

Lehrpersonen-Einstellungen zu Spielen und Lernen

Aus den Evaluationsergebnisse zum Schulversuch Basisstufe Schweiz

Dr. Franziska Vogt
Institut für Lehr- und Lernforschung
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen

SGL-Tagung Entwicklung und Lernen junger Kinder
28. Januar 2009. St. Gallen

Einleitung

- Theoretische Grundlagen
- Evaluationsdesign, Stichprobe

Ergebnisse

- Einstellung zum Spiel, Praxis der Spielbegleitung
- Lehr-Lernverständnis und Unterrichtspraxis
- Vergleiche in Bezug auf
 - Ausbildungshintergrund (Kindergarten, Primarstufe)
 - Versuchs- versus Kontrollklassen (Grund-/Basisstufe, Kindergarten)
- Zusammenhänge

Diskussion

- Methodologische Weiterentwicklung
- Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Einleitung

- Theoretische Grundlagen
- Evaluationsdesign, Stichprobe

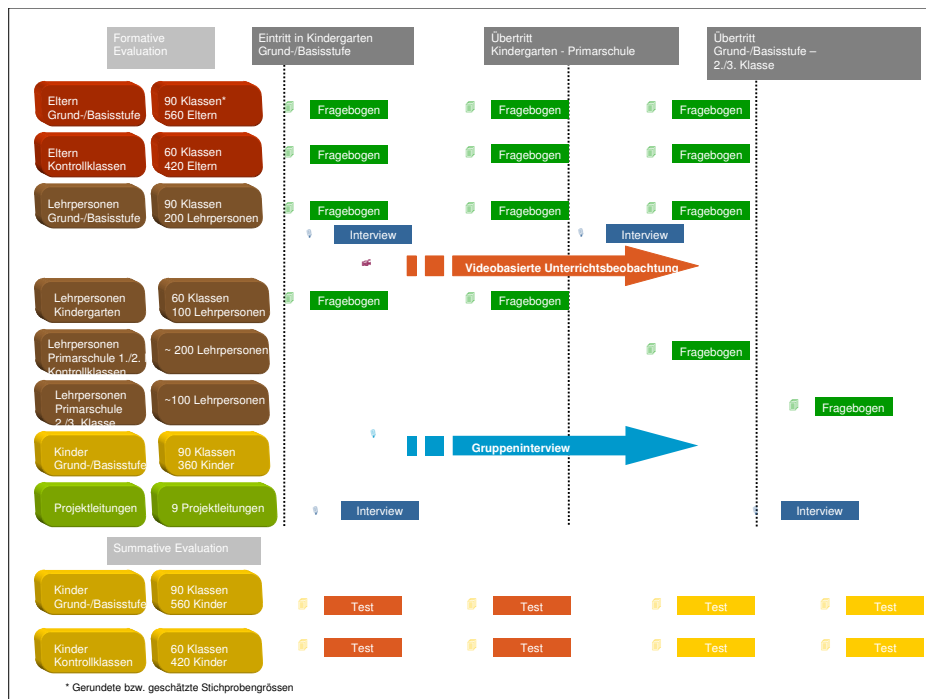
Einleitung: theoretische Grundlagen

Hintergrund:

- Spiel als einer der wichtigen Lernwege für junge Kinder (Entwicklungspsychologische Zugänge)
- Kontroversen und Überzeugungen zum Freispiel (Praxis, Bildungspolitik, Didaktik)
- Theoretische Grundlagen, verwendete Literatur: Wood 2008; Siraj-Blatchford & Sylva 2004; Hauser 2005; Bosshart & Lieger 2004

Fragen:

- Welches sind Einstellungen der Lehrpersonen zum Spiel und seiner Bedeutung für das Lernen?
- Wie gestalten die Lehrpersonen nach eigenen Angaben die Spielbegleitung? Wie und wie häufig geben sie Impulse? Worauf achten sie?



