Biografie (Leuchter, 2013) umfasst, kritisch reflektieren und darauf aufbauend professionell agieren. Die Aus- und Weiterbildung bildet einen wichtigen Zugang zu dieser professionellen Handlungskompetenz. Auf der wissenschaftlichen Grundlage der vorliegenden Arbeit kann damit mit einer spezifischen Schulung zum Spiel, die gemäss der Orientierungspunkte nach Drainville (2023) ausgearbeitet wird, ein wichtiger Anknüpfungspunkt geboten werden.

Hohe Qualität im Unterricht mit jungen Kindern kann nur von gut ausgebildeten Lehrpersonen mit breitem, flexiblem und fundiertem professionellen Wissen und Können erreicht werden. Diese professionelle Kompetenz von Lehrpersonen entsteht aus dem Zusammenspiel von deklarativem und prozeduralem Wissen in Verknüpfung mit reflektierter Erfahrung: Handlungskompetenz und Wissen der Lehrpersonen bedingen einander gegenseitig (Leuchter & Wannack, 2010, S. 225).

Schliesslich eröffnet der Einsatz einer Schulung zum Spiel noch weitere wichtige Perspektiven, die sich nicht nur auf den Aufbau und die Weiterentwicklung der spielpädagogischen Kompetenz der Lehrperson richten. Vielmehr zeigen die vorliegenden Ergebnisse auf, welche wichtige Wirkung die Schulung indirekt auf die Spielqualität der Kinder erzielt. Wie in der Arbeit aufgezeigt, ist es nicht ausreichend, Spiel und Lernen als Einheit zu erleben, es muss vielmehr zum grundlegenden Unterrichtsverständnis der Lehrperson werden (Pramling et al., 2017; Truffer Moreau, 2020). Damit geht die Forderung einher, sich an einer Entwicklungspädagogik zu orientieren, welche die Perspektive des Kindes berücksichtigt und diese mit dem Bildungsauftrag, der sich in den aktuellen Lehrplänen niederschlägt, verbindet (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020). Hier besteht zwischen Theorie und Praxis noch ein Spannungsverhältnis. Erst wenn dieses Umdenken auf dem Praxisfeld stattfindet, können künftige Lehrpersonen in ihrer Ausbildung von einem gelingenden Transfer zwischen Theorie und Praxis profitieren, woraus Synergien für Aus- und Weiterbildung geschaffen werden können. Zudem muss ein Umdenken stattfinden, dass das Spiel die zentrale Lernform im gesamten Zyklus 1 darstellt und sich nicht lediglich auf die ersten beiden Schuljahre (1H 2H) beschränkt. Wie Di Sario und Rüdisüli (2021) aufzeigen, begünstigt ein Weiterbildungsangebot, welches den gesamten Zyklus 1 fokussiert, eine Diskussionskultur zwischen den Stufen der 1H 2H und 3H 4H, wie auch ein «Zyklus-1-Bewusstsein» (S. 245).

Wie in der Arbeit aufgezeigt wurde, kann abschliessend festgehalten werden, dass es neben einer Grundausbildung, die das Spiel, neben den weiteren Grundlagen des Lernens, thematisiert, auch eine Weiterbildung braucht, in welchen die Lehrpersonen für die Anforderungen an das Lehren und Lernen der Schuleingangsphase sensibilisiert werden (Clerc-Georgy, 2018; Clerc-Georgy & Kappeler, 2020) und ihre professionelle Handlungskompetenz dahingehend entwickeln können; insbesondere daher, weil ein grosser Effekt auf das Spiel des Kindes und damit seine Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen (Kapitel 2.2.2) erzielt werden kann (Bodrova & Leong, 2012; Clerc-Georgy, 2020; Gmitrova, 2012; Hauser, 2021; Kalkusch et al., 2021; Perren et al., 2019; Richard et al., 2019).

Referenzen

- Amberg, L., & Bürgi, L. (2021). Spielen lehren an der Pädagogischen Hochschule. Überlegungen zum Aufbau spielpädagogischer Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen in der Eingangsstufe. In A. Zaugg, P. Chiavaro-Jörg, T. Dütsch, L. Amberg, K. Fasseing Heim, R. Lehner, C. Streit, & E. Wannack (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. Kompetenzförderung durch spielbasiertes Lernen bei vier- bis achtjährigen Kindern* (S. 51-76). Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bensel, J., & Haug-Schnabel, G. (2005). Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. *Kindergarten heute spezial*. Herder
- Bodrova, E. (2008). 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. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123 <https://www.researchgate.net/publication/274898497>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presse de l'Université du Québec.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian an Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 3(7), 371-388. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070266.pdf>
- Broström, S. (2005). Transition Problems and Play as Transitory Activity. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(3), 17-25. <https://doi.org/10.1177/183693910503000304>
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. In A. D. Pellegrini (Hrsg.), *The Oxford handbook of play* (S. 9-18). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0002>
- Bürgi, L., & Amberg, L. (Hrsg.). (2023a). *Kompetenzorientierte Spielsituationen. Planen, gestalten, begleiten, dokumentieren*. hep Verlag.
- Bürgi, L., & Amberg, L. (2023b). Spieldidaktik: Die Lehre vom Begleiten und Lernen im Spiel. In L. Bürgi & L. Amberg (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Spielsituationen. Planen, gestalten, begleiten, dokumentieren*. (S. 29-55). hep Verlag.
- Bürgi, L., & Amberg, L. (2023c). Spielförderung in der Schule. In L. Bürgi & L. Amberg (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Spielsituationen. Planen, gestalten, begleiten, dokumentieren* (S. 15-27). hep Verlag.
- Bürgi, L., & Amberg, L. (2023d). Spielpädagogischer Förderkreis. In L. Bürgi & L. Amberg (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Spielsituationen. Planen, gestalten, begleiten, dokumentieren*. (S. 57-107). hep Verlag.
- Burkhardt Bossi, C., Lieger, C., & von Felten, R. (2009). *Spielen als Lernprozess: Planen, begleiten und beobachten*. Verlag Pestalozzianum.
- Bürki, S., Siggelkow, M., Geiger, N., Lieger, C. (2023). 80 Spielprojekte. Lernen mit Kindern von 4 bis 8 Jahren. Box mit Materialkarten und Begleitbuch. PH Zürich.
- Campana, S. (2021). Ich muss dokumentieren. Für mich, für die Eltern oder für das Kind? *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 2, 26-29.
- Clerc-Georgy, A. (2018). Le jeu à l'articulation entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité. In J.-Y. Rochex, C. Joigneaux, & J. Netter (Hrsg.), *Actes du 6e séminaire*

- pluridisciplinaire international Vygotski. Histoire, culture, développement: Questions théoriques, recherches empiriques* (S. 123-135). <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2113>
- Clerc-Georgy, A. (2020). Jeu, imagination et apprentissage dans une perspective historico-culturelle. *A.N.A.E.*, 165, 1-9.
- Clerc-Georgy, A., & Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone: Vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 75-90. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4457>
- Clerc-Georgy, A., & Martin, D. (2022). Changement à l'âge préscolaire: Rôle du jeu et de l'imagination. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, & D. Nunes Henrique Silva (Hrsg.), *L. S. Vygotskij, Imagination, Textes choisis. Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'œuvre de Vygotskij* (S. 423-441). Peter Lang.
- Clerc-Georgy, A., Martin, D., & Maire Sardi, B. (2020). Des usages du jeu dans une perspective didactique. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (Hrsg.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (S. 33-51). Chronique Sociale.
- Clerc-Georgy, A., Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine: Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. In C. Veuthey, G. Marcoux, & T. Grange (Hrsg.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. (S. 79-95). EME éditions. <https://fredi.hepvs.ch/hepvs/documents/321360>
- Clerc-Georgy, A., Truffer Moreau, I., & Richard, S. (im Druck). Former des enseignantes à une didactique du jeu: Un dispositif de formation continue inspiré des Lessons Studies. *Éducation & Formation*.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive Apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 1-18. <https://www.psy.lmu.de/isls-naples/intro/all-webinars/collins/cognitive-apprenticeship.pdf>
- DVB (2018). *Grundlagen Lehrplan 21*. Wallis: Departement für Volkswirtschaft und Bildung des Kantons Wallis https://vs.lehrplan.ch/container/Vs_Grundlagen.pdf
- Di Sario, S., & Rüdisüli, C. (2021). Das Spiel als Lernform in der Aus- und Weiterbildung. In M. Kübler, G. Buhl, & C. Rüdisüli (Hrsg.), *Spielen und Lernen verbinden - mit spielbasierten Lernumgebungen. Theorie - Empirie - Praxis* (S. 233-248). hep Verlag.
- Di Sario, S., Rüdisüli, C., & Kübler, M. (2020). Das Spiel. Ein Lernmodus im Zyklus 1. *Grundlagenpapier der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen*. <https://www.phsh.ch/forschung-entwicklung/projekte-und-anlaesse/abgeschlossene-projekte>
- Diekmann, A. (2022). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (15. Aufl.). Rowohlt.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer.
- Drainville, R. (2023). *Elaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotskienne: Soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique*. Université de Québec.
- Dufour, M. (2013). Points communs et variations entre affichages selon les disciplines. In Danay, Y. Reuter, & A. Thépaut (Hrsg.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes* (S. 51-61). Presse Universitaire du Septentrion.
- Ehm, J.-H., Lohnemann, J., & Haselhorn, M. (2017). *Wie Kinder zwischen vier und acht Jahren lernen. Psychologische Erkenntnisse und Konsequenzen für die Praxis*. Kohlhammer.

- Elkonin, D. B. (2005a). Chapter 1: The Subject of Our Research: The Developed Form of Play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22-48. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059242>
- Elkonin, D. B. (2005b). Chapter 2: On the Historical Origin of Role Play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 49-89. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059243>
- Fedlex - Die Publikationsplattform des Bundesrechts. (o. D.). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*, https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/de [abgerufen am 08.05.2024].
- Fleer, M. (2014a). Chapter 1: A Digital Turn: Post-developmental Methodologies for Researching with Young Children. In M. Fleer & A. Ridgway (Hrsg.), *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming Visuality* (Vol. 10, S. 3-11). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2>
- Fleer, M. (2014b). Chapter 2: Beyond Developmental Geology: A Cultural-Historical Theorization of Digital Visual Technologies for Studying Young Children's Development. In M. Fleer & A. Ridgway (Hrsg.), *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming Visuality* (Vol. 10, S. 15-34). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2>
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play - teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Fleer, M. (2018). Conceptual Playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early Years*, 41(4), 353-364. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024>
- Fleer, M. (2021). *Play in the early years* (3. Aufl.). Cambridge University Press.
- Flick, U. (2022). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309-318). Rowohlt.
- Geiger, N. (2021). Spielen und wie man es erfasst und dokumentiert. In C. Lieger & W. Weidinger (Hrsg.), *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung* (S. 70-87). hep Verlag.
- Gmitrova, V. (2012). Teaching to play performing a main role - effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1705-1719 <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.746970>
- Gröschner, A. (2020). *Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation. "Bewegungen" in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. In I. van Ackeren, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* (S. 239-253) Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:19245>
- Hauser, B. (2007). Entwicklungsprojekt "Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost" (EDK-Ost-4bis8). *Positionspapier SPIEL: Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder. Das Spiel als Lernmodus*. EDK-Ost. <http://edudoc.ch/record/98482/files/Hauser.pdf>
- Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Hauser, B. (2020). Wirksamkeit spielbasierter Lernumgebungen - Empirische Befunde. In M. Kübler, G. Buhl, & C. Rüdüsüli (Hrsg.), *Spielen und Lernen verbinden - mit spielbasierten Lernumgebungen. Theorie - Empirie - Praxis* (S. 41-50). hep Verlag.
- Hauser, B. (2021). *Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- IBM Corp. (2023). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 29.0) [Computer software]. IBM Corp.

- Imlig, F. (2020). Das Lern- und Spielverständnis von Kindergartenlehrpersonen. In E. Wannack & S. Beeli-Zimmermann (Hrsg.), *Der Kindergarten im Fokus. Empirische und pädagogische Einblicke* (S. 38-49). hep Verlag.
- Imlig, F., Bayard, S., & Mangold, M. (2019). *Situation des Kindergartens im Kanton Zürich*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilderdokumente/themen/bildung/bildungssystem/studien/monitoringbericht_kindergarten_2019.pdf
- Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Jaggy, A.-K., Mainhard, T., Sticca, F., & Perren, S. (2020). The emergence of dyadic pretend play quality during peer play: The role of child competence, play partner competence and dyadic constellation. *Social Development*, 29, 976-994. <https://doi.org/10.1111/sode.12445>
- Jaggy, A.-K., Kalkusch, I., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2023). The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.012>
- Jaggy, A.-K., Perren, S., & Sticca, F. (2020). Assessing Preschool Children's Social Pretend Play Competence: An Empirical Comparison of Three Different Assessment Methods. *Early Education and Development*, 31(8), 1206-1223. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633>
- Jaschke, T. (2019). Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(3), 421-433. <https://doi.org/10.25656/01:21770>
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson Education, Inc.
- Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2021). Promoting Social Pretend Play in Preschool Age: Is Providing Roleplay Material Enough? *Early Education and Development*, 32(8), 1136-1152. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248>
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen- und -direktoren (EDK) (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. <https://www.edk.ch/de/themen/harmos>
- Konrad, F.-M., & Sailer, M. (2024). *Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Kravtsov, G. G., & Kravtsova, E. E. (2010). Play in L. S. Vygotsky's Nonclassical Psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, 48(4), 25-41. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480403>
- Kravtsova, E. E. (2009). The Cultural-Historical Foundations of the Zone of Proximal Development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(6), 9-24. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405470601>
- Kübler, M., Buhl, G., & Rüdisüli, C. (Hrsg.) (2020). *Spielen und Lernen verbinden - mit spielbasierten Lernumgebungen*. hep Verlag.
- Kübler, M., & Rüdisüli, C. (2020). Spielen und Lernen verbinden - mit spielbasierten Lernumgebungen. In M. Kübler, G. Buhl, & C. Rüdisüli (Hrsg.), *Spielen und Lernen verbinden - mit spielbasierten Lernumgebungen. Theorie - Empirie - Praxis* (S. 17-38). hep Verlag.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T., & Schehl, J. (2013). *Statistik: Eine verständliche Einführung* (2. Aufl.). Springer.
- Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children*, 67, 28-34. <https://www.researchgate.net/publication/292513144>

- Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 575-592. <https://doi.org/10.25656/01:11979>
- Leuchter, M., & Wannack, E. (2010). Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für die Schuleingangsstufe. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 219-236). Rüegger Verlag.
- Leutner, D. (2010). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 63-72). Juventa.
- Lieger, C. (2014). *Professionelle Betreuung in Kindergärten. Praxistaugliche Erfassung der Betreuungsqualität*. Tectum.
- Lieger, C. (2021a). Spielen und Planung und Durchführung von Unterricht. In C. Lieger & W. Weidinger (Hrsg.), *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung* (S. 38-58). hep Verlag.
- Lieger, C. (2021b). Spielen und seine Bedeutung für die Entwicklung. In C. Lieger & W. Weidinger (Hrsg.), *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung* (S. 20-37). hep Verlag.
- Lieger, C. (2021c). Spielen und wie man es begleitet. In C. Lieger & W. Weidinger (Hrsg.), *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung* (S. 59-69). hep Verlag.
- Lieger, C., & Huber, F. (2022). Veränderungen im Lernen der jungen Kinder: Wie lernt die „Generation Alpha“? *schule verantworten / führungskultur_innovation_autonomie*, 2 <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a225>
- Lieger, C., & Weidinger, W. (Hrsg.) (2021). *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung*. hep Verlag.
- Lillard, A. S. (2015). The development of play. In L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology and developmental science: Volume 2 Cognitive processes* (S. 425-468). John Wiley & Sons, Inc.. https://uva.theopenscholar.com/files/early-development-lab/files/the_development_of_play_8.pdf
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(3), 346-360. <https://doi.org/10.36950/bzl.27.3.2009.9815>
- Lorenzen, G. (1998). *Das Freispiel in der Grundschule* (2. Aufl.). Verlag J. Maiss.
- Lötscher, H., & Roos, M. (2021). Grundlagen kompetenzorientierter Beurteilung. In H. Lötscher, M. Naas, & M. Roos (Hrsg.), *Kompetenzorientiert beurteilen* (S. 12-129). hep Verlag.
- Lotz, M., Gabriel, K., & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 357-380. <https://doi.org/10.25656/01:11942>
- Mann-Whitney-U-Test. (o. D.). Methodenberatung | UZH. https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/unterschiede/zentral/mann.html
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Beltz Studium.
- McInnes, K. (2019). Playful learning in the early years - through the eyes of children. *Education 3-13*, 47(7), 796-805. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1622495>

- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.572870>
- Meier-Wyder, A. (2020). Mathematische Frühförderung im Kindergarten. Vergleich der adaptiven Lernunterstützung im Kontext unterschiedlicher Ausbildungen in Deutschland und der Schweiz. Universität Zürich. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/188821/1/Meier-Wyder_Anuschka_Dissertation.pdf
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3. Aufl.). Springer Medizin Verlag.
- Neuss, N. (2014). "Hinter einer Waschmaschine lag eine Zitrone." Alltägliche, tätigkeitsorientierte Bildungsbereiche als Lernressource für Kinder erkennen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 1, 4-8
- O'Connor, K. (2014). *Spiel und Pädagogik im Kindergarten. Eine qualitative Studie zu Einstellungen von Erzieherinnen*. DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/OConnor_final.pdf
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 209-257). Beltz.
- Oerter, R. (2007). Zur Psychologie des Spiels. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 31(4), 7-32. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/29230>
- Oerter, R. (2011). *Psychologie des Spiels*. Beltz.
- Oerter, R. (2012). Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(4), 389-403. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-390184>
- Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774-798.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00212>
- Perren, S., Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., & Sticca, F. (2021). Förderung von Peerbeziehungen durch soziales Fantasienspiel: Eine wirksame Interventionsstrategie bei Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis? *Frühe Bildung*, 10(2), 88-96. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000515>
- Perren, S., & Sticca, F. (2019). *Fragebogen zur Erfassung der sozialen Fantasienspielqualität [Questionnaire for the assessment of social pretend play quality]*. Pädagogische Hochschule Thurgau. <https://osf.io/yf5mk>
- Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B., & Burkhardt Bossi, C. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level? *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 205-219. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849248>
- PH Zug (2018). Professionsstandards PH Zug. https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ausbildung/studium/ausbildungsstandards/professionsstandards/Professionsstandards_web.pdf/download
- Pramling, N., Doverborg, E., & Samuelsson, I. P. (2017). Re-metaphorizing Teaching and Learning in Early Childhood Education Beyond the Instruction - Social Fostering Divide. In C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Hrsg.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (Vol. 15, S. 205-218). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42557-3_12

- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education* (Vol. 26). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., Pyle, M. A., Priolella, J., & Alaca, B. (2020). Portrayals of Play-Based Learning. *American Journal of Play*, 13(1), 53-86. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304727.pdf>
- Reusser, K., & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld "Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen". *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26(1), 5-10. <https://doi.org/10.36950/bzl.26.1.2008.9891>
- Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, É. (2019). Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant. *Médecine & enfance*, 5-6, 137-143. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5437>
- Richard, S., Gay, P., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, É. (2019). Évaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans: Étude exploratoire: *L'Année psychologique*, 119(3), 291-332. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.193.0291>
- Richard, S., Gay, P., & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25, 261-287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>
- Roos, M., & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Verlag Hans Huber.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49(2), 534-536. <https://doi.org/10.2307/1128725>
- Rüdisüli, C. (2021). Wie Lehrpersonen Spielangebote gestalten - Eine qualitative Untersuchung in Schaffhauser Kindergärten. In A. Zaugg, P. Chiavaro-Jörg, T. Dütsch, L. Amberg, K. Fasseing Heim, R. Lehner, C. Streit, & E. Wannack (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. Kompetenzförderung durch spielbasiertes Lernen bei vier- bis achtjährigen Kindern* (S. 77-107). Waxmann.
- Rüdisüli, C., & Di Sario, S. (2020). Das Rahmenthema im 1. Zyklus. *Zeitschrift 4 bis 8 für Kindergarten und Unterstufe*, 7, 26-27.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2013). *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen* (W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer, Hrsg.; 2. Aufl.). schubi.
- Sauerbrey, U. (2018). Entwicklung des Spiels. In J. Strohmmer (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen für Fachkräfte in Kindergarten, Krippe und Hort* (S. 185-191). Hogrefe.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>