Stichprobe Fragebogen Lehrpersonen

Lehrpersonen (Rücklauf 83-99%)	Versuchsklasse VK	Kontrollklasse KK
T1, Kohorte 1+2	190	102
T2, Kohorte 1+2	196	108
T3, Kohorte 1, nur Grundstufe	62	60

Ergebnisse

- Einstellung zum Spiel, Praxis der Spielbegleitung
- Lehr-Lernverständnis und Unterrichtspraxis

Vergleiche in Bezug auf

- Ausbildungshintergrund (Kindergarten, Primarstufe)
- Versuchs- versus Kontrollklassen (Grund-/Basisstufe, Kindergarten)
- Zusammenhänge

Spielverständnis

Freispiel

16 Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zum Spielen in der Grund- / Basisstufe zu?

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
a) Freispiel in der Grund- / Basisstufe ist vor allem wichtig als Ausgleich und Erholung zu den kopflastigen Fächern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Es ist wichtig, auch im Bereich Spielen Förderziele zu verfolgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kinder zeigen ein natürliches Spielverhalten und es ist wichtig, dass die Lehrperson da nicht eingreift.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Kinder lernen beim Spielen eigenständig, da muss die Lehrperson nichts dazu beitragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) 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"/>
f) Beim Spielen üben die Kinder vor allem soziale Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Spielen gibt immer wieder Ansatzpunkte für Förderung, die man nicht ungenutzt lassen sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spielverständnis A

- **Spielverständnis reflektierend**
- Cronbach's Alpha = .622
- Es ist wichtig, immer wieder zu reflektieren, welches Kind welche Spielangebote nutzt.
- Ein wichtiges Ziel des Beobachtens des Kinderspiels ist, herauszufinden, was Kinder bewegt und wie sie denken.
- Kinder aus andern Kulturen kennen teilweise keine so ausgeprägte Spielkultur wie wir. Sie müssen an unser Spielverhalten herangeführt werden.
- Es ist wichtig, nicht spielende Kinder ans Spielen heranzuführen

- **Spielverständnis fördernd**
- Cronbach's Alpha = .567
- Es ist wichtig, auch im Bereich Spielen Förderziele zu verfolgen.
- Spielen gibt immer wieder Ansatzpunkte für Förderung, die man nicht ungenützt lassen sollte.
- Individuelle Förderung findet auch im Freispiel statt. Dazu ist eine differenzierte Diagnostik durch Beobachtung nötig.

Spielverständnis B

- **Spiel als Ausgleich**
- Cronbach's Alpha = .666
- Freispiel in der Grund- / Basisstufe ist vor allem wichtig als Ausgleich und Erholung zu den kopflastigen Fächern.
- Kinder zeigen ein natürliches Spielverhalten und es ist wichtig, dass die Lehrperson da nicht eingreift.
- Kinder lernen beim Spielen eigenständig, da muss die Lehrperson nichts dazu beitragen.
- Die Schule ist schon leistungsorientiert genug, deshalb soll man nicht auch noch beim Spielen etwas von den Kindern verlangen.

- **Spiel nicht eingreifen**
- Cronbach's Alpha = .623
- Ein Kind wiederholt ein Spiel so lange es dabei etwas lernen kann. Nachher wendet es sich von sich aus etwas Neuem zu. Die Lehrperson soll nicht intervenieren.
- Die Kinder wählen von sich aus Spiele, die sie in ihrem nächsten Lernschritt fordern.

Unterschiede zwischen den Lehrpersonen

Skala Spielverständnis	Mean (Werte 1= stimme überhaupt nicht zu; 4 = stimme völlig zu)
Spielverständnis fördernd	3.28
Spielverständnis reflektierend	3.26
Spiel als Ausgleich	2.41
Spiel nicht eingreifen	2.62

Lehrpersonen mit Ausbildung Kindergarten unterscheiden sich nicht in ihrem Spielverständnis, ob sie auf der Grund-/Basisstufe oder Kindergarten unterrichten.

Unter den Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen betonen diejenigen mit Ausbildung Kindergarten das fördernde Spielverständnis stärker als diejenigen mit Primarausbildung.