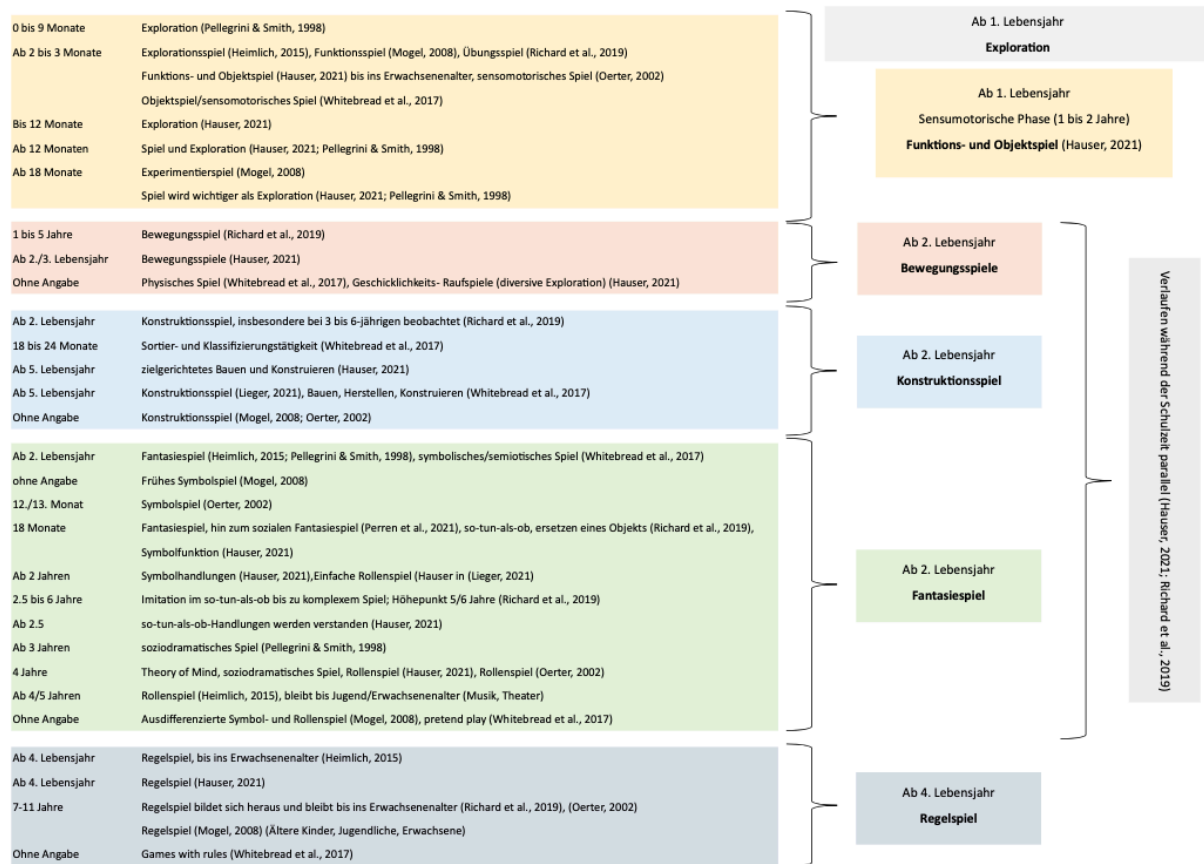
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730. <https://doi.org/DOI:10.1080/0141192042000234665>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. (Research Report No. 356). Great Britain, Department for Education and Skills. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR356.pdf>
- Smirnova, E. O., & Gudareva, O. V. (2015). Play and Intentionality Among Today's Preschoolers. *Journal of Russian & East European Psychology*, 52(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10610405.2015.1184891>
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436>
- Sørensen, H. V. (2014). Chapter 11: Ethics in Researching Young Children's Play in Preschool. In M. Fleer & A. Ridgway (Hrsg.), *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children* (Vol. 10, S. 193-212). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2_11
- Stamm, M. (2014). *Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. https://www.margritstamm.ch/images/Dossier_Spiel%20def.pdf
- Stamm, M. (2019). *Lasst die Kinder los. Warum entspannte Erziehung lebensstüchtig macht* (2. Aufl.). Piper.
- Tanner Merlo, S., & Vogel, D. (2021). Über die Bedeutung des freien Spiels: Und was wir im Kindergarten dafür tun können. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27(10), 9-16. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/959>
- Thompson, B. N., & Goldstein, T. R. (2019). Disentangling pretend play measurement: Defining the essential elements and developmental progression of pretense. *Developmental Review*, 52, 24-41. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100867>
- Tietze, W., Rossbach, H.-G., & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Beltz.
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux: La structure pédagogique, un dispositif au service d'une pédagogie de transition. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (Hrsg.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (S. 53-69). Chronique Sociale.
- Veresov, N. (2006). Leading Activity in Developmental Psychology: Concept and Principle. *Journal of Russian & East European Psychology*, 44(5), 7-25. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405440501>
- Vogt, F. (2015). Bildung in der frühen Kindheit: "Bildung" und "pädagogische Qualität" als Auslöser von Angebotsausbau und Innovation. In S. Hupka-Brunner, H.-U. Grunder, M. M. Bergman, & C. Imdorf (Hrsg.), *Qualität in der Bildung* (S. 13-27). Verlag Julius Klinkhardt.
- Vogt, F. (2020). Spielbegleitung. In M. Kübler, G. Buhl, & C. Rüdisüli (Hrsg.), *Spielen und Lernen verbinden - mit spielbasierten Lernumgebungen. Theorie - Empirie - Praxis* (S. 51-63). hep Verlag.
- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C., Abt, N., Bischoff, S., Buccheri, G., & Lehner, M. (2008). *Formative Evaluation Grund- und Basisstufe*.
- Walter-Laager, C., & Fasseing Heim, K. (Hrsg.) (2021). *Kindergarten - Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik* (8. Aufl.). ProKiga Lehrmittelverlag.
- Wannack, E., Schütz, A., & Arnaldi, U. (2009/2010). Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten. *4bis8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Die Bedeutung des freien Spiels in der*

- Kindergartendidaktik* (Spezialausgabe), 10-12. https://www.4bis8.ch/_file/180/4bis8-spezialausgabe2011-low.pdf
- Weber, K. (2012). *Denkbilder. Mit Kindern das Lernen reflektieren. Vorschulstufe und Primarstufe. Impulse zur Unterrichtsentwicklung*. Schulverlag plus.
- Weidinger, W., Kern, A., & Schild, S. (2021). Spielen in einer veränderten Gesellschaft. In C. Lieger & W. Weidinger (Hrsg.), *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung* (S. 124-142). hep Verlag.
- Weiss, B., Bossi, C. B., & Perren, S. (2021). Mehr soziale Kompetenzen durch Fantasienspiel? Bedeutung der Fantasienspielqualität für die soziale Entwicklung von Vorschulkindern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27(10), 37-43. www.szh-csps.ch/z2021-10-05
- Weißhaupt, M., & Campana, S. (2014). Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In E. Hildebrandt, M. Peschel, & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 43-63). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5375_04
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S. L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K., & Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: A review of the evidence*. The LEGO Foundation, DK. https://cms.learningthroughplay.com/media/esriqz2x/role-of-play-in-childrens-development-review_web.pdf
- Wilcoxon-Test. (o. D.). Methodenberatung | UZH. https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/unterschiede/zentral/wilcoxon.html
- Wirtz, M. A. (Hrsg.) (2017). *Dorsch Lexikon der Psychologie* (18. Aufl.). Hogrefe.
- Wustmann Seiler, C., Rüdisüli, C., & Von Felten, R. (2022). Empirische Arbeit: Was braucht ihr für euer Spiel - darf ich mitspielen? Selbstwahrgenommene Spielbegleitung von Lehrpersonen in Schweizer Kindergärten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69, 1-14. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art09d>
- Wygotski, L. S. (1933/1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In D. Elkonin (Hrsg.), *Psychologie des Spiels* (S. 441-465). Pahl-Rugenstein. <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/wygotski/wygotski.1933.pdf>
- Wygotski, L. S. (2003). Unterricht und Entwicklung im Vorschulalter. In J. Lompscher (Hrsg.), *Lew Vygotskij - Ausgewählte Schriften- Band II. Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit*. (S. 255-286). Lehmanns Media.
- Zaugg, A., Chiavaro, J., & Dütsch, T. (2021). Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. In A. Zaugg, P. Chiavaro-Jörg, T. Dütsch, L. Amberg, K. Fasseing Heim, R. Lehner, C. Streit, & E. Wannack (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. Kompetenzförderung durch spielbasiertes Lernen bei vier- bis achtjährigen Kindern* (S. 7-13). Waxmann.
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

Anhang

- A Spielformen
- B Spielpädagogischer Förderkreis
- C Brief Schuldirektion
- D Flyer Lehrpersonen
- E Einverständniserklärung
- F Fragebogen Kinder
- G Fragebogen Lehrperson
- H Schulungsdispositiv «Das Spiel in der 1H 2H»
- I Netzdiagramm Spielpädagogische Kompetenz
- J Datenauswertung
- K Statistische Analyse
- L Diagramme spielpädagogische Kompetenz

Anhang A: Spielformen



Literatur

- Hauser, B. (2021). *Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Lieber, C. (2021). Spielen und seine Bedeutung für die Entwicklung. In C. Lieber & W. Weidinger (Hrsg.), *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung* (S. 20–37). hep Verlag.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3. Auflage). Springer Medizin Verlag.
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Auflage, S. 209–257). Beltz.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child Psychology*, 3(2).
- Perren, S., Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., & Sticca, F. (2021). Förderung von Peerbeziehungen durch soziales Fantasiespiel: Eine wirksame Interventionsstrategie bei Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis? *Frühe Bildung*, 10(2), 88–96. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000515>
- Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, É. (2019). Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les intervention de l'adulte dans le jeu de l'enfant. 39 (5-6), 137–143.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S. L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K., & Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: A review of the evidence*.

Abbildung 11: Die 5 Spielformen

Quelle: Eigene Darstellung

Anhang B: Spielpädagogischer Förderkreis

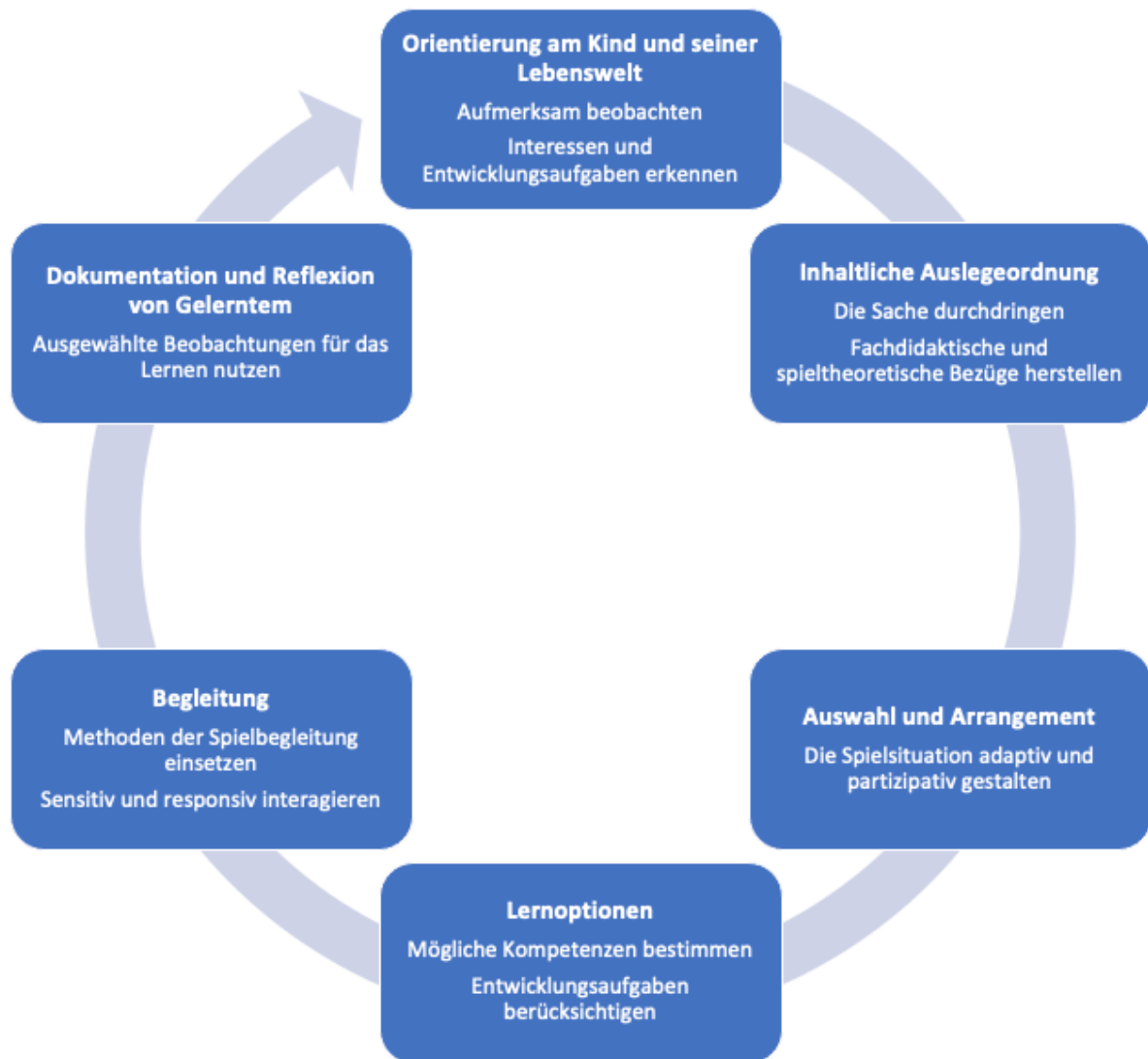


Abbildung 12: Spielpädagogischer Förderkreis

Quelle: In Anlehnung an Bürgi & Amberg, 2023, S. 58

Anhang C: Brief Schuldirektionen

Stephanie Karlen Allenbach
Alte Simphonstrasse 33, 3900 Brig
079 540 77 40 | stephanie.karlen@phvs.ch



An die Schuldirektionen
der Primarschulen Oberwallis

Brig, 2. Mai 2023

Informationsschreiben: Untersuchung Masterarbeit Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens

Sehr geehrte Damen und Herren

Im Rahmen meiner Masterarbeit des Studiengangs Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens des Centre de Compétences romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D) mit Frau Prof. Dr. Richard Sylvie als Betreuerin, führe ich die Untersuchung *Einfluss der spielpädagogischen Kompetenz von Lehrpersonen nach Interventionen auf die Spielqualität von 5- bis 6-jährigen Kindern (2H) im so-tun-als-ob Spiel* durch.

In meiner Untersuchung liegt das Hauptziel darin zu erfassen, inwieweit Interventionen wie eine Weiterbildung für die Lehrperson ihr Spielverständnis und damit ihre Spielbegleitung begünstigen und welchen Einfluss dies auf die Spielqualität im so-tun-als-ob Spiel von 5- bis 6-jährigen Kindern hat. Die Daten werden mittels Fragebogen und videobasierten Unterrichtsbeobachtungen erhoben. Im Fragebogen werden die spielpädagogische Kompetenz der Lehrperson, wie auch das Spielverhalten der Kinder erfasst. In der Unterrichtsbeobachtung liegt der Fokus auf den Spielaktivitäten der Kinder im so-tun-als-ob Spiel.

Die Datenerhebung 1 (Fragebogen und videobasierte Unterrichtsbeobachtung) findet im September 2023 statt, die Datenerhebung 2 (Fragebogen und videobasierte Unterrichtsbeobachtung) im Januar 2024. Die Datenerhebungen finden einmal vor und einmal nach der Intervention in Form einer Weiterbildung für die Lehrperson statt. In der Weiterbildung erhalten die teilnehmenden Lehrpersonen theoretische Grundlagen zum Spiel, zur Spielbegleitung sowie konkrete Vorschläge für die praktische Umsetzung im Unterricht. Die Weiterbildung findet im Zeitraum September bis Dezember 2023 statt und beinhaltet 4 Treffen während eines Halbtages.

Die erhobenen Daten werden anonymisiert ausgewertet und streng vertraulich behandelt. Die Eltern/Erziehungsberechtigten erhalten vor der Datenerhebung ein Informationsschreiben und eine Einverständniserklärung. Mit ihrer Unterschrift können sie der Nutzung von Videoaufnahmen und zugehörigen Tönelementen ihres Kindes zustimmen, wie auch den Beobachtungen durch die Lehrperson zum Spielverhalten ihres Kindes, welche in einem Fragebogen festgehalten werden.

Gerne würde ich meine Untersuchung gemeinsam mit den Lehrpersonen der 1H 2H Ihrer Schule gemäss obgenannten Angaben durchführen. Nach Ihrer Zusage informiere ich die Lehrpersonen der 1H 2H mittels einem Informationsschreiben über das genaue Vorgehen der Untersuchung. Bei Interesse an einer Teilnahme kontaktieren mich die Lehrpersonen und entscheiden nach einem Erstgespräch, ob sie an der Untersuchung teilnehmen.

Ich danke Ihnen, wenn Sie meine Arbeit unterstützen und der Teilnahme von Lehrpersonen Ihrer Schule zustimmen und freue mich auf Ihre Antwort. Für weitere Fragen und Informationen stehe ich Ihnen selbstverständlich zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Stephanie Karlen Allenbach

Kopie an Frau Richard Sylvie
Herr Summermatter Peter

Anhang D: Flyer Lehrpersonen

Untersuchung Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens

Das Spiel in der 1H 2H

Einfluss der Spielbegleitung auf die kindliche Spielqualität



**Nimm an der der Untersuchung zum Spiel in der 1H 2H teil und werde
Spielexpertin / Spielexperte**

Was bietet dir die Teilnahme an der Untersuchung

- > Einführung in die aktuelle Spieldidaktik
- > Mitwirkung an der Entwicklung einer Weiterbildung für Lehrpersonen
- > Persönliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung im Bereich Spiel
- > Information zu den Resultaten der Untersuchung

Ablauf der Untersuchung

> In einem Fragebogen werden die spielpädagogische Arbeit und das Spielverhalten der Kinder festgehalten.

Der Fragebogen wird jeweils im September 2023 und Januar 2024 zugestellt.

> Die videobasierte Beobachtung wird an den Halbtagen durchgeführt, an welchen nur die Kinder der 2H anwesend sind und findet je einmal im September 2023 und Januar 2024 statt.

> Im Zeitraum von September bis Dezember 2023 findet die Weiterbildung zum Thema Spiel statt.

Die Weiterbildung beinhaltet vier Treffen während eines Halbtages.



Untersuchung Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens**Das Spiel in der 1H 2H****Einfluss der Spielbegleitung auf die kindliche Spielqualität****Kurz und knapp: Weshalb braucht es diese Untersuchung**

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen spielen eine grosse Rolle bezüglich Spielverhalten der Kinder (Kübler et al., 2020; Lieger & Weidinger, 2021), was dazu führt, dass Kinder heute bedeutend weniger freie Zeit für das Spiel zur Verfügung haben und daher wieder an das Spiel herangeführt werden müssen, um das Spielen zu erlernen (Lieger & Weidinger, 2021; Stamm, 2015). Das Spiel gilt als zentraler Lernmodus oder Leitaktivität (Fleer, 2018; Truffer Moreau, 2020) der Kinder im Zyklus 1. Nicht nur zahlreiche Untersuchungen bestätigen die Wichtigkeit des Spiels als Zugang zum Lernen, auch der Lehrplan 21 hält in den Schwerpunkten des Zyklus 1 fest, dass die Kinder durch das Spiel lernen und damit Spielen und Lernen eine Einheit bilden. Das Spiel im Zyklus 1 muss als «zentrales und vielschichtiges Lernfeld» (D-EDK, 2018) verstanden werden.

In diesem Kontext belegen zahlreiche Untersuchungen die Wichtigkeit der Spielbegleitung durch die Lehrperson (Hauser, 2021; Kübler et al., 2020; Lieger & Weidinger, 2021; Wustmann Seiler et al., 2022), damit sich die Spielqualität der Kinder verbessert und damit verbundene Lernprozesse initiiert werden. Hier knüpft diese Untersuchung an und legt den Schwerpunkt auf eine spezifische Weiterbildung zum Spiel und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Spielqualität der Kinder.

Weitere Informationen und Kontakt

Habe ich dein Interesse geweckt?

Dann freue ich mich über deine Kontaktaufnahme zu einem unverbindlichen Erstgespräch, in welchem deine Fragen zum Projekt geklärt werden. Erst nach diesem Gespräch entscheidest du über die Teilnahme an der Untersuchung.

Stephanie Karlen Allenbach

☎ 079 540 77 40

✉ stephanie.karlen@phvs.ch

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2018). Lehrplan 21 Kanton Wallis: Schwerpunkte des 1. Zyklus.

<https://vs.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|5>

Fleer, M. (2018). Conceptual Playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early Years*, 41(4), 353–364.

<https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024>

Hauser, B. (2021). Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens. Verlag Julius Klinkhardt.

Kübler, M., Buhl, G., & Rüdisüli, C. (Hrsg.). (2020). Spielen und Lernen verbinden — Mit spielbasierten Lernumgebungen. Theorie—Empirie—Praxis. hep Verlag.

Lieger, C., & Weidinger, W. (Hrsg.). (2021). Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung. hep Verlag.

Stamm, M. (2015). Freies Spiel und Bindung an Bezugspersonen. *Sozial Aktuell*, 9, 13–15.

Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux: La structure pédagogique, un dispositif au service d'une pédagogie de transition. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (Hrsg.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. (S. 53–69). Chronique Sociale.

Wustmann Seiler, C., Rüdisüli, C., & Von Felten, R. (2022). Empirische Arbeit: Was braucht ihr für euer Spiel – darf ich mitspielen? Selbstwahrgenommene Spielbegleitung von Lehrpersonen in Schweizer Kindergärten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70(2), 123–136. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art09d>

Anhang E: Einverständniserklärung

Stephanie Karlen Allenbach
Alte Simphonstrasse 33, 3900 Brig
079 540 77 40 | stephanie.karlen@phvs.ch



Informationsschreiben und Einverständniserklärung der Eltern/Erziehungsberechtigten

Brig, 28. August 2023

Informationsschreiben

Liebe Eltern/Erziehungsberechtigte

Im Rahmen meiner Abschlussarbeit des Studiengangs Grundfertigkeiten des Lernens gehe ich der Frage nach, welchen Einfluss die Lehrperson auf das Spielverhalten der Kinder hat. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen einen Beitrag für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen leisten.

Zur Erhebung der Daten füllt die Lehrperson einen Fragebogen zum Spielverhalten der Kinder in ihrer Klasse aus. Neben diesem Fragebogen werden Film- und Tonaufnahmen der Kinder gemacht. Dabei wird beobachtet, wie die Kinder gemeinsam spielen und wie sich das Spiel in der Gruppe entwickelt. Diese Videoaufnahmen finden einmal im September 2023 und einmal im Januar 2024 statt.

Für die Videoaufnahmen benötige ich Ihr Einverständnis als Eltern/Erziehungsberechtigte, dass Aufnahmen von Ihrem Kind gemacht werden und Ihr Kind an meiner Untersuchung teilnehmen darf. Die Namen der Kinder werden anonymisiert, damit sichergestellt ist, dass der Name Ihres Kindes nicht mit den Forschungsergebnissen in Verbindung gebracht wird.

Falls Sie der Teilnahme Ihres Kindes zustimmen, bitte ich Sie das beiliegende Formular auszufüllen und Ihrem Kind in die Schule mitzugeben.

Ich danke Ihnen für Ihre Zustimmung.

Mit freundlichen Grüßen

Stephanie Karlen Allenbach

Stephanie Karlen Allenbach
Alte Simplonstrasse 33, 3900 Brig
079 540 77 40 | stephanie.karlen@phvs.ch



Informationsschreiben und Einverständniserklärung der Eltern/Erziehungsberechtigten

Einverständniserklärung der Eltern/Erziehungsberechtigten

Um Ihr Einverständnis zu erklären, kreuzen Sie bitte die Kästchen an:

Ich erlaube, dass die Lehrperson den Fragebogen zum
Spielverhalten meines Kindes ausfüllt.

☐ Ja☐ Nein

Ich erlaube, dass von meinem Kind, während dem Spiel eine Ton-
und Videoaufnahme gemacht werden darf.

☐ Ja☐ Nein

Ich erlaube, dass die Daten zu pädagogischen Zwecken (Kurse zur
Ausbildung von Studierenden oder Lehrpersonen, die der
Schweigepflicht unterliegen) verwendet werden dürfen.

☐ Ja☐ Nein

Name, Vorname des Kindes

Name, Vorname Eltern/Erziehungsberechtigte

Datum

Unterschrift

Anhang F: Fragebogen Kinder

Untersuchung Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens

Das Spiel in der 1H 2H

Einfluss der spielpädagogischen Kompetenz auf die kindliche Spielqualität



FRAGEBOGEN KIND¹

Name

Häufigkeit des Fantasiesspiels

Wie oft spielt das Kind Fantasiesspiel?