Spielverständnis A: aktiv

- Skala Spielverständnis aktiv: fördernd + reflektierend, 7 Items, Cronbach's Alpha = .774
- Es ist wichtig, immer wieder zu reflektieren, welches Kind welche Spielangebote nutzt.
- Ein wichtiges Ziel des Beobachtens des Kinderspiels ist, herauszufinden, was Kinder bewegt und wie sie denken.
- Kinder aus andern Kulturen kennen teilweise keine so ausgeprägte Spielkultur wie wir. Sie müssen an unser Spielverhalten herangeführt werden.
- Es ist wichtig, nicht spielende Kinder ans Spielen heranzuführen.
- Es ist wichtig, auch im Bereich Spielen Förderziele zu verfolgen.
- Spielen gibt immer wieder Ansatzpunkte für Förderung, die man nicht ungenützt lassen sollte.
- Individuelle Förderung findet auch im Freispiel statt. Dazu ist eine differenzierte Diagnostik durch Beobachtung nötig.

Spielverständnis B: passiv

- Skala Spielverständnis passiv: spiel als Ausgleich + nicht eingreifen 6 Items, Cronbach's Alpha = .823
- Freispiel in der Grund- / Basisstufe ist vor allem wichtig als Ausgleich und Erholung zu den kopflastigen Fächern.
- Kinder zeigen ein natürliches Spielverhalten und es ist wichtig, dass die Lehrperson da nicht eingreift.
- Kinder lernen beim Spielen eigenständig, da muss die Lehrperson nichts dazu beitragen.
- Die Schule ist schon leistungsorientiert genug, deshalb soll man nicht auch noch beim Spielen etwas von den Kindern verlangen.
- Ein Kind wiederholt ein Spiel so lange es dabei etwas lernen kann. Nachher wendet es sich von sich aus etwas Neuem zu. Die Lehrperson soll nicht intervenieren.
- Die Kinder wählen von sich aus Spiele, die sie in ihrem nächsten Lernschritt fordern.

Unterschiede zwischen den Lehrpersonen

Spielverständnis	Mean Grund/Basisstufen-Lehrpersonen mit Ausbildung Kindergarten n=73	Mean Grund/Basisstufen-Lehrpersonen mit Ausbildung Primarschule n=55
aktiv	3.35 *	3.18 *
passiv	2.47	2.51

Spielverständnis	Mean Lehrpersonen mit Ausbildung Kindergarten in der Grund-/Basisstufe (VK) n= 73	Mean Lehrpersonen mit Ausbildung Kindergarten in Kindergärten (KK) n = 19
aktiv	3.35	3.30
passiv	2.47	2.47

17 Wie oft kommen folgende Situationen in Ihrem Grund- / Basisstufenalltag vor?

Spielbegleitung

- Querschnitt, einmalige Befragung:
- Kohorte 1: T3 nur Grund-/Basisstufe
- Kohorte 2: T2 Kindergarten und Grund-/Basisstufe

	selten oder nie	monatlich	wöchentlich	täglich	mehrmals täglich
a) Ich setze beim Freispiel gezielte Impulse von aussen ein, die ein Kind zu einem nächsten Lernschritt anregen sollen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Ich beteilige mich am Spiel als gleichwertige Mitspielerin / als gleichwertiger Mitspieler.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Ich beteilige mich als Mitspielerin / Mitspieler am Spiel, gebe dabei aber bewusst Impulse, um das Spiel zu beeinflussen / lenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Ich verbalisiere spontan im Spiel entstandene Lernprozesse bewusst, um einen Lerneffekt zu erzeugen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e) Wenn ein Kind sich im Freispiel immer wieder der gleichen Tätigkeit zuwendet, versuche ich, andere Impulse zu geben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
f) Wenn ein Kind im Rollenspiel immer wieder die gleiche oder eine ähnliche Rolle übernimmt, versuche ich, andere Impulse zu geben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
g) Mädchen, die lange ausschliesslich mädchenstypische Spiele spielen, werden von mir ermuntert, andere Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
h) Buben, die lange ausschliesslich bubentypische Spiele spielen, werden von mir ermuntert, andere Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Spielbegleitung: Mitspielen

- Skala: 3 Items, Cronbach's Alpha = .747 (Werte: 2 = monatlich, 3 = wöchentlich)
- Ich beteilige mich am Spiel als gleichwertige Mitspielerin / als gleichwertiger Mitspieler. M = 2.37
- Ich beteilige mich als Mitspielerin / Mitspieler am Spiel, gebe dabei aber bewusst Impulse, um das Spiel zu beeinflussen / lenken. M = 2.32
- Ich verbalisiere spontan im Spiel entstandene Lernprozesse bewusst, um einen Lerneffekt zu erzeugen. M = 2.40

Spielbegleitung: im Sozialen intervenieren

- Skala: 5 Items Cronbach's Alpha = .778 (Werte: 3 = wöchentlich)
- Ich greife in soziale Interaktionen der spielenden Kinder ein, wenn es Streitereien gibt. M=2.89; SD=1.06.
- Ich greife in soziale Interaktionen der spielenden Kinder ein, weil ich Handlungsalternativen aufzeigen möchte. M=2.36; SD=1.02.
- Ich versuche ein einzelnes Kind in ein schon laufendes Spiel zu integrieren. M=2.78; SD=1.01.
- Ich spreche dominante Kinder auf ihr Verhalten an. M=2.93; SD=.92.
- Ich spreche Kinder, die ihre eigenen Bedürfnisse im Spiel oft zurückstellen, auf ihr Verhalten an. M=2.70; SD=.85.

Spielbegleitung: Rückmeldung geben

- Skala 3 Items, Cronbach's Alpha .705 (Werte: 3 = wöchentlich)
- Ich äussere beim Spiel meine Gedanken bewusst, um Denk- und Lernprozesse beim Kind auszulösen. M=2.70; SD=1.08.
- Wir sprechen im Kreis mit den Kindern über die Erfahrungen und Beobachtungen im Spiel. M=2.74; SD=.97.
- Ich gebe einzelnen Kindern vor oder während des Spiels Feedback zu Beobachtungen, die ich gemacht habe. M=2.68; SD=1.12.

Spielbegleitung: Impulse geben

- Skala: 7 Items; Cronbach's Alpha = .855 (Werte: 3 = wöchentlich)
- Ich setze beim Freispiel gezielte Impulse von aussen ein, die ein Kind zu einem nächsten Lernschritt anregen sollen. M=2.91; SD=.92.
- Wenn ein Kind sich im Freispiel immer wieder der gleichen Tätigkeit zuwendet, versuche ich, andere Impulse zu geben. M=2.80; SD=.91.
- Wenn ein Kind im Rollenspiel immer wieder die gleiche oder eine ähnliche Rolle übernimmt, versuche ich, andere Impulse zu geben. M=2.35; SD=.97.
- Mädchen, die lange ausschliesslich mädchenstypische Spiele spielen, werden von mir ermuntert, andere Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren. M=2.03; SD=.89.
- Buben, die lange ausschliesslich bubentypische Spiele spielen, werden von mir ermuntert, andere Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren. M=2.05; SD=.90.
- Ich versuche schulische Inhalte spielerisch zu initiieren, um für jüngere Kinder einen Zugang zu schaffen. M=3.05; SD=.89.
- Ich gebe einem Kind Impulse, die seine Ausdrucksfähigkeit und Kreativität anregen sollen. M=3.33; SD=.86.