Mit Fantasiesspiel ist ein Spiel gemeint, in dem die Kinder in eine bestimmte Rolle schlüpfen und so tun als ob sie z.B. eine bestimmte Person, ein Tier oder etwas Anderes wären. Um das Fantasiesspiel realistischer zu gestalten, verwenden die Kinder oft Gegenstände, die als Symbol für die Rolle stehen, welche sie gerade spielen. Beispielsweise kann ein Helm dazu dienen, einen Feuerwehrmann darzustellen, ein Stock wird zu einem Zauberstab und ein Tisch kurzerhand zu einer Apotheke.

nie

☐

selten

☐

gelegentlich

☐

oft

☐

(fast) immer

☐

Wenn das Kind Fantasiesspiel spielt, wie oft spielt es mit anderen Kindern?

Oft werden Fantasiesspiele mit anderen Kindern gemeinsam gespielt, indem Rollen und Handlungen gemeinsam erfunden und nach Lust und Laune gemeinsam und frei nach der eigenen Fantasie gespielt werden.

nie

☐

selten

☐

gelegentlich

☐

oft

☐

(fast) immer

☐

Niveau des Fantasiesspiels

Falls das Kind Fantasiesspiele spielt, wie hoch ist das Niveau des Spielverhaltens im Fantasiesspiel des Kindes?

Ein tiefes Niveau ist beispielsweise, wenn ein Kind sich auf einen Stuhl setzt und so tut, als ob es ein Auto fahren würde.

Ein hohes Niveau ist hingegen, wenn Kinder abmachen, dass sie z.B. Ferienreise spielen möchten, verschiedene Rollen verteilen (z.B. Eltern, Kindern, Pilot) und Gegenstände hinzuziehen, die Ausrüstung darstellen sollen (z.B. Koffer, Sonnencreme, Ski), um dann über einen längeren Zeitraum gemeinsam verschiedene Ereignisse nachzuspielen (z.B. Flugreise, Einkaufen, Ausflug), wobei alle Kinder ihrer Rolle entsprechend spielen.

sehr tief

☐

eher tief

☐

mittelmässig

☐

eher hoch

☐

sehr hoch

☐

¹ Perren, S. & Sticca, F. (2019). Fragebogen zur Erfassung der sozialen Fantasiesspielqualität. Pädagogische Hochschule Thurgau und Universität Konstanz

Anhang G: Fragebogen Lehrperson

Untersuchung Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens

Das Spiel in der 1H 2H

Einfluss der spielpädagogischen Kompetenz auf die kindliche Spielqualität



FRAGEBOGEN LEHRPERSON

Teil 1: Fragen zur Person

Ausbildung

☐ Kindergartenseminar

☐ Bachelor Primarstufe PH

☐ Andere:

Anzahl Jahre Berufserfahrung: Jahre

Teil 2: Klassengrösse

Anzahl Kinder insgesamt (1H und 2H):

Anzahl Kinder 2H:

Anzahl Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DfF) insgesamt:

Anzahl Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DfF) in der 2H:

Untersuchung Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens

Das Spiel in der 1H 2H

Einfluss der spielpädagogischen Kompetenz auf die kindliche Spielqualität

**Teil 3: Fragen zum Spiel****Zeitliche Planung des Spiels in der eigenen Klasse**

Durchschnittliche Zeit (in Minuten) für das Spiel an einem Halbtage:

Durchschnittliche Zeit (in Minuten), an welcher die Kinder ohne Unterbrechung spielen können:

Planung des Spiels in der eigenen Klasse

Kreuzen Sie die jeweils passende Antwort an.

| Bei der Spielplanung... | nie | selten | manchmal | oft | sehr oft |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| orientiere ich mich am Rahmenthema. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| berücksichtige ich die Interessen und Entwicklungsthemen der Kinder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| setze ich mich vorgängig vertieft mit dem Thema (Spital, Restaurant etc.) auseinander. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| berücksichtige ich die unterschiedlichen Spielphasen (Anlaufphase, Spielphase, Aufräumphase, Reflexionsphase). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Untersuchung Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens**Das Spiel in der 1H 2H****Einfluss der spielpädagogischen Kompetenz auf die kindliche Spielqualität****Spielangebot**

Kreuzen Sie bei jeder Aussage die jeweils passende Antwort an.

| Bei der Gestaltung des Spielangebots... | nie | selten | manchmal | oft | sehr oft |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| entwickeln die Kinder eigene Spiele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sind die Kinder an der Gestaltung von Spielangeboten beteiligt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| wähle ich offenes Spielmaterial, welches unterschiedliche Funktionen einnehmen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Untersuchung Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens

Das Spiel in der 1H 2H

Einfluss der spielpädagogischen Kompetenz auf die kindliche Spielqualität

**Spielverständnis**

Wie wird das Spiel von Ihnen definiert?

Welchen Stellenwert hat das Spiel für Sie persönlich und in Bezug auf den Kindergarten?

Untersuchung Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens



Das Spiel in der 1H 2H

Einfluss der spielpädagogischen Kompetenz auf die kindliche Spielqualität

Welche Aussagen entsprechen Ihrem Verständnis des Spiels. Kreuzen Sie die jeweils passende Antwort an.¹

| | stimme überhaupt nicht zu | stimme nicht zu | stimme weder zu noch lehne ich ab | stimme zu | stimme völlig zu |
|--|---------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| Das Kinderspiel gibt immer wieder Ansatzpunkte für Förderung, die man nicht ungenutzt lassen sollte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es ist wichtig, immer wieder zu reflektieren, welches Kind welche Spielangebote nutzt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Individuelle Förderung findet auch im freien Spiel statt. Dazu ist eine differenzierte Diagnostik durch Beobachtung nötig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Schule ist schon leistungsorientiert genug, deshalb soll man nicht auch noch beim Spielen etwas von den Kindern verlangen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kinder lernen beim Spielen eigenständig, da muss die Lehrperson nichts dazu beitragen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kinder zeigen ein natürliches Spielverhalten. Es ist wichtig, dass die Lehrperson da nicht eingreift. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

¹ Wustmann Sella, C., Rüdisüli, C., & Von Felten, R. (2022). Empirische Arbeit: Was braucht ihr für euer Spiel – darf ich mitspielen? Selbstwahrgenommene Spielbegleitung von Lehrpersonen in Schweizer Kindergärten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70(2), 123-136. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art09d>

Untersuchung Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens

Das Spiel in der 1H 2H

Einfluss der spielpädagogischen Kompetenz auf die kindliche Spielqualität

**Spielbegleitung**

Was bedeutet Spielbegleitung für Sie?

Wie wird das Spiel von Ihnen begleitet? Kreuzen Sie bei jeder Aussage die jeweils passende Antwort an.²

| | nie | selten | manchmal | oft | sehr oft |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich spiele mit, um das Spiel der Kinder reichhaltiger zu gestalten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich spiele mit, um passende Spielhandlungen vorzuzeigen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich spiele mit, um einzelne Kinder ins Spiel zu integrieren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich spiele mit, um dem Spiel eine neue Richtung zu geben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich spiele mit, um Gespräche der Kinder anzuregen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

² Wustmann Seller, C., Rüdelsüli, C., & Von Felten, R. (2022). Empirische Arbeit: Was braucht Ihr für euer Spiel – darf ich mitspielen? Selbstwahrgenommene Spielbegleitung von Lehrpersonen in Schweizer Kindergärten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70(2), 123-136. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art09d>

Untersuchung Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens**Das Spiel in der 1H 2H****Einfluss der spielpädagogischen Kompetenz auf die kindliche Spielqualität**

| | nie | selten | manchmal | oft | sehr oft |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Wenn Kinder nicht ins Spiel finden, unterstütze ich sie mit konkreten Spielvorschlägen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn die Kinder das Interesse an einem Spiel verlieren, gebe ich ihnen neue Impulse für ihr Spiel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn die Kinder das Interesse an einem Spiel verlieren, schlage ich ihnen andere Spielmöglichkeiten vor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich merke, dass sich ein Spiel erschöpft, gebe ich den Kindern Hinweise, wie sie ihr Spiel erweitern können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | nie | selten | manchmal | oft | sehr oft |
| Ich schaue den Kindern während des Spiels aufmerksam zu und bin in ihrer Nähe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verändere die Spielumgebung, wenn es das Spiel der Kinder erfordert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich unterstütze die Kinder, ihre eigenen Spielideen umzusetzen, indem ich ihnen dafür Raum und Zeit zur Verfügung stelle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich gewähre den Kindern Zugang zu Spielmaterial, das sie selbstständig nicht erreichen können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich unterstütze die Kinder bei der Suche oder Organisation von weiteren Spielmaterialien, wenn sie es für ihr Spiel benötigen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Untersuchung Fachdidaktik Grundfertigkeiten des Lernens

Das Spiel in der 1H 2H

Einfluss der spielpädagogischen Kompetenz auf die kindliche Spielqualität



| | nie | selten | manchmal | oft | sehr oft |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich greife regulierend in das Spielgeschehen ein, wenn die Kinder ihre Konflikte im Spiel nicht selbst lösen können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich greife regulierend in das Spielgeschehen ein, wenn das Spiel zu wild wird. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich greife regulierend in das Spielgeschehen ein, wenn die organisatorischen Abläufe und Regeln nicht eingehalten werden (z. B. Fragen vor Spielwechsel, Aufräumen). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | nie | selten | manchmal | oft | sehr oft |
| Während die Kinder spielen, erledige ich organisatorische/administrative Aufgaben (z. B. Absenzen eintragen, dringende Telefonate). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Während die Kinder spielen, erledige ich dekorative Aufgaben im Raum (z. B. etwas Aufhängen, Dekorieren, Aufräumen). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Während die Kinder spielen, sehe ich mir ihre Arbeiten/Produkte aus der geführten Sequenz genauer an (z. B. Zeichnungen, Portfolios). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anhang H: Schulungsdispositiv «Das Spiel in der 1H 2H»

SCHULUNG
SPIELPÄDAGOGIK ZYKLUS 1
DAS SPIEL IN DER 1H 2H

HEPVS | PHVS 
Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Programm Schulung «Spiel»

Zeit: 9h00 – 12h00

Ort: PH Wallis · Schulhaus Ost · Zimmer 4

Material: Persönliches Schreibmaterial, Unterlagen werden abgegeben

4. November 2023 Treffen 1: Spieltheorie

- > Aktuelle Situation und Bildungsauftrag im Zyklus 1
- > Spielformen und Analyse der Spieltätigkeit
- > Spielentwicklung

18. November 2023 Treffen 2: Spieldidaktik I

- > Rolle der Lehrperson im Spiel
- > Spielbegleitung
- > Spielsituationen gestalten und analysieren

2. Dezember 2023 Treffen 3: Spieldidaktik II

- > Planung unter Berücksichtigung der Spieldidaktik
- > Spielpädagogischer Förderkreis
- > Dokumentieren und Beurteilen

16. Dezember 2023 Treffen 4: Nachbesprechung (Teams)

- > Nachbesprechung der Schulung
- > Ausblick

Spieltheorie

HEPVS | PHVS

SKA | 04.11.2023 | Treffen 1 Spielpädagogik Zyklus 1

1

Ablauf

| | | | |
|-------|---------------------------------|-------|----------------------|
| 9h00 | Überblick und Einstieg | 10h45 | Bedeutung des Spiels |
| 9h20 | Was ist Spiel – eine Definition | 11h15 | Spielformen |
| 9h45 | Erinnerungen an das Spiel | 11h30 | Fantasiespiel |
| | | 11h55 | Ausblick |
| 10h30 | Pause | 12h00 | Ende |

HEPVS | PHVS

2

An was denkst du, wenn du das Wort Spiel hörst?

HEPVS | PHVS

3

Was ist Spiel?

«Das Spiel ist seit jeher ein Teil des Menschen und ist damit tief verwurzelt in seinem Dasein» (Oerter, 2007, S. 7).

Das Spiel lässt sich auch bei Säugetieren beobachten, indem die Jungtiere Verhaltensweisen üben, die ihnen zum Überleben dienen. Spiel findet sich in allen Kulturen und dient ebenfalls dazu, Verhaltensweisen der Realität zu üben. So zeigen die Kinder je nach Kultur andere Inhalte, immer handelt es sich aber um das Spiel (vgl. Oerter, 2007).

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 sensorische, emotionale, kognitive und soziale Entwicklung des Kindes (vgl. Heimlich, 2015, S. 43–53.; Johnson et al., 2005, S. 197).

HEPVS | PHVS

5

Der Versuch einer Definition

Das Spiel ist seit weit über 100 Jahren und zahlreichen Büchern und Tausenden Forschungsartikeln Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses (vgl. Groos zit. nach Burghardt, 2012) und beruht teilweise auf einer intuitiven Auffassung von Spiel, im Grunde auf einem scheinbar zweckfreien Verhalten, das Spass macht (Burghardt, 2012, S. 10).

Das Spiel wird nach Burghardt (2011, zit. nach Hauser, 2021) folgendermassen definiert:

- Unvollständige Funktionalität
- So-tun-als-ob
- Positive Aktivierung
- Wiederholung und Variation
- Entspanntes Feld

Eine Aktivität muss alle fünf Merkmale erfüllen, damit vom Spiel gesprochen werden kann (Hauser, 2021, S. 22).

HEPVS | PHVS

6

Merkmale nach Burghardt (2011) in Hauser, 2020

- **Unvollständige Funktionalität:** Die Tätigkeit muss nicht zum Leben und Überleben beitragen.
- **So-tun-als-ob:** Markierungen, Symbole oder körpersprachliche Signale weisen auf das Spielgeschehen hin, signalisieren, dass etwas nicht ganz ernst gemeint ist. Beispiele: Spielfeld, Arena, Spielgesicht.
- **Positive Aktivierung:** Die Tätigkeit wird mit erkennbarem Spass ausgeführt, lässt auf intrinsische Motivation schliessen.
- **Wiederholung und Variation:** Der Verlauf ist nie vollständig vorhersehbar, erfordert deshalb immer wieder Aufmerksamkeit, wobei die Handlungen, wenn auch in leicht abgeänderten Formen, häufig wiederholt werden.
- **Entspanntes Feld:** Spielende bewegen sich in der Regel in einem besonders geschützten Areal und Zustand, fühlen sich sicher und geborgen.

<https://www.socialnet.de/lexikon/625> (28.10.2023)

HEPVS | PHVS

7

Merkmale des Spiels I (Amberg & Bürgi, 2023, S. 20)

Unvollständige Funktionalität: Eine Handlung darf nicht absolut funktional sein (z. B. Familienecke ist nach dem Putzen nicht tatsächlich sauber), um als Spiel zu gelten, auch wenn ein späterer Nutzen (z. B. effizient und sauber putzen zu können) eintritt. Spielaktivitäten zeigen oft Teilfunktionalität (mit echtem Besteck hantieren, jedoch das Essen zu mimen). Ziel ist der Spass an einer Tätigkeit und nicht ein damit verbundener funktioneller Nutzen.

So-tun-als-ob: Das Als-ob zeigt sich in unvollständigen, übertriebenen, oft auch ungeschickten Verhaltensweisen und in der Verfremdung von Dingen und Personen. Es beinhaltet Verhaltensmuster mit vielen auch unwirklichen Variationen. Beim Essen-Spielen wird beispielsweise kaum gekaut, die Spielabfolgen sind oft nicht logisch und vieles mehr. Ein-So-tun-als-ob wird an sogenannten Markern erkannt, beispielhaft sind das Spiel-Gesicht (zeigt, dass es nicht ernst gemeint ist) und übertriebene Bewegungen.

HEPVS | PHVS

8

Merkmale des Spiels II (Amberg & Bürgi, 2023, S. 20)

Positive Aktivierung: Spiel findet freiwillig statt, es entsteht oft auch spontan und genügt sich selbst. Im Zentrum steht die Lust am Tun und nicht das Erreichen eines Ziels. Die Spielenden sind in höchstem Masse fokussiert und gehen ganz in ihrer Beschäftigung auf. Die positive Aktivierung ergibt sich auch durch die Wahlfreiheit sowie die Ungewissheit und Unvorhersehbarkeit des Spielverlaufs. Durch eine bejahende Haltung dem Spiel gegenüber unterstützen Erwachsene diese positive Aktivierung.

Wiederholung und Variation: Das Spiel zeichnet sich dadurch aus, das Wiederholungen und Variationen möglich sind und auch erfolgen (z. B. das Puppenhaus oder der Bauernhof werden immer wieder neu eingerichtet). Es gibt keinen vorgefertigten Spielplan, was das Spiel besonders reizvoll macht.

Entspanntes Feld: Gespielt wird vor allem dort, wo die primären Bedürfnisse gedeckt sind. Exploration geht dem Spiel voran. Neugier führt das Kind zur Exploration, durch das Explorieren wird die unsicherheitserzeugende Fremdheit abgebaut. Ist etwas vertraut, entspannt sich das Feld und es kann gespielt werden.

HEPVS | PHVS

9

Definition (Hauser, B., 2020, S. 41)

Spielen ist eine Tätigkeit mit spezifischen Merkmalen und es lässt sich ziemlich trennscharf von anderen Formen des Tuns abgrenzen. Eine Tätigkeit ist dann Spielen (Burghardt, 2011), wenn diese nicht vollständig funktional ist, das heisst mit einem oder mehreren – in der Regel für Nichtspielende von aussen erkennbaren – Merkmalen (Spielfeld, Spielgesicht, besondere Abwandlungen alltäglicher Handlungen) auf das So-tun-als-ob hinweist, in einem Zustand positiver Aktivierung (in der Regel intrinsischer Motivation) ausgeführt wird, eine Kombination von Wiederholung und Variation aufweist, und damit intensives Üben bei stets nur begrenzter Vorhersehbarkeit ermöglicht und in einem entspannten Feld stattfindet, was nicht nur Schutz vor Gefahren, angemessene Behausung und genügend Nahrung bedeutet, sondern insbesondere eine sichere Bindung zu Erwachsenen wie auch gute Freundschaften zu anderen Kindern.

18.05.24 | 10 HEPVS | PHVS

10

Erinnerungen an das Spiel




18.05.24 | 11 HEPVS | PHVS

11

Erinnerungen an das Spiel

Was war dein Lieblingsspiel als Kind?



- ✓ Versetze dich zurück in deine Kindheit. Überlegen dir, welche Spiele du als Kind gespielt hast. Mit wem? Wo?
- ✓ Machen dir Notizen und ordne diese in der Tabelle
- ✓ Tausche dich anschliessend mit deiner Kollegin bzw. im Plenum darüber aus.

Weidinger et al. (2021) HEPVS | PHVS

12

Erinnerungen an das Spiel

Wahrnehmung der Lehrpersonen (Fleer, 2021, S. 7)

- Gefühlszustand – es fühlte sich "gut", "glücklich", "sicher" oder "riskant" an
- War oft unbeaufsichtigt – spielte vom Morgen bis Abend und musste vor Einbruch der Dunkelheit zu Hause sein.
- Gruppen von Kindern unterschiedlichen Alters
- Einbezug der Natur – Bäume, Felsen, langes Gras, Dreck etc.
- Erwachsene nicht miteinbezogen
- Beinhaltete oft ein hohes Risiko – Springen von instabilen Strukturen, Klettern auf Bäume, Waten durch Bäche

18.05.24 | 13 HEPVS | PHVS

13

Erinnerungen an das Spiel

Wahrnehmung der Lehrpersonen bezüglich der Schüler:innen (Fleer, 2021)

- Verwendung von «hergestelltem» Spielzeug
- Von Erwachsenen beaufsichtigt
- Zu bestimmten Zeiten (von den Eltern organisierte Spieltermine) in vorgegebenen Räumen (Spielzimmer)
- Berücksichtigung der Sicherheit (Spielplätze)
- Altersgerechtes Spielzeug
- Aktivitäten, die keine «Unordnung» verursachen

18.05.24 | 14 HEPVS | PHVS

14

Gemeinsame Reflexion und Diskussion

Weshalb sind die Spielerfahrungen der Lehrpersonen so anders als die Spielerfahrungen der Kinder in ihren Klassen?

Spielerfahrungen der Kinder in meiner Klasse

Unterschiede zu meinen Erfahrungen

18.05.24 | 15 HEPVS | PHVS

15

Spiel und Kindheit heute



18.05.24 | 16 HEPVS | PHVS

16

Spielen in einer veränderten Gesellschaft

Wie hat sich Spielen verändert?

Wie kann die Schule auf die gesellschaftlichen Veränderungen reagieren?

Interview Spielen in einer veränderten Gesellschaft
Prof. Dr. Wiltrud Weidinger

<https://youtu.be/O8FtvpUYgtA>

18.05.24 | 17 HEPVS | PHVS

17

Veränderung der Kindheit (Weidinger et al., 2021, S. 127f)

- Der Rückgang der Strassenkultur und die zunehmende Verhinderung des Kinderspiels.
- Der Verlust natürlicher Spiel- und Bewegungsräume und der Ersatz durch künstlich geschaffene Plätze, die Kinder oftmals nicht selbstständig erreichen können. Spielen ohne Aufsicht von Erwachsenen ist kaum möglich.
- Die Ausgliederung von Bewegungsspielen aus dem Kinderalltag in institutionalisierte und organisierte Formen (Sportvereine, Nachmittagskurse usw.).
- Die Vermischung kindlicher Lebenswelten, wodurch Kinder von einem Freizeitanbieter zum nächsten oder zu weit entfernt wohnenden Freund*innen gebracht werden.
- Die Verlagerung der täglichen Lebenswelt in gestiegene, institutionelle Betreuung und Lernorte, wodurch der Stellenwert der kindlichen Bedürfnisse nach Entspannung, Geborgenheit und Spielen in Elternhaus an Bedeutung gewinnt.
- Die Entdeckung der Kinder als Zielgruppe für die Konsumgüterindustrie, die auch vor der Pädagogisierung des Spielwegs nicht haltmacht.
- Die Monofunktionalität des Spielmaterials, das meist nur für bestimmte Zwecke vorgesehen ist und den Kindern wenig Raum für Veränderung lässt.
- Die Zunahme des Medienkonsums und der Einfluss von digitalisierten Spielformen bereits in der frühen Kindheit und damit die Verdrängung von freien Spielmöglichkeiten.
- Sozialkulturelle Veränderungen in der Zusammensetzung von Familien: weniger kinderreiche Familien, aber verschiedene Familienformen [4].