Spielbegleitung in der Grund-/Basisstufe nach Ausbildungshintergrund

	Mean Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen mit Ausbildung Kindergarten n=74	Mean Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen mit Ausbildung Primarstufe n=76	P=
Mitspielen	2.53*	2.16 *	.007
Im Sozialen Intervenieren	2.84*	2.56*	.015
Rückmeldung geben	2.83 *	2.21 *	.010
Impulse geben	2.51*	2.14*	.010

Spielbegleitung: Tätigkeitsbereich der Lehrpersonen mit Kindergarten-Ausbildung

- In Grund-/Basisstufe machen die Kindergartenlehrpersonen häufiger die Spielbegleitung.
- Der Vergleich der Häufigkeitsangaben der Lehrpersonen mit Ausbildung Kindergarten in der Grund-/Basisstufe und im Kindergarten zeigen keine Unterschiede. Lehrpersonen mit Kindergarten-Ausbildung sind ähnlich ausgedehnt in der Spielbegleitung aktiv, ob sie in der Kontrollklasse oder in der Versuchsklasse tätig sind, zwischen $M=2.5$ und $M=2.8$ knapp ‚wöchentlich‘.

Spielbegleitung insgesamt

- Die Spielbegleitungs-Skalen korrelieren alle signifikant miteinander, zwischen $r = .347$ und $r = .661$
- Für die weiteren Berechnungen wird zusätzlich ein Gesamtwert der Häufigkeit der Spielbegleitung gebildet.
- Häufigkeit der Spielbegleitung insgesamt korreliert signifikant ($p=.000$); mit der Skala Spielverständnis reflektierend $r=.284$ und fördernd $r=.385$, bzw. mit einem aktiven Spielverständnis $r= .417$

Lehr-Lernverständnis

14 Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den folgenden Aussagen zu Lernen und Unterrichten zustimmen.

- Konstruktion der Fragen unter Berücksichtigung der Richtungen radikaler Konstruktivismus, sozialer K. kognitiver K., extremer Kognitivismus
- Fragebogenkonstruktion von Christa Urech in Anlehnung an Beck, et al. 2008; Meyer 1998; Staub & Stern 2002;
- Querschnitt, einmalige Befragung, T2, T3, KK und VK

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
a) Das Einzige, was mir als Lehrperson bleibt, um Lernen anzuregen, ist, Fragen in den Köpfen der Kinder entstehen zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ein Kind kann man nur in Anbetracht seiner familiären Hintergründe verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Meine wichtigste Aufgabe als Lehrperson ist das Darbieten der Inhalte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ohne die Anleitung der Lehrperson können die Kinder nicht lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ein Kind lernt nur dann, wenn es neues Wissen an Vorwissen knüpfen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Anhand einer Übersicht zeige ich den Kindern jeweils, welche Einzelteile zum ganzen Thema gehören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ich verstehe Lernen als Aufnehmen, Speichern und Wiedergeben von Informationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Eine Übersicht über den gesamten Inhalt ist unabdingbar, damit die Kinder Zusammenhänge erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Ein neues Thema teile ich in Portionen auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Lernen ist vor allem ein sozialer Prozess, der im Austausch mit anderen geschieht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Es ist unmöglich, jemandem etwas beizubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Ich schaue mit den Kindern immer wieder auf				

Lehr-Lernverständnis

Tabelle 13: Skala Lehr-/Lernverständnis

Skala Lehr- Lernverständnis

Skala Kognitivismus
(Cronbach's Alpha $\alpha = .513$)

- Ohne die Anleitung der Lehrperson können die Kinder nicht lernen.
- Ich verstehe Lernen als Aufnehmen, Speichern und Wiedergeben von Informationen.
- Ich achte immer wieder darauf, dass alle Kinder gleich weit sind.
- Ich schreite beim Unterrichten vom Einfachen zum Komplexen.

Skala Konstruktivismus
(Cronbach's Alpha $\alpha = .466$)

- Das Einzige, was mir als Lehrperson bleibt, um Lernen anzuregen, ist, Fragen in den Köpfen der Kinder entstehen zu lassen.
- Ein Kind lernt nur dann, wenn es neues Wissen an Vorwissen anknüpfen kann.
- Lernen ist vor allem ein sozialer Prozess, der im Austausch mit andern geschieht.
- Kinder können nur verstehen, was sie sich selber erarbeitet haben.