18.05.24 | 18 HEPVS | PHVS

18

Bewegungsradius eines Kindes im Laufe der Zeit

Mobility freedom, 8-year olds



- Great Corridor (1919): 40 km to go to school
- Grandfather (1950): 2.5 km to school
- Mother (1979): 800 meters to after-school club
- Son (2007): 300 meters to end of the street


Figure 10. The 1 km radius around the home for 8-year olds from 1919 to 2007. Source: Data from the Swiss Federal Office for Statistics (2010).

https://phvh.ch/kidbaseassets/phvh.ch/forschung/forschungsveranstaltungen/tagung-spielraume/handout_keynote_sandbater.pdf (28.10.2023)

18.05.24 | 19 HEPVS | PHVS

19

Pause



18.05.24 | 20 HEPVS | PHVS

20

Bedeutung des Spiels



18.05.24 | 21 HEPVS | PHVS

21

Wichtigkeit des Spiels (Stamm, 2014)

Glückliche Kinder spielen immer, abends, wenn sie einschlafen sollen, beim Waschen, Essen, im Schwimmbad oder im Restaurant. Offenbar gibt es eine starke innere Spannung, die Kinder fortwährend zum Spielen anregt. Es ist eine intrinsische Kraft, die antreibt und mit der Neugier und dem Bedürfnis nach Stimulation zusammenhängt. In der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 ist das Recht des Kindes auf das Spiel in Artikel 31 sogar verbrieft (Stamm, M. 2014, S.17)

Artikel 31

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemässe aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.

https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/un-kinderrechtskonvention_de.pdf (23.10.2023)

18.05.24 | 22 HEPVS | PHVS

22

Spielen und Lernen im Lehrplan 21

- Wenn Kinder spielen, lernen sie gleichzeitig.
- Jüngere Kinder lernen beim Beobachten, Imitieren, Mitmachen, Gestalten oder im Gespräch.
- Ihre Aktivitäten werden dabei in erster Linie von ihren Interessen und der Motivation geleitet, die eigenen Fähigkeiten zu erproben und zu erweitern.
- Im Spiel können sich viele Kinder über eine lange Zeitspanne in eine Aufgabe oder eine Rolle vertiefen, eine hohe Konzentration aufrechterhalten und spezifisches Wissen erwerben.
- Dabei erleben Kinder Spielen und Lernen als Einheit.

Lehrplan 21 (2018) <https://vs.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|5>

18.05.24 | 23 HEPVS | PHVS

23

Übrigens...

Gesetz über die Primarschule Kanton Wallis

https://lex.vs.ch/app/de/texts_of_law/411.0

5.2.1. Zyklus Primarstufe

Art. 44 Zweck

Während der ersten Schuljahre übt sich das Kind in Sozialkompetenz und erweitert die Kompetenzen und Lernstrategien der schulischen Arbeitsweise. Es erweitert und festigt seine Grundkompetenzen in der Sprache der Einschulung. Priorität wird jenen Methoden und Bereichen eingeräumt, für die es besonders wichtig ist, sie früh anzueignen, und die auf zukünftiges Lernen vorbereiten.

18.05.24 | 24 HEPVS | PHVS

24

Grundfertigkeiten (Grundlagen) des Lernens

Unter Grundfertigkeiten (Grundlagen) des Lernens verstehen wir das Lernen, das die Basis für eine erfolgreiche Schullaufbahn bildet:

das **Spiel**, insbesondere das «So-tun-als-ob Spiel», die für die Schule erforderlichen **Denkwerkzeuge** (kognitiv, emotional und metakognitiv), die Entwicklung einer **Beziehung zum Wissen** (Sache, Gegenstand, Kulturtechniken), welche den Zugang zu den Schulfächern begünstigt (durch den Nutzen von Wissen), die **Regeln des gemeinsamen Lernens** nach einem vorgegebenen Rhythmus, einem vorgegebenen Programm und den Modalitäten.

Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016

18.05.24 | 25 HEPVS | PHVS

25

Ausgangslage (Lieber, 2018)

- **Frühförderung**
Förderung von stark angeleiteten Trainings für sprachliche und mathematische Fertigkeiten
Entwicklung in Richtung eines schulnäheren, stärker auf die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen ausgerichteten Unterrichts in den Kindergärten
- **Spiel als Zeitverschwendung**
Formelles schulisches Lernen = Bildung
Informelles Lernen (Spiel) = Nichtbildung

18.05.24 | 26 HEPVS | PHVS

26

Ausgangslage (Lieber, 2018) S. 168

Spielzeit
➤ 1/3 weniger Zeit für das freie Spiel

Wöchentliche Spielzeiten von Vorschulkindern

Abbildung: Durchschnittliche Spielzeiten (Stamm, 2016) Lieger, C., 2018

18.05.24 | 27 HEPVS | PHVS

27

Ausgangslage (Lieber, 2018) aus Stamm S. 204

Spielzeit
➤ In 15 Jahren Spieldauer um 1 Stunde reduziert

Durchschnittliche Freizeitaktivität von Kindern an einem Sonntag

Nach Abzug von Schlaf, Essen, Schule und Schullehr, stehen den Kindern durchschnittlich 5 Stunden zur Verfügung.

Abbildung: Durchschnittliche Freizeit (Stamm, 2016) Lieger, C., 2018

18.05.24 | 28 HEPVS | PHVS

28

Warum braucht es das Spiel? (Lieber, 2018)

- Spielerfahrungen sind für die kindliche Entwicklung zentral.
- Das Spiel wird zu Unrecht mit unnützem Tun oder mit Zeitvertreib gleichgesetzt.
- Frühförderung wird oft mit der Forderung gleichgesetzt, Kinder seien möglichst früh auf die Anforderungen der Leistungsgesellschaft vorzubereiten.

➡ **Das Spiel ist der entscheidende Lern- und Entwicklungsmotor.**

18.05.24 | 29 HEPVS | PHVS

29

Spiel und Spielentbehrung (Lieber, 2018)

Zwei Gruppen von Kindern profitieren zu wenig:

- Überbehütete und stark geförderte Kinder und
- Kinder, welche ihre Zeit vor allem vor dem Fernseher und Spielkonsolen verbringen.

Diese Kinder spielen nicht nur zu wenig, sondern oft zu oberflächlich und zu banal.

➡ **Kinder müssen zum Spielen herangeführt und angeleitet werden**

18.05.24 | 30 HEPVS | PHVS

30

Vorschulisches Spielen

Spielerische Förderung fördert langfristig den Schulerfolg.

Auswirkungen auf den Schulerfolg in der 8. Klasse

Abbildung: Schulerfolg von 7-Klassen- und 8-Klassenkindern in der 8. Klasse in Zusammenhang mit dem vorschulischen Spiel (Lieber, 2018)

18.05.24 | 31 HEPVS | PHVS

31

Wie Kinder zwischen 4 bis 8 Jahren lernen

18.05.24 | 32 HEPVS | PHVS

32

Zone der nächsten Entwicklung

Nach Vygotski liegt Lernen dann vor, wenn sich die Kinder in die Zone der nächsten Entwicklung begeben. Wenn sie in ihrer Komfortzone verharren, gelingt ihnen kein Lernzuwachs und damit auch keine Potenzialentwicklung.

Das Spiel ist eine Quelle der Entwicklung und schafft die Zone der nächsten Entwicklung. (Vygotsky 1978, 74)

Abbildung: Lieger, C. (2018). Vortrag UWB Freies Spiel und Kompetenzorientierung. Brig: PHVS.

<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/zone-der-naechsten-entwicklung>

18.05.24 | 33 HEPVS | PHVS

33

Spielen und Lernen

➤ **Beiläufiges Lernen:**
beiläufig / zufällig, unbeabsichtigt, ohne bewusstes Lernakt, interessenorientiert = zentraler Lernmodus bis im Alter von 4-6 Jahren

➤ **Bewusstes Lernen:**
bewusst, gezielt, geplant, systematisches Lernen, zielorientiert = zentraler Lernmodus ab 6-8 Jahren

Entwicklung als Verschiebung von einem «Pol zum anderen»
Programm des Kindes zum Programm des Erwachsenen

Wygotski, 2003

Lieber, C., 2018

HEPVS | PHVS

34

Spielformen

HEPVS | PHVS

35

Spielformen

In der Entwicklung des Kindes lassen sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschiedene Spielformen mit unterschiedlichen Funktionen ausmachen.

«Die Bezeichnung der einzelnen Spielformen betonen jeweils das dominierende Entwicklungsprinzip des Spiels» (Heimlich, 2015, S. 34).

Die Spielformen lösen sich nicht voneinander ab, sondern gehen ineinander über und könne daher auch eine Kombination unterschiedlicher Spielformen sein (Heimlich, 2015).

HEPVS | PHVS

36

Spielformen

Ab 1. Lebensjahr
Exploration

Ab 2. Lebensjahr
Bewegungsspiel

Ab 1. Lebensjahr
Sensumotorische Phase (1 bis 2 Jahre)
Funktions- und Objektspiel (Hauser, 2021)

Ab 2. Lebensjahr
Fantasiespiel

Ab 2. Lebensjahr
Konstruktionsspiel

Ab 4. Lebensjahr
Regelspiel

Verhalten während der Schulzeit parallel (Hauser, 2021; Richard et al., 2019)

HEPVS | PHVS

37

Spielformen

- Funktions- und Objektspiel
- Bewegungsspiel
- Fantasiespiel
- Konstruktionsspiel
- Regelspiel

HEPVS | PHVS

38

Funktions- und Objektspiel

- Diese frühe Spielform zeichnet sich durch Wiederholungen aus (Hauser, 2021; Mogel, 2008) und dadurch, dass sie sich auf den Körper des Kindes bezieht und allmählich auch Objekte miteinbezieht, so dass es in «ein objektbezogenes Spiel» (S. 158) übergeht.
- 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 (Burkhardt Bossi; Lieger; von Felten, 2009, S.10).
- Nutzen dieser Spielform für die Entwicklung des Kindes (Hauser, 2021; Richard et al., 2019):
 - ✓ Erproben der körperlichen Fähigkeiten
 - ✓ Erkunden der Umgebung
 - ✓ soziale Dimension

HEPVS | PHVS

39

Bewegungsspiel

- Das Bewegungsspiel wird in der Literatur oft im Bereich des Funktionsspiels verortet. Durch «grobmotorische Bewegungen und eine erhöhte Stoffwechselrate», wie beim Rennen, Jagen, Springen, Klettern (Lillard, 2015; Richard et al., 2019) unterscheidet es sich vom Funktions- und Objektspiels. Zudem überdauert das Bewegungsspiel die Spielform des Funktions- und Objektspiels zeitlich.
- Das Bewegungsspiel begünstigt die Aufmerksamkeit, wie auch die Regulierung der Emotionen (Richard et al., 2019); Raufen und Kämpfen im Rahmen des Bewegungsspiels haben einen positiven Effekt auf die Sozialkompetenz (Hauser, 2021).
- Nutzen dieser Spielform für die Entwicklung des Kindes (Hauser, 2021; Richard et al., 2019):
 - ✓ Grobmotorik
 - ✓ „Fitness“ Training des Herz-Kreislauf und Atmungssystems
 - ✓ soziale und emotionale Entwicklung

HEPVS | PHVS

40

Fantasiespiel

- Für das Fantasiespiel finden sich in der Literatur zahlreiche Begriffe wie Symbol- und Rollenspiel, das so-tun-als-ob Spiel, Illusionsspiel, Fiktionspiel oder imaginatives Spiel (Hauser, 2021; Lieger & Weidinger, 2021; Mogel, 2008).
- Ab dem zweiten Altersjahr erkennt das Kind, dass ein Objekt aufgrund seiner Merkmale für ein anderes Objekt oder einen anderen Gegenstand stehen kann (Lieger, 2021; Mogel, 2008).
- Im sozialen Fantasiespiel beginnen die Kinder Erlebtes nachzuahmen und Personen und Gegenstände umzuzeichnen (Burkhardt Bossi; Lieger, von Felten, 2009, S.10). Dabei gelingt es den Kindern, eine metakommunikative Ebene einzunehmen und mit anderen Kindern zu vereinbaren, was gespielt werden soll (Oerter, 2011; Lieger, 2021).
- Das soziale Fantasiespiel ist «die häufigste Spielform im Vorschul- und frühen Primarschulalter», also in der Zeitspanne des Zyklus 1 (Kalkusch et al., 2021; Perren et al., 2019).

HEPVS | PHVS

41

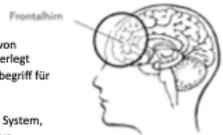
Konstruktionsspiel

- Funktions-, Objekt- und Konstruktionsspiel zeichnen sich alle drei dadurch aus, dass ein Ziel erreicht werden will. Gegenstände, die im Funktions- und Objektspiel erkundet wurden, werden nun im Konstruktionsspiel zielgerichtet zur Schaffung von Bauten eingesetzt (Heimlich, 2015; Mogel, 2008). Dabei spielt auch der gestalterische Aspekt eine Rolle (Lieber, 2021).
- Erste Formen des Konstruktionsspiels zeigen Kinder bereits ab dem dritten Lebensjahr (Richard et al., 2019; Sauerbrey, 2018), diese sind jedoch noch nicht zielgerichtet. Ab dem fünften Lebensjahr beginnen die Kinder zielgerichtet zu konstruieren (Hauser, 2021).
- Nutzen dieser Spielform für die Entwicklung des Kindes (Hauser, 2021; Richard et al., 2019):
 - ✓ Sensomotorik
 - ✓ prosoziales Verhalten
 - ✓ Mathematik (Form und Raum)
 - ✓ exekutive Funktionen

13.05.24 | 42 HEPVS | PHVS

42

Exkurs Exekutive Funktionen



«Der Begriff exekutive Funktionen beschreibt eine Vielzahl von geistigen Fähigkeiten, die uns planvoll, zielorientiert und überlegt handeln lassen. Exekutive Funktionen bilden einen Sammelbegriff für verschiedene geistige Prozesse sowie Regulations- und Kontrollvorgänge. Diese ermöglichen situationsangepasstes Verhalten. Die exekutiven Funktionen bilden zusammen ein System, das seinen Sitz im Frontalhirn (Stirnhirn) hat. Dieses exekutive System bildet sozusagen die Steuerzentrale oder Kommandobrücke unseres Gehirns. Man spricht bei exekutiven Funktionen deshalb auch von Frontalhirnfunktionen.» (Walk & Evers, S. 9)

Das System der exekutiven Funktionen «bildet die geistige Grundlage der Selbstregulationsfähigkeit» (ebd.)

13.05.24 | 43 HEPVS | PHVS

43

Exekutive Funktionen

Zu den exekutiven Funktionen gehören das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität

| | |
|-------------------------------|--|
| Arbeitsgedächtnis | Informationen kurzzeitig speichern und mit den Informationen arbeiten |
| Inhibition | Impulse werden unterdrückt und die Aufmerksamkeit willentlich gelenkt, um Störfaktoren auszublenden. |
| Kognitive Flexibilität | Fokus der Aufmerksamkeit wechseln und sich dabei schnell auf neue Situationen einstellen und damit auch andere Perspektiven einnehmen. |

➡ Diese exekutiven Funktionen steuern zusammen selbstreguliertes Verhalten.

13.05.24 | 44 HEPVS | PHVS

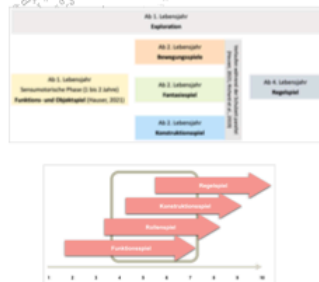
44

Regelspiel

- Regelspiele haben einen festgelegten Ablauf nach Spielregeln, ein definiertes Ziel und Ende (Mogel, 2008; Lieger, 2021). Die Spielregeln lassen dabei keinen Spielraum zu, sie müssen eingehalten werden (Richard et al., 2019).
- Die Bandbreite an Spielen ist gross: von Bewegungsspielen bis hin zu Brettspielen (Mogel, 2008).
- Eine Gemeinsamkeit ist dabei der Wettbewerbscharakter.
- Nutzen dieser Spielform für die Entwicklung des Kindes (Hauser, 2021; Richard et al., 2019):
 - ✓ Sensomotorik
 - ✓ Kognitive Kompetenzen
 - ✓ Soziale Kompetenzen
 - ✓ Anpassung an die „Realität“ die nach gewissen Regeln funktioniert

13.05.24 | 45 HEPVS | PHVS

45




Heimlich, 2015; Lieger, 2018

13.05.24 | 46 HEPVS | PHVS

46

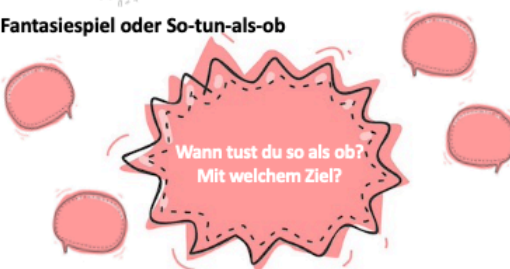
Fantasiespiel



13.05.24 | 47 HEPVS | PHVS

47

Fantasiespiel oder So-tun-als-ob



Wann tust du so als ob?
Mit welchem Ziel?

13.05.24 | 48 HEPVS | PHVS

48

So-tun-als-ob

Erwachsene verbringen einen grossen Teil ihres Lebens damit, sich mit fiktiven Welten zu beschäftigen. (Gopnik & Walker, 2013, S. 16)

Zum Lernen

Ich tue so, als wäre ich Roger Federer
Ich tue so, als wäre ich die Pip
Ich tue so, als wäre ich eine Rednerin

Um Emotionen zu regulieren

Nacherleben der Situationen

Um mögliche Welten zu konstruieren

Und wenn... ich meinen Zug verpasse.
Und wenn... ich meinen Zug nicht verpasst hätte.
Und wenn... wir die Schulen schliessen würden.

13.05.24 | 49 HEPVS | PHVS

49

Fantasiespiel (Hauser, 2021, S. 175f)

Beginnt Anfang des zweiten Lebensjahres (zwischen 15 und 24 Monaten)

Voraussetzung ist die **Vorstellung über ein Objekt oder Ereignis** (Baby → Puppe/Auto → Schachtel). Objektpermanenz erlaubt es, ein Objekt unabhängig seiner Gegenwart im Gedächtnis zu halten.

Erste **Symbolisierung** zeigt starke Ähnlichkeit mit dem gemeinten Objekt (Puppe stellt Baby dar) und hat damit einen Aufforderungscharakter (Lewin, zit. in Hauser, 2021)

Distanzierung zur Gegenwart, in welcher die Handlung in die imaginäre Welt verlegt wird, erfordert eine hohe emotionale und kognitive Leistung.

Ab 4 Jahren gelingt es den Kindern sich vollständig von den Objekten zu lösen.

Objekt

«So-tun-als-ob»

Bedeutung

Bedeutung

Spiel

Objekt

18.05.24 | 50 HEPVS | PHVS

50

Fantasiespiel

Das Spiel ist eine «spezifische Tätigkeit», in welcher sich das Handeln in einer vorgestellten Situation (vgl. Heimlich, 2015, S. 26), der **Imagination** vollzieht. Indem das Kind so tut als ob, erhält es die Möglichkeit Dinge zu erleben die es noch nicht kann.

Vieles beginnt sich erst dann zu entwickeln, wenn das Kind dies im **geschützten Rahmen** machen kann. Im Spiel zeigt das Kind seine **Zone der nächsten Entwicklung** (vgl. Clerc-Georgy et al., 2020).

Im Spiel nutzt das Kind **Metakommunikation** und **Metakognition**. Zentral ist dabei das Planen der Rollenzuweisung und der Handlungsskripte. Dabei vollzieht es einen Wechsel zwischen den verschiedenen Perspektiven Die Kinder treten aus dem Spiel heraus und verhandeln über den weiteren Verlauf. Dabei wird oft der Konjunktiv verwendet ("Ich würde dann") (Hauser, 2021; Pramling et al., 2017).

Kontrafaktisches Denken, erlaubt die Frage danach, wie es wäre, wenn es ganz anders wäre. Bspw. werden neue Pläne, Entscheidungen getroffen, was in engem Zusammenhang mit dem kausalen Wissen der Kinder steht (Hauser, 2021).

18.05.24 | 51 HEPVS | PHVS

51

Wirkung des Fantasiespiels (Richard, 2021; Hauser 2021)

➤ **Sprachliche Entwicklung**

- ✓ Wortschatz
- ✓ Sprachverständnis
- ✓ Sprachproduktion

➤ **Kognitive Entwicklung**

- ✓ Perspektivenübernahme
- ✓ Selbstregulation
- ✓ Symbolisierung

➤ **Sozial-emotionale Entwicklung**

- ✓ Emotionsregulation
- ✓ Verständnis für Emotionen

Fantasiespiel ist Leitaktivität im Zyklus 1

18.05.24 | 52 HEPVS | PHVS

52

Konzept der Leitaktivitäten

Abbildung Leitaktivitäten im Zyklus 1, in Anlehnung an Truffer-Moreau 2022

18.05.24 | 53 HEPVS | PHVS

53

Entwicklungsverlauf Fantasiesspielfähigkeit (Bodrova & Leong, 2012; Hauser, 2021)

Alleinspiel → Parallelspiel → Assoziativspiel → kooperatives soziales Fantasienspiel

Stufe 1
Erste Spielhandlungen

Stufe 2
Erste Rollen abhängig von der Handlung, dem Spielmaterial, den Spielrequisiten

Stufe 3
Rollen mit Regeln und Spielszenarien Planung der Handlung abhängig von den Spielrequisiten

Stufe 4
Entwickelte Rollen, geplante Spielszenarien, symbolischer Einsatz der Spielrequisiten

Stufe 5
Dramatisierung, mehrere Themen und Rollen, strukturiertes Spiel

vom "unreifen" zum "reifen" Spiel hin

Abbildung Entwicklungsverlauf Fantasiesspielfähigkeit, in Anlehnung an Clerc-Georgy, 2017; Richard, 2021

18.05.24 | 54 HEPVS | PHVS

54

Fantasiesspielqualität (Leong & Bodrova, 2012; Kalkusch et al., 2021; Jaggy et al., 2020)

- 1) **Dezentrierung** beschreibt, wie sich die Orientierung von Kindern von sich selbst zu anderen entwickelt;
- 2) **Dekontextualisierung** ist die Verwendung eines Objekts als Ersatz für ein anderes, was zu einer imaginären Transformation führt;
- 3) **Rollenübernahme** steht für die Ausführlichkeit des Engagements in Rollen;
- 4) **Spielplanung** (einschliesslich Metakommunikation **Sprache**); und
- 5) **Sequenzierung**, was bedeutet, dass das Rollenspiel zunächst aus einzelnen Sequenzen besteht und sich zu einem Spiel entwickelt, das einem logischen Drehbuch folgt und dabei auch einen Einfluss auf die **zeitliche Dauer** hat.

Kalkusch et al., 2021, S.1137

18.05.24 | 55 HEPVS | PHVS

55

Analyse Spielsituation Coiffeursalon

Welcher Stufe kann das Spiel zugeordnet werden?

Was lässt sich über die Sprache sagen?

<https://tube.switch.ch/videos/NUwE7xz5f7>

18.05.24 | 56 HEPVS | PHVS

56

Persönliche Vertiefung

Persönliche Vertiefung der Inhalte anhand folgender Fragen:

Allgemein

- ✓ Kinder beobachten und dabei Verknüpfungen zum Gelernten herstellen. Was fällt mir besonders auf?
- ✓ Kann ich Verknüpfungen zwischen dem Spiel und dem Lehrplan 21 herstellen?
- ...

Spielformen

- ✓ Welche Spielformen finden sich in meinem Kindergarten? Wo setzt ich den Schwerpunkt?
- ✓ Welche Spielformen bevorzugen die Kinder?
- ...

Fantasiespiel

- ✓ Spielen die Kinder Fantasienspiel?
- ✓ Wie entwickelt sich das Fantasienspiel der Kinder? Welcher Stufe lässt es sich zuordnen?
- ...

18.05.24 | 57 HEPVS | PHVS

57

Ausblick

Das nächste Treffen findet am **18. November 2023** statt.

Auseinandersetzung und Vertiefung mit folgenden Themen der Spieldidaktik:

- ✓ Die Rolle der Lehrperson
- ✓ Spielbegleitung
- ✓ Spielsituationen gestalten und analysieren

HEPVS | PHVS

58

Literaturverzeichnis

Botrova, E. (2008). 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.

Botrova, E. & Leong, D.J. (2012). Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance. Presses de l'Université du Québec.

Burkhardt-Boss, C., Linger, C. & von Felten, R. (2009). Spielen als Lernprozess. Planen, begleiten und beobachten. Verlag Pöschel.

Clerc-George, A. & Duval, S. (Eds.) (2020). Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Épreuves et prestiges à la maternelle. Chronique sociale.

Clerc-George, A. & Truffaut-Moreau, L. (2020). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes, in C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (Dir.) L'école primaire en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation. (p.179-95). EME éditions 2016.

Fleer, M. (2021). *Play in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Hauser, B. (2021). *Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens*. Verlag Julius Klinkhardt.

Hauser, Bernhard, 2020. Kinderspiel [online]. socialnet. Bielefeld: socialnet, 28.05.2020 [Zugriff am: 27.10.2023]. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/ID165493>.

Heinrich, U. (2015). *Einführung in die Spieldidaktik* (3. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.

Jaggy, A., Mainhard, T., Steica, F., & Perren, S. (2020). The emergence of dyadic pretend play quality during peer play: The role of child competence, play partner competence and dyadic constellation. *Social Development*, 29(4), 976-994. <https://doi.org/10.1111/sode.12445>.

HEPVS | PHVS

59

Literaturverzeichnis

Johnson, James E., Christie, James F., & Warden, Francis (2005). *Play, Development, and Early Education*. Boston: Pearson Education, Inc.

Kalkbach, L., Jaggy, A., Burkhardt-Boss, C., Weiss, R., Steica, F., & Perren, S. (2021). Promoting Social Pretend Play in Preschool Age: Is Providing Roleplay Material Enough? *Early Education and Development*, 32(8), 1136-1152. <https://doi.org/10.1080/10429289.2020.1830248>.

Kühler, M., Buhl, G. & Rüdiger, C. (Hrsg.) (2020). *Spielen und Lernen verbinden – mit spielbasierten Lernumgebungen*. Hepp Verlag.

Leong, D. J., & Botrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Child*, 29, 28-34.

Linger, C. (2014). *Professionelle Betreuung in Kindergärten. Praxisnahe Erfassung der Betreuungsqualität*. Marburg: Tectum.

Linger, C. & Weidinger, W. (Hrsg.) (2021). *Spielen plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung*. Hepp Verlag.

Lompscher, J. (Hrsg.) (2003). *Low Vygotskij. Ausgewählte Schriften. Band A. ICHS*.

Mager, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3. Aufl.). Springer Medizin Verlag.

Oertel, R. (2017). Zur Psychologie des Spiels. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 33(4), 7-32. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoc-293201-125-00000-2017> (25. Oktober 2022).

Richard, S., Clerc-George, A., & Gentaz, E. (2019). Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant. 39(5-6), 137-143.

Stamm, M. (2019). *Lässt die Kinder los. Warum kompetente Erziehung lebensstark macht* (2. Aufl.). München: Piper.

HEPVS | PHVS

60

Spieldidaktik I

SKA | 18.11.2023 | Treffen 2 Spielpädagogik Zyklus 1

1

Ablauf

| | | | |
|-------|--------------------------------|-------|--------------------------------|
| 8h45 | Rückblick | 10h35 | Spielbegleitung – Rolle der LP |
| 9h15 | Spielbegleitung – Rolle der LP | 11h00 | Spielsituationen gestalten |
| | | 11h40 | Ausblick |
| 10h15 | Pause | 11h45 | Ende |

2

Rückblick: Gemeinsamer Austausch

Allgemein

- ✓ Was ist mir aufgefallen bei der Beobachtung der Kinder beim Spiel?
- ✓ Konnte ich Verknüpfungen zwischen dem Spiel und dem Lehrplan 21 erkennen bzw. herstellen?

Spielformen

- ✓ Welche Spielformen setze ich in meinem Kindergarten ein?
- ✓ Welche Spielformen bevorzugen die Kinder? Wo spielen sie am liebsten?

Fantasiespiel

- ✓ Spielen die Kinder Fantasiespiel?
- ✓ Wie entwickelt sich das Fantasiespiel der Kinder? Welcher Stufe lässt es sich zuordnen?

3

Spielbegleitung – Rolle der Lehrperson

4

Spielbegleitung

Braucht es überhaupt eine Spielbegleitung? Warum ja/nein?

5

Spielbegleitung

Lange Zeit galt, möglichst wenig in das Spiel der Kinder einzugreifen (Heimlich, 2015; Johnson et al., 2005; Lieger, 2014).

Das Spiel wurde aus psychoanalytischer Sicht als Raum des Kindes gesehen, in welchen der Erwachsene nicht eingreifen soll (Johnson et al., 2005).

Das Spiel steht in Zusammenhang mit einem traditionellen Verständnis des Kindergartens nach Fröbel, in welchem das «Nichteingreif-Konzept» gültig ist (Heimlich, 2015; Lieger, 2014).

Kinder haben nicht mehr die Möglichkeit das Spiel zu erlernen. Dadurch gelingt es nicht mehr, dass sie ein reifes Spiel entwickeln, welches eine wichtige Grundlage des Lernens bildet (Bodrova et al., 2013).

6

Professionelle Spielbegleitung im Zyklus 1

«Die «Zone der nächsten Entwicklung» 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» (Wannack et al., 2011, S. 10).

Grundlegend sind also die kognitiven Prozesse die im Rahmen sozialer Interaktionen 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.

Die geschieht durch gezielte verbale und materielle Hilfestellungen sowie kooperatives Lernen in Form von:

- direkter Instruktion
- Bereitstellen einer stimulierenden Spiel und Lernumgebung
- dem Spiel

7

Rückblick Zone der nächsten Entwicklung

Nach Vygotski liegt Lernen dann vor, wenn sich die Kinder in die Zone der nächsten Entwicklung begeben. Wenn sie in ihrer Komfortzone verharren, gelingt ihnen kein Lernzuwachs und damit auch keine Potenzialentwicklung.

Das Spiel ist eine Quelle der Entwicklung und schafft die Zone der nächsten Entwicklung. (Vygotsky 1978, 74)

Abbildung: Lieger, C. (2018), Vortrag WSB Freies Spiel und Kompetenzorientierung, Brig: PHVS.

<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/zone-der-naechsten-entwicklung>

8

Spielbegleitung

Bei der Spielbegleitung übernimmt die Lehrperson die **Verantwortung** für die inhaltlichen Aspekte des Spiels. Es geht darum, Spielprozesse zu **initiiieren**, zu **beobachten** und auf die Entwicklung im Spiel zu **reagieren** (Lieber, 2021, S. 65f).

Die Spielbegleitung ist abhängig von der Rolle, die eine Lehrperson einnimmt.

Die Rollen Beobachter, Spieltutor, Mitspieler und Umgebungsgestalter haben einen günstigen Einfluss auf das Spiel der Kinder (Johnson et al., 2005, S. 270).

9

Rollen in der Spielbegleitung (Vogt, 2020)

Interne/r Spieltutor/in (Spieleiter/in)

Im **Spiel-Tutoring von innen** übernimmt die Lehrperson im Spiel eine führende Rolle. Dabei modelliert sie neue Spielaktivitäten und neues Spielverhalten.

Mitspieler/in

Beim **Mitspielen** lässt sich die Lehrperson durch das Spielverhalten der Kinder leiten. Die Lehrperson wird durch die Kinder in das Spiel eingeladen und erfindet dabei selber Aufgaben oder Rollen. Dabei unterstützt sie die Kinder.

Externe/r Spieltutor/in

Im **Spiel-Tutoring von aussen** kann die Lehrperson nachfragen, was gespielt wird und den Kindern Vorschläge machen. Dabei unterstützt die Lehrperson und leitet die Kinder an.

Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in

Die Lehrperson beobachtet das Spiel aufmerksam und unterstützt falls nötig.

10

Rollen in der Spielbegleitung (Vogt, 2020)

Die Lehrperson übernimmt im Spiel eine führende Rolle. Dabei modelliert sie neue Spielaktivitäten und neues Spielverhalten.

Die Lehrperson beobachtet das Spiel aufmerksam und unterstützt falls nötig.

Die Lehrperson lässt sich durch das Spielverhalten der Kinder leiten. Die Lehrperson wird durch die Kinder in das Spiel eingeladen und erfindet dabei selber Aufgaben oder Rollen. Dabei unterstützt sie die Kinder.

Die Lehrperson kann nachfragen, was gespielt wird und den Kindern Vorschläge machen. Dabei unterstützt die Lehrperson und leitet die Kinder an.

Abbildung Vogt, 2020, S. 59

11

«Kognitive Berufslehre» (Collins, Brown und Newman (1989) in Wannack et al., 2011)

Bei der "Kognitiven Berufslehre" bzw. "Cognitive Apprenticeship", handelt es sich um ein Modell/Instrument, um **neue Inhalte einzuführen**, den **Lernprozess anzuregen** und zu **unterstützen**, wie auch zur **Spiel- und Lernbegleitung**.



12

«Kognitive Berufslehre» im Lernprozess der Kinder

| | | |
|---------------------|---|---------------------------|
| Modelling | vormachen, vorzeigen, kommentieren, erklären, laut denken, leiten, beobachtbar, machen | Kernkompetenzen |
| Coaching | anleiten, beobachten, entscheiden, strukturieren, organisieren, begleiten | |
| Scaffolding | unterstützen, gezielte Fragen stellen, Hinweise geben, vorschlagen, Materialien zur Verfügung stellen, erinnern, nachfragen | |
| Fading | Hilfestellung abbauen, loslassen | Metakognition Transfer |
| Articulation | Vorgehen begründen lassen, beschreiben, verbalisieren | |
| Reflection | Betrachten der Vorgehens- und Handlungsweise, hinterfragen, vergleichen | |
| Exploration | das Gelernte in einem neuen Kontext anwenden, erforschen, untersuchen, weiterentwickeln | |

Collins et al. 1990; Wannack et al. 2011

13



Pause

14

Filmanalyse

Wie begleitet die Lehrperson die Kinder in ihrem Lernprozess?

Wie lässt sich die Begleitung mit der «kognitiven Berufslehre» erklären?

<https://spielenplus.webflow.io/film/5a>



15

Systemische Spielintervention (Bodrova, 2008)

Systemische Spielintervention für das Fantasienspiel (Rollenspiel).

Möglichkeiten der **professionellen Spielbegleitung**, damit das Spiel der Kinder reichhaltiger wird und sich hin zu einem "reifen" Spiel entwickelt.

Als Unterstützung (Scaffolding) werden folgende Strategien eingesetzt:

- ✓ Verwendung von Spielzeug und Requisiten in symbolischer Weise (unstrukturiertes und multifunktionales Material)
- ✓ Entwicklung von erweiterten Spielszenarien, durch Aufbau von Wissen (Bücher, Besuche, etc.)
- ✓ Entwicklung und Aufrechterhaltung von Spielrollen und -regeln, damit entsprechend gespielt werden kann
- ✓ Gemeinsame Spielplanung, um Rollen und Regeln zu unterstützen

16

Gemeinsame Denkprozesse (Vogt, 2020; Bürgi & Amberg, 2023)

Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern, bei dem beide, insbesondere auch die Kinder, eigenständige Beiträge einbringen und das Thema gemeinsam weiterentwickeln.

Gemeinsam geteiltes Denken ist anspruchsvoll und **basiert auf bestehendem Wissen und Alltagserfahrungen der Kinder**. Auch wenn Kinder noch keine Alltagserfahrungen haben, kann die Lehrperson gemeinsam geteiltes Denken anregen, indem sie bspw. nachfragt, wie etwas funktioniert oder die Idee weiterentwickelt.

Mögliche Interaktionsformen:

- ✓ Gemeinsam „laut denken“
- ✓ Abwarten, Zuhören, Anteilnehmen
- ✓ Spielhandlungen kommentieren
- ✓ Fragen beantworten und Fragen stellen
- ✓ ...

22.05.24 | 17 HEPVS | PHVS

17



18

Prinzipien der Spielförderung

➤ **Multidimensionalität**
Bei diesem Prinzip geht es um Ganzheitlichkeit. Das spielende Kind soll in **sozialen, emotionalen und kognitiven** Aspekten lernen können. Zusätzlich sollen im Spiel die **sensomotorischen** Möglichkeiten unterstützt werden.

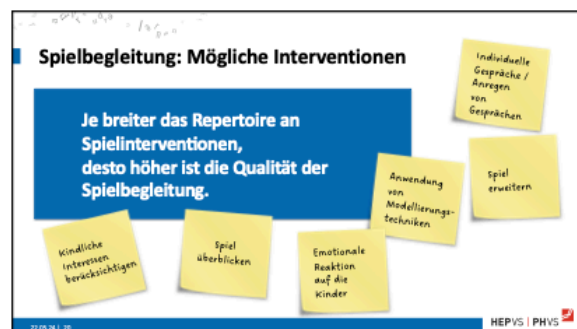
➤ **Akzeptanz**
Die Spielideen der Kinder werden durch die Lehrperson ernst genommen. Dazu bedarf es ein hohes Mass an **Flexibilität und Offenheit** in der Konzeption von Spielmöglichkeiten. Akzeptanz bezieht sich nicht nur auf das Spiel an sich, sondern auch auf die subjektive Freiheit und Selbstbestimmung, die innere Kontrolle und die intrinsische Motivation.

➤ **Gestaltung von Spielmöglichkeiten**
Lehrpersonen gestalten die Spielsituationen so offen, dass das **Offene**, nicht Perfekte in einer für das spielende Kind **übersichtlichen Ordnung** angeboten wird. Durch Unordnung in Raum, Zeit und Spielmitteln wird die Spielentfaltung erschwert.

(Lieger 2014, S. 70; Lieger 2021, S. 65)

22.05.24 | 19 HEPVS | PHVS

19

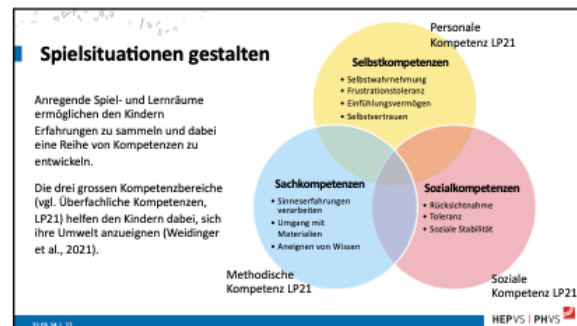


20

Spielsituationen gestalten

22.05.24 | 21 HEPVS | PHVS

21



22

Überfachliche Kompetenzen im Lehrplan 21

Mit überfachlichen Kompetenzen ist jenes **Wissen und Können** gemeint, das **über die Fachbereiche hinweg für das Lernen in und ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spielt** (Lehrplan 21, 2018).

Für die Planung und Gestaltung des Unterrichts ist von Bedeutung, dass sich überfachliche Kompetenzen nicht inhaltlos erwerben lassen. Vielmehr werden sie aufgebaut, indem sie mit dem Erwerb fachlicher Kompetenzen verknüpft werden (Lötischer et al., 2021).

22.05.24 | 23 HEPVS | PHVS

23

Zentrale Elemente für die Umsetzung des Spiels

➤ **Freies Spiel einplanen und für alle ermöglichen**

Unterrichtsbaustein "Spiel" in die Unterrichtsplanung aufnehmen.

Dabei Spielmöglichkeiten anbieten, die sich im Kontinuum spielbasiertes Lernen verankern lassen (eine bestimmte Zeit ganz frei, Spielsequenzen in einem inhaltlichen Zusammenhang; Selbststeuerung und ko-konstruktiv).

Möglichkeiten der Wahl der Sozialformen

Alle Kinder sollen Zugang zu freien Spielsequenzen haben (nicht nur für diejenigen, die eine Aufgabe beendet haben).

Die Spielsituationen dürfen auch Bewegung beinhalten.

Abbildung 2 Kontinuum spielbasiertes Lernen in Anlehnung an Pyle et al., 2017

Weidinger, Kern & Schild, 2021, S. 136f

22.05.24 | 24 HEPVS | PHVS

24

Zentrale Elemente für die Umsetzung des Spiels

➤ **Räume und Materialien**

Kinder sollen selbstständig darauf zugreifen können.

Die Umgebung soll die Kinder dazu anregen, Erfahrungen zu sammeln und das Spielrepertoire zu erweitern.

Spielmateriale und Spielmöglichkeiten sollen die Kinder ganzheitlich ansprechen.

Die Spielmateriale (auch Apps für digitale Geräte) werden so ausgewählt, dass sie kreatives Denken und Fantasie anregen. Zudem könne Kinder dazu angeregt werden, wie und was damit gespielt werden könnte.

Spielmateriale kann als Impuls zur Initiierung von Lernprozessen eingesetzt werden.

Weidinger, Kern & Schild, 2021, S. 136f

HEPVS | PHVS

25

Zentrale Elemente für die Umsetzung des Spiels

➤ **Zeitmanagement**

Spielsequenzen werden in den Unterricht eingeplant (Zyklus 1).

Flexible Reaktion auf die Lernprozesse, die sich im Spiel zeigen.

Lehrperson nutzt die Zeit, um zu begleiten, zu beobachten und zu dokumentieren (Weidinger et al., 2021).

Die Spielphasen sollten mindestens 45 – 60 Minuten dauern (Lieger, 2014; Bordrova & Leong, 2012).

HEPVS | PHVS

26

Gestaltung von Spielsituationen: Fokus Material

Auswahl an unterschiedlichen Materialien, die möglichst unterschiedliche Spielszenarien zulässt: Perlen, Stofftücher, Pinzetten, Messbecher, Schreibmaterial, Karton, Schüsseln, Dosen, Filzwolle, Küchenwaage, ...

> Wähle ein Material und überlege dir, welche Funktion es einnehmen könnte.

> Wie haben die Kinder damit gespielt?

(siehe auch Dokument Raum und Materialien)



HEPVS | PHVS

27

Umsetzung konkret: Spielprojekt

Was erstaunt mich?

Was inspiriert mich?

Was für Fragen stelle ich mir?

<https://youtu.be/DwyDAypVX0A>



HEPVS | PHVS

28

Gelingensfaktoren für eine professionelle Spielbegleitung (Lieger, 2018)


- ✓ Gute Beziehungen
- ✓ Lernräume
- ✓ Spiel- und Lernumgebung
- ✓ Tägliche Freispielzeit
- ✓ Zeitdauer des Freispiels
- ✓ Professionelle Spielbegleitung – Breite des Repertoires
- ✓ Individuelle Förderung
- ✓ Rhythmisierung der Spielsequenzen
- ✓ Reflexions- und Dokumentationsphasen

HEPVS | PHVS

30

Persönliche Reflexion

Anhand der Prinzipien der Spielförderung die eigenen Kompetenzen als Spielbegleiterin einschätzen und reflektieren.



HEPVS | PHVS

31

Ausblick

Das nächste Treffen findet am **2. Dezember 2023** statt.

Auseinandersetzung und Vertiefung mit folgenden Themen der Spieldidaktik:

- ✓ Planung des Spiels unter Berücksichtigung der didaktischen Grundlagen
- ✓ Dokumentieren und Beurteilen in Spielsituationen

HEPVS | PHVS

32

Literaturverzeichnis

Bordrova, E. (2008). 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.

Bordrova, E. & Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presse de l'Université du Québec.

Burkhardt Bossi, C., Lieger, C. & von Felten, R. (2009). *Spielen als Lernprozess. Pläne, begreifen und beobachten*. Verlag Pestalozzi-Zentrum.

Cler-Gyorgy, A. & Duval, S. (Eds.). (2005). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. Chronique sociale.

Cler-Gyorgy, A. & Truffier-Moreau, L. (2019). *Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes*, in C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (Eds.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. (p. 179-195). OME éditions 2019.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EK). (2018). *Lehrplan 21*. Kanton Wallis, Wallis. Zugriff am 16.09.2023 unter <https://www.lehrplan.ch/index.php>.

Fleer, M. (2021). *Play in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

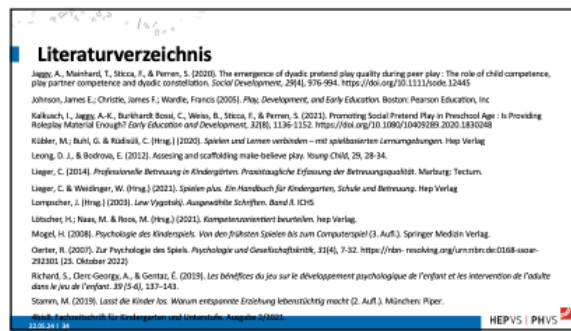
Hauser, B. (2021). *Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens*. Verlag Julius Klinkhardt.

Hauser, Bernhard, 2020. *Kinderspiel* [online]. *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet, 28.05.2020 [Zugriff am: 27.10.2023]. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Kinder>.

Heinrich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.

HEPVS | PHVS

33



Spieldidaktik II

SKA | 02.12.2023 | Treffen 3 Spielpädagogik Zyklus 1

1

Ablauf

| | | | |
|-------|----------------------------|-------|------------------------------|
| 8h45 | Austausch | 10h35 | Spieldidaktik II |
| 9h00 | Grundlagen Planung | 11h00 | Umsetzung konkret |
| 9h20 | Spielsituationen gestalten | 11h35 | Erfolgsfaktoren und Ausblick |
| 9h50 | Spieldidaktik I | 11h45 | Ende |
| 10h15 | Pause | | |

2

Gemeinsamer Austausch

Spielsituation in meinem Kindergarten
Habe ich Veränderungen am Raum vorgenommen?
Was für Material setze ich ein?