Lehr-Lernverständnis: Ergebnisse und Vergleiche

- Alle Lehrpersonen stimmen konstruktivistischen Aussagen eher zu, und kognitivistischen eher weniger.
- Die Kindergarten- und Primarlehrpersonen haben ein stärker kognitivistisch geprägtes Lehr-/ Lernverständnis als die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen (n = 160, Kindergarten-Lehrpersonen: M = 2.48, Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen: M = 2.16, p = .000; n = 158, Primarlehrpersonen: M = 2.33, Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen: M = 2.16, p = .027).
- Umgekehrt haben die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen ein stärker konstruktivistisches Lehr-/Lernverständnis als die Kindergarten- und Primarlehrpersonen (n = 160, Kindergarten-Lehrpersonen: M = 2.79, Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen: M = 3.02, p = .004; n = 158, Primarlehrpersonen: M = 2.85, Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen: M = 3.02, p = .016)
- Lehrpersonen mit Kindergartenlehrdiplom stimmen kognitivistischen Aussagen stärker zu als Lehrpersonen mit Primarlehrdiplom (n=113, Lehrpersonen mit Kindergartenlehrdiplom M = 2.37, Lehrpersonen mit Primarlehrdiplom M = 2.01, p = .000).
- (Vogt et al. 2008, S. 33)

Unterrichtspraxis

8 Bitte geben Sie an, wie häufig Sie die folgenden Unterrichtsformen einsetzen.

- Längsschnitt
- Fragebogenkonstruktion: Adaption von IFS 1999

	Verwende ich ...			
	selten	gelegentlich	regelmässig	häufig
a) Die Kinder sitzen und hören zu, die Lehrperson redet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Die Lehrperson redet und stellt Fragen, einzelne Kinder antworten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Die Lehrperson und die Klasse diskutieren gemeinsam.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Die Lehrperson leitet ein Spiel an, an dem die ganze Klasse teilnimmt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Die Kinder arbeiten für sich an verschiedenen Aufgaben, die ihnen die Lehrperson gegeben hat.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Die Kinder arbeiten für sich an den gleichen Aufgaben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Die Kinder arbeiten zu zweit oder in Gruppen an verschiedenen Aufgaben, die ihnen die Lehrperson gegeben hat.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Die Kinder arbeiten zu zweit oder in Gruppen an den gleichen Aufgaben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Die Lehrperson organisiert mit den Kindern, wer welches Spiel oder welche Aufgabe machen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Die Kinder spielen selbstgewählte Spiele.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Unterrichtsformen: Lehrpersonenzentriert

- Skala dreimal 5 Items, Cronbach's Alpha = .814
- Mean zwischen 2.15 und 2.69 (Werte 2=gelegentlich 3=regelmässig)
- Die Kinder sitzen und hören zu, die Lehrperson redet.
- Die Lehrperson redet und stellt Fragen, einzelne Kinder antworten.
- Die Lehrperson leitet ein Spiel an, an dem die ganze Klasse teilnimmt.
- Die Kinder arbeiten für sich an den gleichen Aufgaben.
- Die Kinder arbeiten zu zweit oder in Gruppen an den gleichen Aufgaben.

Unterrichtsformen: Kindzentriert

- Skala: dreimal 5 Items, Cronbach's Alpha .809
- Mean zwischen 2.47 und 3.43 (3 = regelmässig)
- Die Kinder spielen selbstgewählte Spiele.
- Die Kinder arbeiten selbständig an verschiedenen Aufgaben, die sie selber wählen konnten.
- Die Kinder wählen selber, ob sie die Aufgaben alleine oder mit anderen bearbeiten.
- Die Kinder wählen selber, ob sie alleine oder mit anderen spielen.
- Die Kinder sind frei, von einem Spiel oder einer Aufgabe zum/zur anderen zu wechseln.