Meine Rolle im Spiel der Kinder
Welche Rolle/n nehme ich ein?
Hat sich meine Rolle bzw. Spielbegleitung in den letzten Wochen verändert?

3

Allgemeindidaktische Grundlagen Lehrplan 21

4

Entwicklungsorientierte Zugänge (Lötscher et al., 2021, S.20f)

Neben den fachlichen Kompetenzen beschreibt der Lehrplan 21 auch die sogenannten entwicklungsorientierten Zugänge. Diese entwicklungspsychologisch ausgerichteten Perspektiven fokussieren auf die grossen Entwicklungsbereiche der vier- bis achtjährigen Kinder. Die entwicklungsorientierten Zugänge weisen keine Progression auf.

Die neun entwicklungsorientierten Zugänge unterstützen Lehrpersonen im 1. Zyklus dabei, den Unterricht von der Entwicklungsperspektive hin zur fachlichen Perspektive des Lehrplans zu gestalten (D-EDK, 2016 zitiert nach Lötscher et al., 2021, S. 20). Die Teilspekte der neun Zugänge geben der Lehrperson Hinweise, wie der Kompetenzaufbau unterstützt und beobachtet werden kann.

Abbildung 2
Entwicklungsorientierte Zugänge und Fachbereiche im Lehrplan 21 (nach D-EDK 2016, 44)

Abbildung aus Lötscher et al. (2021), S. 21

5

Entwicklungsorientierte Zugänge im Lehrplan 21

«Zu Beginn des 1. Zyklus wird der Unterricht überwiegend fächerübergreifend organisiert und gestaltet. Der Lehrplan 21 bietet deshalb neun entwicklungsorientierte Zugänge an, die als Lesehilfe dienen und den Lehrpersonen den Zugang zu den Fachbereichslehrplänen erleichtern. Diese entwicklungsorientierten Zugänge bauen eine Brücke von der Entwicklungsperspektive zur Fachbereichsstruktur des Lehrplans und erleichtern den Lehrerinnen und Lehrern die Planung des fächerübergreifenden Unterrichts.»

Grundlagen Lehrplan 21 – Schwerpunkte zum Zyklus 1

6

Überfachliche Kompetenzen im Lehrplan 21

Mit überfachlichen Kompetenzen ist jenes Wissen und Können gemeint, das über die Fachbereiche hinweg für das Lernen in und ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spielt (Lehrplan 21, 2018).

Für die Planung und Gestaltung des Unterrichts ist von Bedeutung, dass sich überfachliche Kompetenzen nicht inhaltslos erwerben lassen. Vielmehr werden sie aufgebaut, indem sie mit dem Erwerb fachlicher Kompetenzen verknüpft werden (Lötscher et al., 2021).

Anregende Spiel- und Lernräume ermöglichen den Kindern Erfahrungen zu sammeln und dabei eine Reihe von Kompetenzen zu entwickeln.

Personale Kompetenz
• Selbstreflexion
• Selbstständigkeit
• Eigenständigkeit

Methodische Kompetenz
• Sprachfähigkeit
• Informationen nutzen
• Aufgaben und Probleme lösen

Soziale Kompetenz
• Dialog- und Kooperationsfähigkeit
• Konfliktfähigkeit
• Umgang mit Vielfalt

7

Spielsituationen gestalten

Die drei grossen Kompetenzbereiche (vgl. Überfachliche Kompetenzen, LP21) helfen den Kindern dabei, sich ihre Umwelt anzueignen (Weidinger et al., 2021).

Personale Kompetenz LP21
• Selbstwahrnehmung
• Frustrationstoleranz
• Einfühlungsvermögen
• Selbstvertrauen

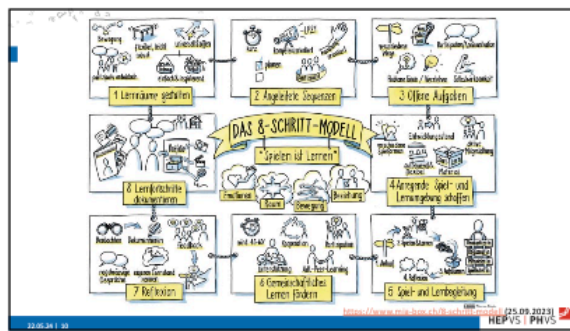
Sachkompetenzen
• Sinneserfahrungen verarbeiten
• Umgang mit Materialien
• Aneignen von Wissen

Sozialkompetenzen
• Rücksichtnahme
• Toleranz
• Soziale Stabilität

Methodische Kompetenz LP21

Soziale Kompetenz LP21

8



10

Das 8-Schritt-Modell – kompetenzorientiertes Lernen im Zyklus 1

«Lernprozesse bei Kindern sind dann besonders effektiv und nachhaltig, wenn sie stark **interessenorientiert** und **intrinsisch motiviert** sind und in einem **aktiv-handelnden Setting** stattfinden.

Das 8-Schritt-Modell zeigt konkrete Umsetzungsmöglichkeiten kompetenzorientierten Unterrichts auf. Dabei wird das Spiel der 4- bis 8-jährigen Kinder für den Zyklus 1 als eine verbindende Lernform für die Kindergarten- und die Unterstufe fokussiert.»

<https://www.8-schritt-modell.ch>

22.09.2023 | 11 | HEPVS | PHVS

11



12

Zentrale Elemente für die Umsetzung des Spiels

- 1) Freies Spiel einplanen und für alle ermöglichen
- 2) Räume und Materialien
- 3) Zeitmanagement

22.09.2023 | 13 | HEPVS | PHVS

13

1) Freies Spiel einplanen und für alle ermöglichen

Unterrichtsbaustein "Spiel" in die Planung aufnehmen.

Dabei Spielmöglichkeiten anbieten, die sich im Kontinuum spielbasiertes Lernen verankern lassen (eine bestimmte Zeit ganz frei, Spielsequenzen in einem inhaltlichen Zusammenhang, Selbststeuerung und ko-konstruktiv).

Möglichkeiten der Wahl der Sozialformen

Alle Kinder sollen Zugang zu freien Spielsequenzen haben (nicht nur für diejenigen, die eine Aufgabe beendet haben).

Die Spielsituationen dürfen auch Bewegung beinhalten.

Weidinger, Kern & Schild, 2021, S. 136f

22.09.2023 | 14 | HEPVS | PHVS

14

| | |
|------------------------------------|---|
| Anlaufphase | Die Kinder kommen im Kindergarten an und beginnen mit einer individuellen Tätigkeit, wie dem Spiel oder einer freien Arbeit. |
| Orientierungsphase | Diese Phase schafft Überblick über den Halbtagsplan. Bestandteil können Rituale, Sammelspiele, Lieder, Austausch, Überblick über den bildlich dargestellten Tagesplan sein. |
| Spiel | Die Kinder spielen an verschiedenen Spielorten. Neben lang andauernden Aktivitäten finden auch spielerische Wechsel von Spielformen, Materialien, Spielorten und Sozialformen statt. |
| Pause | Die Kinder essen gemeinsam die Pause und halten sich nach Möglichkeit im Freien auf. |
| Geführte Aktivität | Die Kinder lernen und arbeiten an einem gemeinsamen Thema mit der ganzen Gruppe oder Kleingruppen. |
| Reflexionsphase - Abschluss | Die Kinder besprechen ihre Erfahrungen und Gefühle zum Verlauf des Spiels miteinander und mit der Lehrperson. Es werden Verbesserungsvorschläge, aber auch neue Spielvorhaben besprochen. |

Abbildung Bestandteile der Planung in Anlehnung an Unger, 2020

22.09.2023 | 15 | HEPVS | PHVS

15

Beispiele: Rhythmisierung eines Halbtages

| | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Anlaufphase | Anlaufphase | Orientierungsphase | Orientierungsphase |
| Spiel | Spiel | Spiel | Geführte Aktivität |
| Orientierungsphase | Orientierungsphase | Pause | Pause |
| Pause | Pause | Spiel | Spiel |
| Geführte Aktivität | Spiel | Geführte Aktivität | Spiel |
| Reflexionsphase - Abschluss | Reflexionsphase - Abschluss | Reflexionsphase - Abschluss | Reflexionsphase - Abschluss |

Abbildung Rhythmisierung eines Halbtages in Anlehnung an Unger, 2020

22.09.2023 | 16 | HEPVS | PHVS

16

Das Spiel als Kontinuum

Freies Spiel → Entdeckendes Spiel → Gemeinsam gestaltetes Spiel → Spielerisches Lernen → Lernen durch Spiel


Steuerung Kind → Gemeinsam → Steuerung Lehrperson

Abbildung Spiel als Kontinuum in Anlehnung an Pyle et al., 2017

22.09.2023 | 17 | HEPVS | PHVS

17

2) Räume und Materialien



Kinder sollen selbstständig darauf zugreifen können.

Die Umgebung soll die Kinder dazu anregen, Erfahrungen zu sammeln und das Spielrepertoire zu erweitern.

Spielmaterialien und Spielmöglichkeiten sollen die Kinder ganzheitlich ansprechen.

Die Spielmaterialien (auch Apps für digitale Geräte) werden so ausgewählt, dass sie kreatives Denken und Fantasie reichern. Zudem können Kinder dazu angeregt werden, wie und was damit gespielt werden könnte.

Spielmaterial kann als Impuls zur Initiierung von Lernprozessen eingesetzt werden.

Kühler & Rüdölz, 2020; Weidinger, Kern & Schild, 2021, S. 136f

HEPVS | PHVS

18

3) Zeitmanagement

Spielsequenzen werden in den Unterricht eingeplant (Zyklus 1).

Flexible Reaktion auf die Lernprozesse, die sich im Spiel zeigen.


Lehrperson nutzt die Zeit, um zu begleiten, zu beobachten und zu dokumentieren (Weidinger et al., 2021).

Die Spielphasen sollten mindestens 45 – 60 Minuten dauern (Lieber, 2014; Bordrova & Leong, 2012).

HEPVS | PHVS

19

Spieldidaktik



HEPVS | PHVS

20

Didaktischer Aufbau des Spiels (Lorenzen, 1998; Lieger & Weidinger, 2021)

Anlaufphase Die Kinder orientieren sich, wählen Spielort und Spielgemeinschaft. Der organisatorische Aspekt steht im Vordergrund.

Spielphase Diese Phase zeichnet sich einerseits durch andauernde Aktivität, andererseits durch spieldynamische Wechsel aus (Spielform, Material, Spielort, Sozialform).

Aufräumphase Ein Aktivitätsanstieg wird verzeichnet, sei es durch ein verstärktes Bemühen, Begonnenes abzuschliessen, oder durch das gemeinsame Aufräumen und die lebhafteste Kommunikation.

Reflexionsphase Durch den Austausch über Erfahrungen und Gefühle werden metakognitive Prozesse angeregt. In dieser Phase werden ausserdem Verbesserungsvorschläge, neue Freispielvorhaben etc. besprochen.

HEPVS | PHVS

21

Rolle der Lehrperson in den vier Phasen (Lieber & Weidinger, 2021)

Anlaufphase Gibt Anregungen zu den Spielorten, unterstützt die Kinder beratend bei der Orientierung und Entscheidung. Unterstützt bei der Organisation von Material, Spielorten und Gruppenbildung.

Spielphase Beobachtung und Unterstützung im Spielprozess und dem spieldynamischen Wechsel.

Aufräumphase Der Fokus liegt auf der Klassenführung und dem Überblick über das Geschehen.

Reflexionsphase Kinder beim Gespräch anleiten, sich über Erfahrungen und Gefühle auszutauschen. Dabei werden Fragen gestellt, die den Kindern metakognitive Prozesse ermöglichen.

HEPVS | PHVS

22

Umsetzung konkret: Spielprojekt

Worin sind die unterschiedlichen Phasen des Spielverlaufs zu erkennen?

Welche Rolle nimmt die Lehrperson ein?

Was erstaunt mich?

Was inspiriert mich?

Was für Fragen stelle ich mir?


<https://youtu.be/DwvDAypVXQA>



HEPVS | PHVS

23

Pause



HEPVS | PHVS

24

Spielpädagogischer Förderkreis

- ✓ Orientierung am Kind und seiner Lebenswelt
- ✓ Inhaltliche Auslegeordnung
- ✓ Auswahl und Arrangement
- ✓ Lernoptionen
- ✓ Begleitung
- ✓ Dokumentation und Reflexion von Gelerntem




Abbildung Spielpädagogischer Förderkreis (Bürgi & Amberg, 2023)

HEPVS | PHVS

25

Entwicklungsaufgaben ...

... im Kindergartenalter

- Sprachentwicklung, kognitive Entwicklung
- Motorische Geschicklichkeit, Körperkoordination
- Selbstständigkeit und Unabhängigkeit in Alltagstätigkeiten
- Verbesserte Selbstregulation und Frustrationstoleranz
- Soziale Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen, Bindung an Eltern und Erzieherinnen
- Normen, Grenzen und Regeln entwickeln und einhalten

... im Rahmen des Schulanfangs

- Erwerb des Lesens, Schreibens und Rechnens
- Selbstständigkeit
- Fähigkeit zur Anpassung des Verhaltens an die Anforderungen der Schule
- Anpassung des Verhaltens an die unterschiedlichen Kontexte Elternhaus, Schule, Öffentlichkeit
- Befolgen allgemeiner Verhaltensregeln
- Soziale Integration in die Gleichaltrigengruppe, Freundschaften
- Veränderung der Identität (vom Kindergartenkind zum Schulkind)

Kinder entwickeln sich unterschiedlich und sind daher zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit ihren eigenen Entwicklungsaufgaben beschäftigt.

Amberg & Birgi, 2023, S. 84f
HEPVS | PHVS

26

Aufbau Lehrmittel 80 Spielprojekte

➤ **Begleitbuch**
Grundlagenwissen und Planung

➤ **Planung für Lehrpersonen**
Für jedes Spielprojekt wurde eine Planung mit Bezug zum Lehrplan 21 erstellt.

➤ **Spielkarten für Kinder**
Als Inspiration für die Lehrperson und konkreten Vorschlägen zu Spielprojekten und welche Materialien und Requisiten eingesetzt werden können.

➤ **Kartenset «Materialien und Requisiten»**
Karten mit Abbildungen von häufig benutzten Materialien.

Abbildungen Begleitbuch 80 Spielprojekte
HEPVS | PHVS

28

Eigenes Spielprojekt planen

22.09.24 | 26
HEPVS | PHVS

29

Erfolgsfaktoren für freie Spielsequenzen (Lieber, 2018)

- Gute Beziehungen aufbauen und pflegen
- Tägliche Freispielzeit einplanen
- Zeitdauer des Freispiels von mind. 45 bis 60 Minuten nicht unterschreiten
- Professionelle Spielbegleitung mit möglichst bereitem Repertoire an Interventionsmöglichkeiten einsetzen
- Individuelle Förderung der Entwicklung kindlicher Spielfähigkeit einplanen
- Herausfordernde Spielumgebungen gestalten
- Freie Spielsequenzen nicht abrupt beenden
- Reflexionsphasen über den Spielverlauf einplanen

22.09.24 | 28
HEPVS | PHVS

30

Ausblick

Das nächste Treffen findet am **16. Dezember 2023** auf Teams statt.

Nachbesprechung der Schulung

- ✓ Persönliche Standortbestimmung
- ✓ Nachbesprechung der Schulung
- ✓ Ausblick

22.09.24 | 30
HEPVS | PHVS

31

Literaturverzeichnis

Bednarek, E. (2008). 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.

Bednarek, E. & Leong, D. J. (2012). Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance. Presses de l'Université du Québec.

Birgi, L. & Amberg, L. (Hrsg.) (2022). Kompetenzorientierte Spielsituationen. Planen, gestalten, begleiten, dokumentieren. Bern: hep-Verlag.

Burkhardt Bessl, C., Lieger, C. & von Felten, R. (2009). Spielen als Lernprozess. Planen, begleiten und beobachten. Verlag Pädagogischer Verlag.

Cler-György, A. & Duval, S. (Eds.) (2020). Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle. Chronique sociale.

Cler-György, A. & Truffer-Moreau, L. (2020). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes, in C. Voithy, G. Marcoux & T. Grange (Eds.), L'école première en question Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation. (p. 179-95). OME Éditions 2016.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EK), 2018. Lehrplan 21. Kanton Wallis. Wallis: DVB. Zugriff am 16.09.2023 unter <https://va.lehrplan.ch/index.php>

Floor, M. (2021). *Play in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Hauser, B. (2021). *Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens*. Verlag Julius Klinkhardt.

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.

Jaggs, A., Mainhard, T., Steca, F., & Perren, S. (2020). The emergence of dyadic pretend play quality during peer play: The role of child competence, play partner competence and dyadic co-ordination. *Social Development*, 29(4), 975-994. <https://doi.org/10.1111/sode.12445>

22.09.24 | 31
HEPVS | PHVS

32

Literaturverzeichnis

Johnson, James E.; Christie, James F.; Wards, Francis (2005). *Play, Development, and Early Education*. Boston: Pearson Education, Inc.

Kalkbush, L., Jaggs, A. H., Burkhardt Bessl, C., Weiss, B., Steca, F., & Perren, S. (2022). Promoting Social Pretend Play in Preschool Age: Is Providing Roleplay Material Enough? *Early Education and Development*, 32(6), 1136-1152. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248>

Kibbler, M.; Buhl, G. & Radwöl, C. (Hrsg.) (2020). *Spielen und Lernen verbinden - mit spielerischen Lernumgebungen*. hep Verlag

Leong, D. J., & Bednarek, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Child*, 29, 28-34.

Lieber, C. (2014). *Professionelle Betreuung in Kindergärten. Praxisorientierte Erfassung der Betreuungsqualität*. Marburg: Tectum.

Lieber, C. (2019). Vortrag LWB Planen konkret mit dem Lehrplan 21. Birgi PHVS.

Lieber, C. & Weidinger, W. (Hrsg.) (2021). *Spielen plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung*. hep Verlag

Lorenzen, G. (1998). *Das Freispiel in der Grundschule* (2. Aufl.). München: Verlag J. Moll.

Lüttsch, H.; Naas, M. & Roos, M. (Hrsg.) (2021). *Kompetenzorientiert beurteilen*. hep Verlag

Mögel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3. Aufl.). Springer Medizin Verlag.

Pyle, A., & Daniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Richard, S., Cler-György, A., & Gontier, É. (2019). Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant. 39(5-6), 137-143.

Starmen, M. (2019). *Lasst die Kinder los. Warum entgrenzte Erziehung lebensnützlich macht* (2. Aufl.). München: Piper.

22.09.24 | 32
HEPVS | PHVS

33

Nachbesprechung und Ausblick

SKA | 16.12.2023 | Treffen 4 Spielpädagogik Zyklus 1

1

Ablauf

- 9h00 Persönliche Standortbestimmung
- 9h20 Elternarbeit
- 9h40 Nachbesprechung Schulung
- 10h00 Ende

2

Persönliche Standortbestimmung

3

Was bedeutet für mich Spiel?

Inwieweit hat sich die Bedeutung von Spiel verändert?

Spas Brändidog Kreativität Freude

4

Spielpädagogische Kompetenzen

| Spielpädagogische Kompetenz | |
|-----------------------------|--|
| Spieltheorie | Spieldidaktik |
| Analyse der Spielformen | Spielsituationen gestalten |
| Analyse der Spieltätigkeit | Spieltätigkeit begleiten |
| | Spieltätigkeit unterstützen und damit Entwicklung fördern |
| | Spielprozesse kompetenzorientiert dokumentieren, analysieren und begleiten |

Abbildung 1 Darstellung Spielpädagogische Kompetenz in Anlehnung an Börgl & Amborg (2023)

5

Meine spielpädagogischen Kompetenzen

Spielprozesse kompetenzorientiert dokumentieren, analysieren und begleiten

Spielsituationen unterstützen und im Spiel anhaltende Entwicklungen fördern und weiterentwickeln

Spieltätigkeiten unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und Interessen auf den individuellen Entwicklungsstand des Kindes begleiten

Entwicklung der Spielformen in verschiedenen Ausprägungen analysieren

Spieltätigkeiten anhand spielformaler Merkmale analysieren und bewerten

Spielsituationen entwickeln und situationsorientiert gestalten

6

Elternarbeit

7

Elternarbeit mit Fokus Spiel (Weidinger, 2021, S. 33f und 118f)

- Am Elternabend anhand von Filmaufnahmen das Spiel anschaulich und nachvollziehbar erklären:
 - Funktionsspiel <https://spielplus.webflow.io/film/2a> <https://spielplus.webflow.io/film/2b>
 - Symbolspiel <https://spielplus.webflow.io/film/2c>
 - Rollenspiel <https://spielplus.webflow.io/film/2d>
 - Konstruktionsspiel <https://spielplus.webflow.io/film/2e> <https://spielplus.webflow.io/film/2f>
- Filme 4bis8 (verfügbar in unterschiedlichen Sprachen) <https://www.kinder-4.ch/start>
- Die Eltern dürfen Spielmaterial selber ausprobieren
- Aufzeigen, was die Kinder bei den Spielen lernen

8

Elternarbeit mit Fokus Spiel (Weidinger, 2021, S. 33f und 118f)

- Produkte der Kinder aus den Spielphasen präsentieren. Eventuell eine Ausstellung dazu organisieren.
- Eltern-Kind Anlässe, an welchen mit Kindern gemeinsam Spiele gespielt werden oder weitere Spielmaterialien kennengelernt werden.
- Besuchstag im Kindergarten, um den Alltag und Spielaktivitäten kennenzulernen
- Dokumentieren der Lernprozesse

HEPVS | PHVS

9

Ausblick



HEPVS | PHVS

10

Ausblick

HEPVS | PHVS


11

Auswertung

Vielen Dank, dass du die Umfrage zu der Schulung unter dem folgenden Link ausfüllst.

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=Fv42WKR002JL7YJyCNCngYvSmJLHC95b5xbUMFVTMxFTVUwNjRM1pGNuIyR1JlBwEeY44u>

Auswertung Schulung Spiel



HEPVS | PHVS

12

Herzlichen Dank & Frohe Weihnachten



HEPVS | PHVS

13

Literaturverzeichnis

Botrova, E. (2008). 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.

Botrova, E. & Leong, D. J. (2012). Les outils de la pensée: L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance. Presses de l'Université du Québec.

Bügi, L. & Amberg, L. (Hrsg.) (2023). Kompetenzorientierter Spielsituationen. Planen, gestalten, begleiten, dokumentieren. Bern: hep-Verlag.

Burkhardt Basi, C., Lieger, C. & von Felten, R. (2009). Spielen als Lernprozess. Planen, begleiten und beobachten. Verlag Pentafolium.

Clerc-Georgy, A. & Duval, S. (Eds.) (2020). Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle. Chronique sociale.

Clerc-Georgy, A. & Truffer Moreau, L. Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes, in C. Voithy, G. Marcoux & T. Grange (Eds.) L'école première en question Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation. (p. 179-95). CME éditions 2016.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018. Lehrplan 21 Kanton Wallis. Wallis: DVB. Zugriff am 16.09.2023 unter <https://va.lehrplan.ch/index.php>

Floor, M. (2021). *Play in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hauser, B. (2016). *Spätes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Hauser, B. (2021). *Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens*. Verlag Julius Klinkhardt.

Heinrich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.

Jaggs, A., Mainhard, T., Sileca, F., & Perren, S. (2020). The emergence of dyadic pretend play quality during peer play: The role of child competence, play context, correction and dyadic interaction. *Social Development*, 29(4), 676-694. <https://doi.org/10.1111/sode.12445>

HEPVS | PHVS

14

Literaturverzeichnis

Johansen, James E., Christie, James F., Wardle, Francis (2005). *Play, Development, and Early Education*. Boston: Pearson Education, Inc.

Kalkbush, L., Jaggs, A.-K., Burkhardt Basi, C., Weiss, B., Sileca, F., & Perren, S. (2021). Promoting Social Pretend Play in Preschool Age: Is Providing Roleplay Material Enough? *Early Education and Development*, 32(6), 1136-1152. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1880248>

Kibbler, M.; Bügi, L. & Radwöl, C. (Hrsg.) (2020). *Spielen und Lernen verbinden – mit spielförmigen Lernangeboten*. hep Verlag

Leong, D. J., & Botrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Child*, 29, 28-34.

Lieger, C. (2014). *Professionelle Betreuung in Kindergärten. Praxisnahe Erfassung der Betreuungsqualität*. Marburg: Tectum.

Lieger, C. (2019). Vortrag LWB Planen konkret mit dem Lehrplan 21. BfL PHVS.

Lieger, C. & Weidinger, W. (Hrsg.) (2023). *Spielen plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung*. hep Verlag

Lorenzen, G. (1998). *Das Freispiel in der Grundschule* (2. Aufl.). München: Verlag J. Maib.

Lüttsch, H.; Naas, M. & Roos, M. (Hrsg.) (2021). *Kompetenzorientiert beurteilen*. hep Verlag

Mägel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3. Aufl.). Springer Medizin Verlag.

Pyle, A., & Daniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220772>

Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gontaz, E. (2019). Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant. 39(5-6), 137-143.

Starmen, M. (2019). *Lasst die Kinder los. Warum entropente Erziehung lebenswichtig reicht* (2. Aufl.). München: Piper.

HEPVS | PHVS

15

Anhang I: Netzdiagramm Spielpädagogische Kompetenz

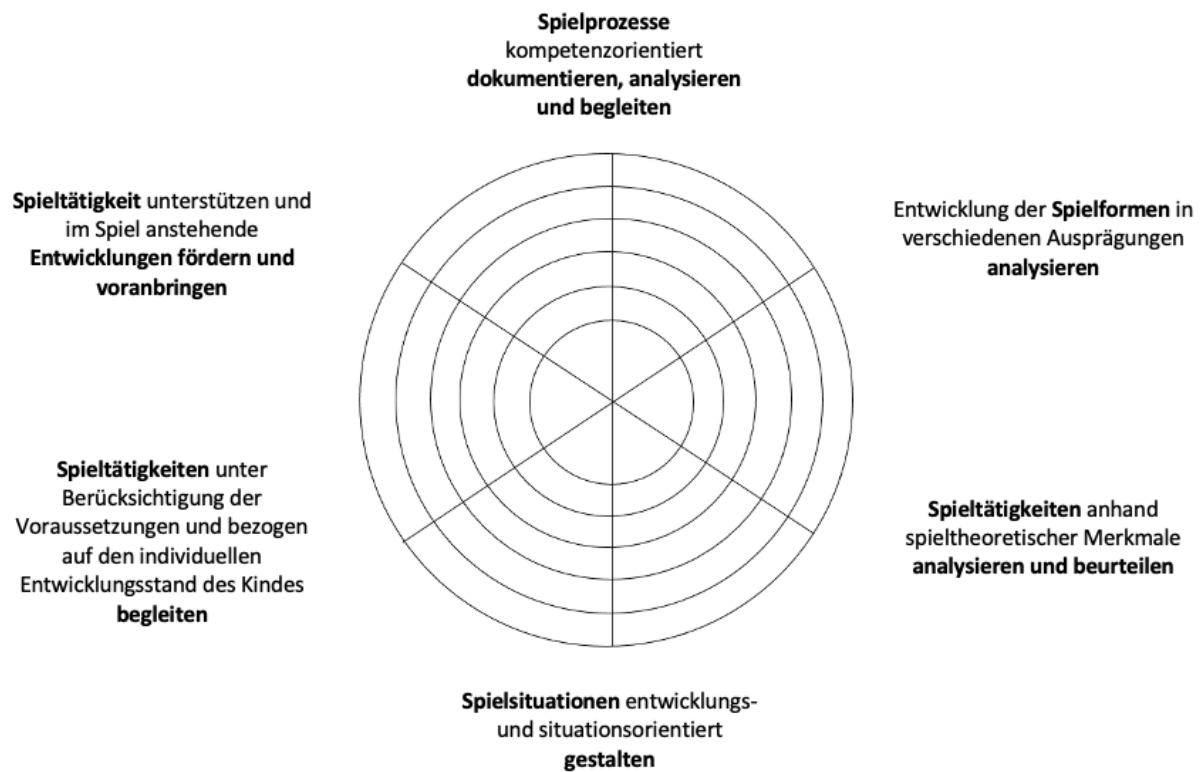


Abbildung 13: Netzdiagramm «Spielpädagogische Kompetenz»

Quelle: In Anlehnung an Bürgi & Amberg, 2023

Anhang J: Datenauswertung

Videobasierte Beobachtung Spielqualität Testgruppe t1 und t2

| Testgruppe | t1_Dezen | t1_Dekontext | t1_Rollen | t1_Planung | t1_Sequenz | t1_Spielqualität | t2_Dezen | t2_Dekontext | t2_Rollen | t2_Planung | t2_Sequenz | t2_Spielqualität |
|------------|----------|--------------|-----------|------------|------------|------------------|----------|--------------|-----------|------------|------------|------------------|
| 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1.40 | 4 | 3.5 | 2.5 | 2 | 2.5 | 2.90 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 4 | 2.5 | 3.5 | 3.5 | 3 | 3.30 |
| 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1.40 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2 | 2 | 2.30 |
| 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1.40 | 4 | 3.5 | 2 | 3.5 | 3 | 3.20 |
| 5 | 1 | 2 | 1.5 | 2 | 1 | 1.50 | 3.5 | 2.5 | 2 | 3 | 2 | 2.60 |
| 6 | 1 | 2 | 1.5 | 2 | 1 | 1.50 | 2.5 | 2 | 1.5 | 1.5 | 1 | 1.70 |
| 7 | 4 | 2.5 | 2 | 3 | 2 | 2.70 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1.5 | 2.50 |
| 8 | 3.5 | 3.5 | 2 | 3 | 2 | 2.80 | 3.5 | 4 | 2 | 3 | 1.5 | 2.80 |
| 9 | 2.5 | 3 | 2 | 1 | 1.5 | 2.00 | 4 | 3.5 | 3 | 3.5 | 2.5 | 3.30 |
| 10 | 2.5 | 3.5 | 2 | 1 | 1.5 | 2.10 | 4 | 3 | 3 | 3.5 | 3 | 3.30 |
| 11 | 1.5 | 3.5 | 1 | 1 | 1 | 1.60 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3.20 |
| 12 | 2.5 | 3 | 2 | 1 | 1.5 | 2.00 | 4 | 3 | 2.5 | 2 | 2 | 2.70 |
| 13 | 2.5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2.30 | 4 | 2 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.70 |

Videobasierte Beobachtung Spielqualität Kontrollgruppe t1 und t2

| Kontrollgruppe | t1_Dezen | t1_Dekontext | t1_Rollen | t1_Planung | t1_Sequenz | t1_Spielqualität | t2_Dezen | t2_Dekontext | t2_Rollen | t2_Planung | t2_Sequenz | t2_Spielqualität |
|----------------|----------|--------------|-----------|------------|------------|------------------|----------|--------------|-----------|------------|------------|------------------|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 2.5 | 2.5 | 1 | 1 | 1 | 1.60 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 2.5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.50 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 2.5 | 2.5 | 2 | 2.5 | 1.5 | 2.20 |
| 4 | 2.5 | 3 | 1 | 2 | 1.5 | 2.00 | 2.5 | 2.5 | 1.5 | 1 | 1 | 1.70 |
| 5 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1.40 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1.20 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 2.5 | 2.5 | 1 | 1 | 1 | 1.60 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1.20 |
| 8 | 3 | 3 | 2.5 | 3 | 1.5 | 2.60 | 1 | 2.5 | 1 | 1 | 1 | 1.30 |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 | 1 | 2.5 | 1 | 1 | 1 | 1.30 |

Fragebogen Fantasiespielkompetenz Testgruppe t1 und t2

| Testgruppe | TGt1_Häufig | TGt1_Interakt | TGt1_Niveau | TGt1_Kompetenz | TGt2_Häufig | TGt2_Interakt | TGt2_Niveau | TGt2_Kompetenz |
|------------|-------------|---------------|-------------|----------------|-------------|---------------|-------------|----------------|
| 1 | 3 | 2 | 1 | 2.00 | 4 | 3 | 4 | 3.67 |
| 2 | 1 | 2 | 2 | 1.67 | 2 | 3 | 2 | 2.33 |
| 3 | 4 | 3 | 4 | 3.67 | 4 | 3 | 4 | 3.67 |
| 4 | 2 | 4 | 2 | 2.67 | 4 | 3 | 3 | 3.33 |
| 5 | 2 | 3 | 3 | 2.67 | 2 | 3 | 2 | 2.33 |
| 6 | 3 | 3 | 3 | 3.00 | 3 | 4 | 3 | 3.33 |
| 7 | 3 | 4 | 1 | 2.67 | 2 | 4 | 2 | 2.67 |
| 8 | 3 | 4 | 0 | 2.33 | 2 | 3 | 1 | 2.00 |
| 9 | 1 | 4 | 1 | 2.00 | 2 | 4 | 2 | 2.67 |
| 10 | 2 | 1 | 1 | 1.33 | 2 | 1 | 2 | 1.67 |
| 11 | 2 | 4 | 2 | 2.67 | 2 | 4 | 1 | 2.33 |
| 12 | 1 | 4 | 1 | 2.00 | 1 | 4 | 2 | 2.33 |
| 13 | 1 | 4 | 2 | 2.33 | 1 | 4 | 2 | 2.33 |

Fragebogen Fantasiespielkompetenz Kontrollgruppe t1 und t2

| Kontrollgruppe | KGt1_Häufig | KGt1_Interakt | KGt1_Niveau | KGt1_Kompetenz | KGt2_Häufig | KGt2_Interakt | KGt2_Niveau | KGt2_Kompetenz |
|----------------|-------------|---------------|-------------|----------------|-------------|---------------|-------------|----------------|
| 1 | 2 | 1 | 1 | 1.33 | 2 | 2 | 2 | 2.00 |
| 2 | 2 | 1 | 1 | 1.33 | 2 | 2 | 2 | 2.00 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3.00 | 3 | 4 | 3 | 3.33 |
| 4 | 2 | 2 | 3 | 2.33 | 2 | 3 | 3 | 2.67 |
| 5 | 2 | 3 | 1 | 2.00 | 1 | 1 | 0 | 0.67 |
| 6 | 2 | 3 | 1 | 2.00 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| 7 | 1 | 3 | 1 | 1.67 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| 8 | 1 | 3 | 1 | 1.67 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| 9 | 2 | 3 | 1 | 2.00 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |

Fragebogen Lehrperson Test- und Kontrollgruppe t1 und t2 Planung

| Testgruppe | TGZeitplanung t1 | TGSpielplanung t1 | TGZeitplanung t2 | TGSpielplanung t2 |
|------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| 1 | 1.00 | 3.75 | 1.00 | 4.50 |
| 2 | 0.00 | 3.75 | 0.00 | 3.75 |
| 3 | 0.00 | 2.50 | 0.00 | 3.25 |
| Mittelwert | 0.33 | 3.33 | 0.33 | 3.83 |

| Kontrollgruppe | KGZeitplanung t1 | KGSpielplanung t1 | KGZeitplanung t2 | KGSpielplanung t2 |
|----------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| 1 | 0.00 | 3.50 | 0.00 | 3.50 |
| 2 | 0.50 | 2.50 | 0.00 | 2.75 |
| Mittelwert | 0.25 | 3.00 | 0.00 | 3.13 |

Fragebogen Lehrperson Test- und Kontrollgruppe t1 und t2 Gestaltung

| Testgruppe | TGSteuerung t1 | TGMaterial t1 | TGSteuerung t2 | TGMaterial t2 |
|------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| 1 | 2.00 | 4.00 | 2.50 | 5.00 |
| 2 | 2.50 | 3.00 | 2.50 | 3.00 |
| 3 | 2.50 | 3.00 | 2.50 | 3.00 |
| Mittelwert | 2.33 | 3.33 | 2.50 | 3.67 |

| Kontrollgruppe | KGSteuerung t1 | KGMaterial t1 | KGSteuerung t2 | KGMaterial t2 |
|----------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| 1 | 2.00 | 2.00 | 2.00 | 2.00 |
| 2 | 3.50 | 3.00 | 2.00 | 4.00 |
| Mittelwert | 2.75 | 2.50 | 2.00 | 3.00 |

Fragebogen Lehrperson Test- und Kontrollgruppe t1 und t2 Spielverständnis

| Testgruppe | TGaktives Verständnis t1 | TGpassives Verständnis t1 | TGaktives Verständnis t2 | TGpassives Verständnis t2 |
|------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| 1 | 4.33 | 1.67 | 4.00 | 1.67 |
| 2 | 3.67 | 2.33 | 4.00 | 2.33 |
| 3 | 3.00 | 3.00 | 3.33 | 2.33 |
| Mittelwert | 3.67 | 2.33 | 3.78 | 2.11 |

| Kontrollgruppe | KGaktives Verständnis t1 | KGpassives Verständnis t1 | KGaktives Verständnis t2 | KGpassives Verständnis t2 |
|----------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| 1 | 3.67 | 3.00 | 3.67 | 3.00 |
| 2 | 4.33 | 3.33 | 4.00 | 2.00 |
| Mittelwert | 4.00 | 3.17 | 3.83 | 2.50 |

Fragebogen Lehrperson Test- und Kontrollgruppe t1 und t2 Spielbegleitung

| Testgruppe | TGIntern t1 | TGExtern t1 | TGBeobachten t1 | TGManager t1 | TGUnbeteiligt t1 | TGIntern t2 | TGExtern t2 | TGBeobachten t2 | TGManager t2 | TGUnbeteiligt t2 |
|------------|-------------|-------------|-----------------|--------------|------------------|-------------|-------------|-----------------|--------------|------------------|
| 1 | 2.60 | 2.75 | 3.40 | 3.33 | 2.67 | 4.00 | 4.50 | 4.00 | 3.67 | 2.67 |
| 2 | 3.20 | 2.75 | 4.00 | 3.67 | 2.33 | 2.60 | 3.00 | 3.80 | 4.00 | 1.67 |
| 3 | 2.20 | 3.25 | 2.60 | 3.67 | 2.67 | 2.20 | 2.75 | 3.00 | 4.33 | 2.67 |
| Mittelwert | 2.67 | 2.92 | 3.33 | 3.56 | 2.56 | 2.93 | 3.42 | 3.60 | 4.00 | 2.33 |

| Kontrollgruppe | KGIntern t1 | KGExtern t1 | KGBeobachten t1 | KGManager t1 | KGUnbeteiligt t1 | KGIntern t2 | KGExtern t2 | KGBeobachten t2 | KGManager t2 | KGUnbeteiligt t2 |
|----------------|-------------|-------------|-----------------|--------------|------------------|-------------|-------------|-----------------|--------------|------------------|
| 1 | 2.20 | 3.25 | 4.00 | 3.67 | 2.67 | 2.20 | 3.25 | 4.00 | 3.67 | 2.67 |
| 2 | 2.20 | 2.50 | 4.00 | 4.67 | 3.00 | 2.00 | 3.00 | 3.60 | 3.67 | 2.67 |
| Mittelwert | 2.20 | 2.88 | 4.00 | 4.17 | 2.83 | 2.10 | 3.13 | 3.80 | 3.67 | 2.67 |

Anhang K: Statistische Analyse

Mann-Whitney-U-Test Spielqualität Pretest

| Ränge | | | | |
|-------------------------|--------|----|----------------|-----------|
| | Gruppe | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
| Dezentrierung t1 | 0 | 13 | 12,85 | 167,00 |
| | 1 | 9 | 9,56 | 86,00 |
| | Gesamt | 22 | | |
| Dekontextualisierung t1 | 0 | 13 | 14,31 | 186,00 |
| | 1 | 9 | 7,44 | 67,00 |
| | Gesamt | 22 | | |
| Rollenübernahmen t1 | 0 | 13 | 13,46 | 175,00 |
| | 1 | 9 | 8,67 | 78,00 |
| | Gesamt | 22 | | |
| Planung t1 | 0 | 13 | 12,38 | 161,00 |
| | 1 | 9 | 10,22 | 92,00 |
| | Gesamt | 22 | | |
| Sequenzierung t1 | 0 | 13 | 12,81 | 166,50 |
| | 1 | 9 | 9,61 | 86,50 |
| | Gesamt | 22 | | |
| Spielqualität t1 | 0 | 13 | 14,12 | 183,50 |
| | 1 | 9 | 7,72 | 69,50 |
| | Gesamt | 22 | | |

| Teststatistiken ^a | | | | | | |
|----------------------------------|-------------------|-------------------------|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | Dezentrierung t1 | Dekontextualisierung t1 | Rollenübernahmen t1 | Planung t1 | Sequenzierung t1 | Spielqualität t1 |
| Mann-Whitney-U-Test | 41,000 | 22,000 | 33,000 | 47,000 | 41,500 | 24,500 |
| Wilcoxon-W | 86,000 | 67,000 | 78,000 | 92,000 | 86,500 | 69,500 |
| Z | -1,321 | -2,521 | -1,935 | -,856 | -1,329 | -2,317 |
| Asymp. Sig. (2-seitig) | ,187 | ,012 | ,053 | ,392 | ,184 | ,020 |
| Exakte Sig. [2*(1-seitige Sig.)] | ,262 ^b | ,014 ^b | ,096 ^b | ,471 ^b | ,262 ^b | ,021 ^b |
| Exakte Sig. (2-seitig) | ,208 | ,011 | ,055 | ,499 | ,224 | ,019 |
| Exakte Sig. (1-seitig) | ,104 | ,006 | ,028 | ,264 | ,121 | ,010 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | ,017 | ,001 | ,006 | ,117 | ,069 | ,001 |

a. Gruppenvariable: Gruppe

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Mann-Whitney-U-Test Fantasienspielkompetenz Pretest

| Ränge | | | | |
|-------------------|--------|----|----------------|-----------|
| | Gruppe | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
| Häufigkeit t1 | 0 | 13 | 12,15 | 158,00 |
| | 1 | 9 | 10,56 | 95,00 |
| | Gesamt | 22 | | |
| Interaktion t1 | 0 | 13 | 13,69 | 178,00 |
| | 1 | 9 | 8,33 | 75,00 |
| | Gesamt | 22 | | |
| Niveau t1 | 0 | 13 | 12,42 | 161,50 |
| | 1 | 9 | 10,17 | 91,50 |
| | Gesamt | 22 | | |
| Spielkompetenz t1 | 0 | 13 | 13,54 | 176,00 |
| | 1 | 9 | 8,56 | 77,00 |
| | Gesamt | 22 | | |

| Teststatistiken^a | | | | |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | Häufigkeit t1 | Interaktion t1 | Niveau t1 | Spielkompetenz t1 |
| Mann-Whitney-U-Test | 50,000 | 30,000 | 46,500 | 32,000 |
| Wilcoxon-W | 95,000 | 75,000 | 91,500 | 77,000 |
| Z | -,607 | -2,010 | -,881 | -1,799 |
| Asymp. Sig. (2-seitig) | ,544 | ,044 | ,378 | ,072 |
| Exakte Sig. [2*(1-seitige Sig.)] | ,601 ^b | ,060 ^b | ,431 ^b | ,082 ^b |
| Exakte Sig. (2-seitig) | ,615 | ,042 | ,412 | ,070 |
| Exakte Sig. (1-seitig) | ,325 | ,020 | ,204 | ,036 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | ,032 | ,002 | ,027 | ,005 |

a. Gruppenvariable: Gruppe

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Wilcoxon-Test Spielqualität Testgruppe

| | | Ränge | | |
|-----------------------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------|
| | | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
| TG_t2_Dezen - TG_t1_Dezen | Negative Ränge | 0 ^a | ,00 | ,00 |
| | Positive Ränge | 11 ^b | 6,00 | 66,00 |
| | Bindungen | 2 ^c | | |
| | Gesamt | 13 | | |
| TG_t2_Dekontext - TG_t1_Dekontext | Negative Ränge | 3 ^d | 5,33 | 16,00 |
| | Positive Ränge | 8 ^e | 6,25 | 50,00 |
| | Bindungen | 2 ^f | | |
| | Gesamt | 13 | | |
| TG_t2_Rollen - TG_t1_Rollen | Negative Ränge | 0 ^g | ,00 | ,00 |
| | Positive Ränge | 10 ^h | 5,50 | 55,00 |
| | Bindungen | 3 ⁱ | | |
| | Gesamt | 13 | | |
| TG_t2_Planung - TG_t1_Planung | Negative Ränge | 2 ^j | 3,25 | 6,50 |
| | Positive Ränge | 9 ^k | 6,61 | 59,50 |
| | Bindungen | 2 ^l | | |
| | Gesamt | 13 | | |
| TG_t2_Sequenz - t1_Sequenz | Negative Ränge | 2 ^m | 2,50 | 5,00 |
| | Positive Ränge | 10 ⁿ | 7,30 | 73,00 |
| | Bindungen | 1 ^o | | |
| | Gesamt | 13 | | |
| TG_t2_Spiel - TG_t1_Spiel | Negative Ränge | 1 ^p | 1,50 | 1,50 |
| | Positive Ränge | 11 ^q | 6,95 | 76,50 |
| | Bindungen | 1 ^r | | |
| | Gesamt | 13 | | |

a. TG_t2_Dezen < TG_t1_Dezen

b. TG_t2_Dezen > TG_t1_Dezen

c. TG_t2_Dezen = TG_t1_Dezen

d. TG_t2_Dekontext < TG_t1_Dekontext

e. TG_t2_Dekontext > TG_t1_Dekontext

f. TG_t2_Dekontext = TG_t1_Dekontext

g. TG_t2_Rollen < TG_t1_Rollen

h. TG_t2_Rollen > TG_t1_Rollen

i. TG_t2_Rollen = TG_t1_Rollen

j. TG_t2_Planung < TG_t1_Planung

k. TG_t2_Planung > TG_t1_Planung

l. TG_t2_Planung = TG_t1_Planung

m. TG_t2_Sequenz < t1_Sequenz

n. TG_t2_Sequenz > t1_Sequenz

- o. TG_t2_Sequenz = t1_Sequenz
- p. TG_t2_Spiel < TG_t1_Spiel
- q. TG_t2_Spiel > TG_t1_Spiel
- r. TG_t2_Spiel = TG_t1_Spiel

| Teststatistiken ^a | | | | | | |
|------------------------------|---------------------------------|--|-----------------------------------|--|-----------------------------------|------------------------------|
| | TG_t2_Dezen – TG_t1_Dezen | TG_t2_Dekont ext – TG_t1_Dekont ext | TG_t2_Rollen – TG_t1_Rollen | TG_t2_Planun g – TG_t1_Planun g | TG_t2_Sequen z – t1_Sequenz | TG_t2_Spiel – TG_t1_Spiel |
| Z | -2,994 ^b | -1,558 ^b | -2,820 ^b | -2,386 ^b | -2,687 ^b | -2,943 ^b |
| Asymp. Sig. (2-seitig) | ,003 | ,119 | ,005 | ,017 | ,007 | ,003 |
| Exakte Sig. (2-seitig) | <,001 | ,148 | ,002 | ,019 | ,005 | ,001 |
| Exakte Sig. (1-seitig) | <,001 | ,074 | <,001 | ,009 | ,003 | <,001 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | ,000 | ,027 | ,001 | ,005 | ,001 | ,000 |

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf negativen Rängen.