- Kognitivistisches Lehr-Lernverständnis korreliert signifikant negativ mit kindzentrierten Unterrichtsformen ($r = -.177$) und positiv mit lehrpersonenzentrierten Unterrichtsformen ($r = .338$)
- Konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis korreliert signifikant mit kindzentrierten Unterrichtsformen ($r = .175$)
- Keine signifikanten Korrelationen zwischen Lehr-Lernverständnis und Spielverständnis und Spielbegleitung
- Aktives Spielverständnis korreliert mit Kindzentrierten Unterrichtsformen ($r = .185$) und Lehrpersonenzentrierten Unterrichtsformen ($r = .153$)
- Häufigkeit Spielbegleitung insgesamt korreliert mit kindzentrierten Unterrichtsformen ($r = .280$)

Diskussion

- Methodologische Weiterführung
- Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Diskussion

- Fragen der Wirksamkeit (Mehrebenenanalysen)
- Probleme:
- Teams haben z. T. sehr unterschiedliche Einstellungen (Lehr-Lernverständnis, Spielverständnis) wie auch Beschreibungen ihrer Unterrichtspraxis: wie wirken diese auf die eine Klasse?
- Pfad vom Lehr-Lernverständnis oder Spielverständnis zur Unterrichtspraxis und Spielbegleitung zum realen Handeln und zum Lernerfolg
- Zusammenhänge der Einstellungen mit den Formen in der Unterrichtspraxis bestehen in die erwarteten Richtungen. Unklare Zusammenhänge zwischen Lehr-Lernverständnis und Einstellung zum Spiel

Diskussion

- Die Erstausbildung beeinflusst:
 - Kindergarten-Lehrpersonen sind im Vergleich zu Primarlehrpersonen stärker kognitivistisch geprägt und betonen das Spiel mehr
 - Primarlehrpersonen kennen das Lernpotenzial des Spiels noch wenig
- Die Rolle der Lehrperson im Lehr-Lernverständnis wie auch im Spielverständnis, hier als Gegensatz von aktiv und passiv konzipiert, könnte entscheidend sein.
- Wichtig wäre eine theoretische wie praktische Verbindung von Aspekten wie Lehr-Lernverständnis, Spielverständnis, Unterrichtspraxis, Spielbegleitung, Anteil Wahlfreiheit für das Kind, kindzentrierten und lehrpersonenzentrierte Unterrichtsformen, individuelle Förderung und Impulse auf der Basis von (teilnehmender, mitspielender) Beobachtung, aktive Rolle der Lehrpersonen – sowie in Bezug auf die Wirksamkeit (z. B. Lernerfolg, Lernmotivation, Verhalten)

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bosshart, S. & Lieger, C. (2004). *Die grosse Bedeutung des Spiels für die Bildung und Erziehung von vier- bis achtjährigen Kindern: Mythos oder Realität?* Diplomarbeit : Nachdiplomstudium für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen.
- Hauser, B. (2005). Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte neuerer Forschung. In: T. Guldemann, & B. Hauser, (Hrsg.). *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann. 143–168
- IFS (1999). *IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung*. Dortmund, IFS-Verlag.
- Meyer, H. (1998). *Unterrichtsmethoden Bd. II Praxisband*, Frankfurt: Scriptor.
- Siraj-Blatchford I. & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English preschools. *British Educational Research Journal*, 30 (5), 713-730.

- Staub, F. C. & E. Stern (2002). The Nature of Teacher' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology* 94(2): 344-355.
- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C., Abt, N. Bischoff, S., Buccheri, G. & Lehner, M. (2008). *Zwischenbericht formative Evaluation Grund-/Basisstufe im Auftrag der EDK-Ost*, März, St. Gallen: Institut für Lehr- und Lernforschung, Pädagogische Hochschule St.Gallen
- Wood, E. (2008). Conceptualising a Pedagogy of Play: international perspectives from theory, policy and practice. In: D. Kuschner (Hg.) *Play and Culture Studies*, Vol 8, Ablex, Westport

Dr. Franziska Vogt
Leiterin Institut für Lehr- und Lernforschung
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Notkerstr. 27, 9000 St. Gallen
franziska.vogt@phsg.ch
www.phsg.ch/forschung