Wilcoxon-Test Spielqualität Kontrollgruppe

| Ränge | | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------|
| KG_t2_Dezen - KG_t1_Dezen | Negative Ränge | 1 ^a | 5,00 | 5,00 |
| | Positive Ränge | 4 ^b | 2,50 | 10,00 |
| | Bindungen | 4 ^c | | |
| | Gesamt | 9 | | |
| KG_t2_Dekontext - KG_t1_Dekontext | Negative Ränge | 3 ^d | 2,17 | 6,50 |
| | Positive Ränge | 5 ^e | 5,90 | 29,50 |
| | Bindungen | 1 ^f | | |
| | Gesamt | 9 | | |
| KG_t2_Rollen - KG_t1_Rollen | Negative Ränge | 1 ^g | 3,00 | 3,00 |
| | Positive Ränge | 2 ^h | 1,50 | 3,00 |
| | Bindungen | 6 ⁱ | | |
| | Gesamt | 9 | | |
| KG_t2_Planung - KG_t1_Planung | Negative Ränge | 2 ^j | 2,75 | 5,50 |
| | Positive Ränge | 2 ^k | 2,25 | 4,50 |
| | Bindungen | 5 ^l | | |
| | Gesamt | 9 | | |
| KG_t2_Sequenz - KG_t1_Sequenz | Negative Ränge | 2 ^m | 2,00 | 4,00 |
| | Positive Ränge | 1 ⁿ | 2,00 | 2,00 |
| | Bindungen | 6 ^o | | |
| | Gesamt | 9 | | |
| KG_t2_Spiel - KG_t1_Spiel | Negative Ränge | 3 ^p | 4,67 | 14,00 |
| | Positive Ränge | 6 ^q | 5,17 | 31,00 |
| | Bindungen | 0 ^r | | |
| | Gesamt | 9 | | |

a. KG_t2_Dezen < KG_t1_Dezen

b. KG_t2_Dezen > KG_t1_Dezen

c. KG_t2_Dezen = KG_t1_Dezen

d. KG_t2_Dekontext < KG_t1_Dekontext

e. KG_t2_Dekontext > KG_t1_Dekontext

f. KG_t2_Dekontext = KG_t1_Dekontext

g. KG_t2_Rollen < KG_t1_Rollen

h. KG_t2_Rollen > KG_t1_Rollen

i. KG_t2_Rollen = KG_t1_Rollen

j. KG_t2_Planung < KG_t1_Planung

k. KG_t2_Planung > KG_t1_Planung

l. KG_t2_Planung = KG_t1_Planung

m. KG_t2_Sequenz < KG_t1_Sequenz

n. KG_t2_Sequenz > KG_t1_Sequenz

- o. $KG_t2_Sequenz = KG_t1_Sequenz$
- p. $KG_t2_Spiel < KG_t1_Spiel$
- q. $KG_t2_Spiel > KG_t1_Spiel$
- r. $KG_t2_Spiel = KG_t1_Spiel$

| Teststatistiken ^a | | | | | | |
|------------------------------|---------------------------------|--|-----------------------------------|--|--|------------------------------|
| | KG_t2_Dezen - KG_t1_Dezen | KG_t2_Dekont ext - KG_t1_Dekont ext | KG_t2_Rollen - KG_t1_Rollen | KG_t2_Planun g - KG_t1_Planun g | KG_t2_Sequen z - KG_t1_Sequen z | KG_t2_Spiel - KG_t1_Spiel |
| Z | -,707 ^b | -1,635 ^b | ,000 ^c | -,184 ^d | -,577 ^d | -1,010 ^b |
| Asymp. Sig. (2-seitig) | ,480 | ,102 | 1,000 | ,854 | ,564 | ,313 |
| Exakte Sig. (2-seitig) | ,750 | ,125 | 1,000 | 1,000 | 1,000 | ,336 |
| Exakte Sig. (1-seitig) | ,375 | ,063 | ,625 | ,500 | ,500 | ,168 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | ,219 | ,023 | ,250 | ,125 | ,375 | ,010 |

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf negativen Rängen.

c. Die Summe der negativen Ränge ist gleich der Summe der positiven Ränge.

d. Basiert auf positiven Rängen.

Wilcoxon-Test Fragebogen Fantasiespielkompetenz Testgruppe

| Ränge | | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------|
| TGt2_Häufig - TGt1_Häufig | Negative Ränge | 2 ^a | 3,00 | 6,00 |
| | Positive Ränge | 4 ^b | 3,75 | 15,00 |
| | Bindungen | 7 ^c | | |
| | Gesamt | 13 | | |
| TGt2_Interakt - TGt1_Interakt | Negative Ränge | 2 ^d | 3,00 | 6,00 |
| | Positive Ränge | 3 ^e | 3,00 | 9,00 |
| | Bindungen | 8 ^f | | |
| | Gesamt | 13 | | |
| TGt2_Niveau - TGt1_Niveau | Negative Ränge | 2 ^g | 4,50 | 9,00 |
| | Positive Ränge | 7 ^h | 5,14 | 36,00 |
| | Bindungen | 4 ⁱ | | |
| | Gesamt | 13 | | |
| TGt2_Komp - TGt1_Komp | Negative Ränge | 3 ^j | 3,50 | 10,50 |
| | Positive Ränge | 7 ^k | 6,36 | 44,50 |
| | Bindungen | 3 ^l | | |
| | Gesamt | 13 | | |

- a. TGt2_Häufig < TGt1_Häufig
- b. TGt2_Häufig > TGt1_Häufig
- c. TGt2_Häufig = TGt1_Häufig
- d. TGt2_Interakt < TGt1_Interakt
- e. TGt2_Interakt > TGt1_Interakt
- f. TGt2_Interakt = TGt1_Interakt
- g. TGt2_Niveau < TGt1_Niveau
- h. TGt2_Niveau > TGt1_Niveau
- i. TGt2_Niveau = TGt1_Niveau
- j. TGt2_Komp < TGt1_Komp
- k. TGt2_Komp > TGt1_Komp
- l. TGt2_Komp = TGt1_Komp

Teststatistiken^a

| | TGt2_Häufig - TGt1_Häufig | TGt2_Interakt - TGt1_Interakt | TGt2_Niveau - TGt1_Niveau | TGt2_Komp - TGt1_Komp |
|--------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Z | -1,000 ^b | -,447 ^b | -1,732 ^b | -1,778 ^b |
| Asymp. Sig. (2-seitig) | ,317 | ,655 | ,083 | ,075 |
| Exakte Sig. (2-seitig) | ,531 | 1,000 | ,148 | ,090 |
| Exakte Sig. (1-seitig) | ,266 | ,500 | ,074 | ,045 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | ,172 | ,312 | ,057 | ,020 |

a. Wilcoxon-Test

b. Basiert auf negativen Rängen.

Wilcoxon-Test Fragebogen Fantasienspielkompetenz Kontrollgruppe

| Ränge | | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------|
| KGt2_Häufig - KGt1_Häufig | Negative Ränge | 3 ^a | 2,00 | 6,00 |
| | Positive Ränge | 0 ^b | ,00 | ,00 |
| | Bindungen | 6 ^c | | |
| | Gesamt | 9 | | |
| KGt2_Interakt - KGt1_Interakt | Negative Ränge | 5 ^d | 7,00 | 35,00 |
| | Positive Ränge | 4 ^e | 2,50 | 10,00 |
| | Bindungen | 0 ^f | | |
| | Gesamt | 9 | | |
| KGt2_Niveau - KGt1_Niveau | Negative Ränge | 1 ^g | 2,00 | 2,00 |
| | Positive Ränge | 2 ^h | 2,00 | 4,00 |
| | Bindungen | 6 ⁱ | | |
| | Gesamt | 9 | | |
| KGt2_Komp - KGt1_Komp | Negative Ränge | 5 ^j | 6,60 | 33,00 |
| | Positive Ränge | 4 ^k | 3,00 | 12,00 |
| | Bindungen | 0 ^l | | |
| | Gesamt | 9 | | |

- a. KGt2_Häufig < KGt1_Häufig
- b. KGt2_Häufig > KGt1_Häufig
- c. KGt2_Häufig = KGt1_Häufig
- d. KGt2_Interakt < KGt1_Interakt
- e. KGt2_Interakt > KGt1_Interakt
- f. KGt2_Interakt = KGt1_Interakt
- g. KGt2_Niveau < KGt1_Niveau
- h. KGt2_Niveau > KGt1_Niveau
- i. KGt2_Niveau = KGt1_Niveau
- j. KGt2_Komp < KGt1_Komp
- k. KGt2_Komp > KGt1_Komp
- l. KGt2_Komp = KGt1_Komp

Teststatistiken^a

| | KGt2_Häufig - KGt1_Häufig | KGt2_Interakt - KGt1_Interakt | KGt2_Niveau - KGt1_Niveau | KGt2_Komp - KGt1_Komp |
|--------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| Z | -1,732 ^b | -1,521 ^b | -,577 ^c | -1,257 ^b |
| Asymp. Sig. (2-seitig) | ,083 | ,128 | ,564 | ,209 |
| Exakte Sig. (2-seitig) | ,250 | ,160 | 1,000 | ,250 |
| Exakte Sig. (1-seitig) | ,125 | ,080 | ,500 | ,125 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | ,125 | ,002 | ,375 | ,029 |

- a. Wilcoxon-Test
- b. Basiert auf positiven Rängen.
- c. Basiert auf negativen Rängen.

Mann-Whitney-U-Test Fragebogen spielpädagogische Kompetenz Differenzwerte

| | Ränge | | | |
|---------------------------|--------|---|----------------|-----------|
| | Gruppe | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
| Zeitplanung_Diff | 0 | 3 | 3,50 | 10,50 |
| | 1 | 2 | 2,25 | 4,50 |
| | Gesamt | 5 | | |
| Spielplanung_Diff | 0 | 3 | 3,50 | 10,50 |
| | 1 | 2 | 2,25 | 4,50 |
| | Gesamt | 5 | | |
| InitiierungSteuerung_Diff | 0 | 3 | 3,67 | 11,00 |
| | 1 | 2 | 2,00 | 4,00 |
| | Gesamt | 5 | | |
| Materialauswahl_Diff | 0 | 3 | 2,83 | 8,50 |
| | 1 | 2 | 3,25 | 6,50 |
| | Gesamt | 5 | | |
| AktivesVerständnis_Diff | 0 | 3 | 3,50 | 10,50 |
| | 1 | 2 | 2,25 | 4,50 |
| | Gesamt | 5 | | |
| PassivesVerständnis_Diff | 0 | 3 | 3,33 | 10,00 |
| | 1 | 2 | 2,50 | 5,00 |
| | Gesamt | 5 | | |
| Intern_Diff | 0 | 3 | 3,17 | 9,50 |
| | 1 | 2 | 2,75 | 5,50 |
| | Gesamt | 5 | | |
| Extern_Diff | 0 | 3 | 3,00 | 9,00 |
| | 1 | 2 | 3,00 | 6,00 |
| | Gesamt | 5 | | |
| Beobachten_Diff | 0 | 3 | 3,67 | 11,00 |
| | 1 | 2 | 2,00 | 4,00 |
| | Gesamt | 5 | | |
| Klassenmanager_Diff | 0 | 3 | 4,00 | 12,00 |
| | 1 | 2 | 1,50 | 3,00 |
| | Gesamt | 5 | | |
| Unbeteiligt_Diff | 0 | 3 | 2,67 | 8,00 |
| | 1 | 2 | 3,50 | 7,00 |
| | Gesamt | 5 | | |

| | Teststatistiken ^a | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------------------|-------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| | Zeitplanung_Diff | Spielplanung_Diff | InitiierungSteuerung_Diff | Materialauswahl_Diff | AktivesVerständnis_Diff | PassivesVerständnis_Diff | Intern_Diff | Extern_Diff | Beobachten_Diff | Klassenmanager_Diff | Unbeteiligt_Diff |
| Mann-Whitney-U-Test | 1,500 | 1,500 | 1,000 | 2,500 | 1,500 | 2,000 | 2,500 | 3,000 | 1,000 | ,000 | 2,000 |
| Wilcoxon-W | 4,500 | 4,500 | 4,000 | 8,500 | 4,500 | 5,000 | 5,500 | 6,000 | 4,000 | 3,000 | 8,000 |
| Z | -1,225 | -,913 | -1,291 | -,333 | -,913 | -,645 | -,296 | ,000 | -1,155 | -1,777 | -,592 |
| Asymp. Sig. (2-seitig) | ,221 | ,361 | ,197 | ,739 | ,361 | ,519 | ,767 | 1,000 | ,248 | ,076 | ,554 |
| Exakte Sig. [2*(1-seitige Sig.)] | ,400 ^b | ,400 ^b | ,400 ^b | ,800 ^b | ,400 ^b | ,800 ^b | ,800 ^b | 1,000 ^b | ,400 ^b | ,200 ^b | ,800 ^b |
| Exakte Sig. (2-seitig) | ,400 | ,600 | ,600 | 1,000 | ,600 | ,700 | ,900 | 1,000 | ,400 | ,100 | ,700 |
| Exakte Sig. (1-seitig) | ,400 | ,300 | ,300 | ,700 | ,300 | ,400 | ,500 | ,600 | ,200 | ,100 | ,400 |
| Punkt-Wahrscheinlichkeit | ,400 | ,200 | ,300 | ,600 | ,200 | ,300 | ,200 | ,200 | ,100 | ,100 | ,200 |

a. Gruppenvariable: Gruppe

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Anhang L: Diagramme spielpädagogische Kompetenz

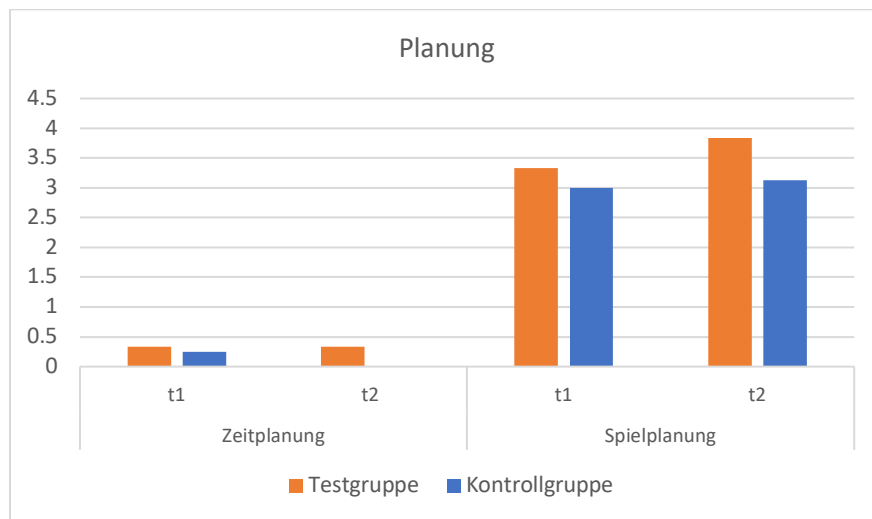


Abbildung 14: Säulendiagramm Planung Testgruppe und Kontrollgruppe zu t1 und t2
Quelle: Eigene Darstellung

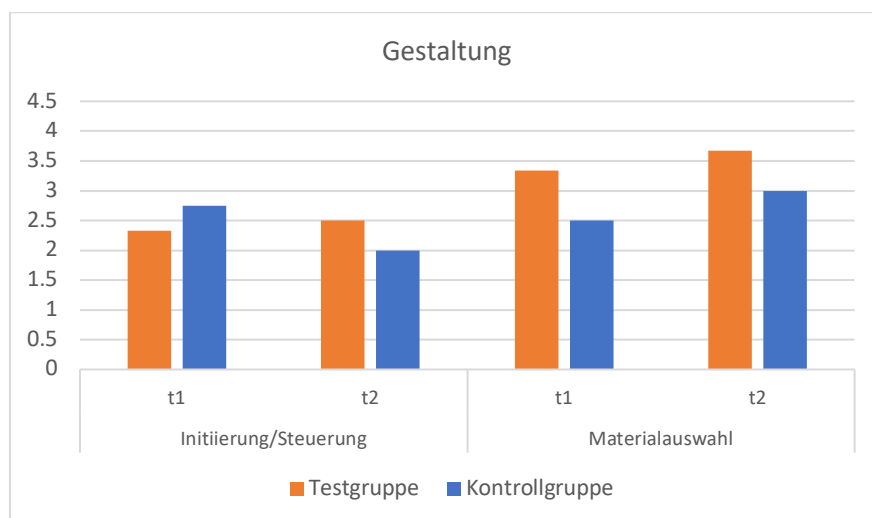


Abbildung 15: Säulendiagramm Gestaltung Testgruppe und Kontrollgruppe zu t1 und t2
Quelle: Eigene Darstellung

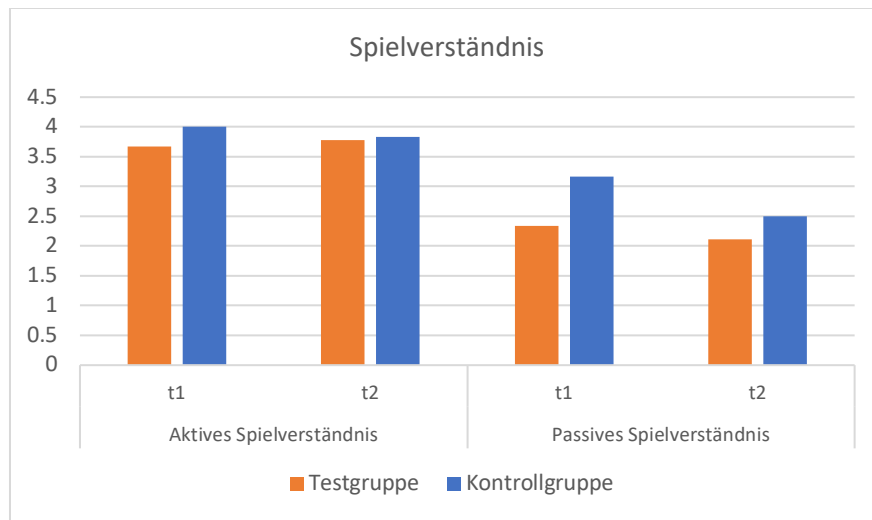


Abbildung 16: Säulendiagramm Spielverständnis Testgruppe und Kontrollgruppe zu t1 und t2

Quelle: Eigene Darstellung

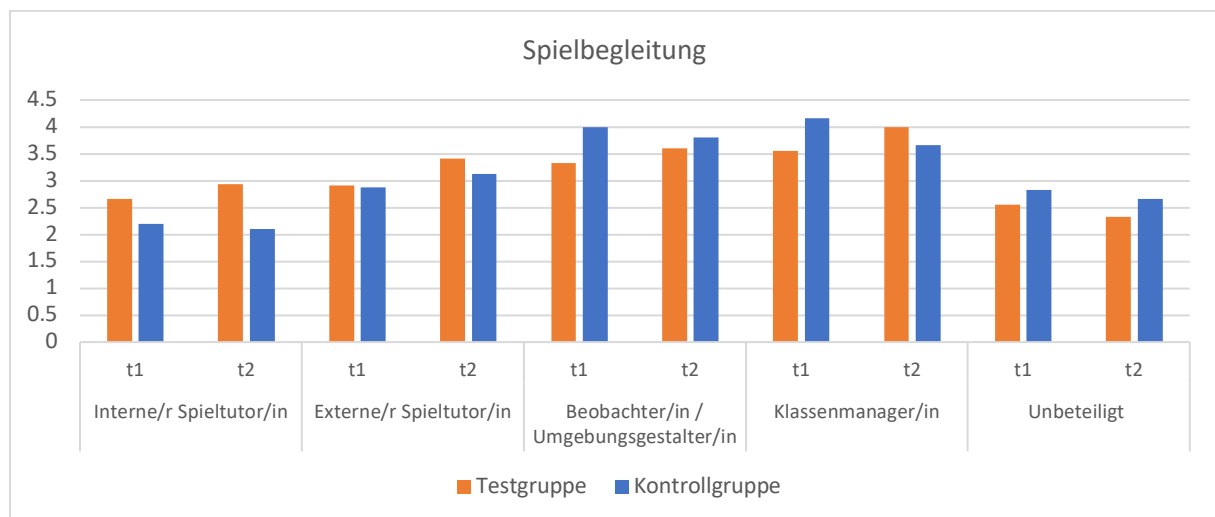


Abbildung 17: Säulendiagramm Spielbegleitung Testgruppe und Kontrollgruppe zu t1 und t2

Quelle: Eigene Darstellung