

Spielbegleitung

Franziska Vogt

1 Einleitung

Kinder spielen und lernen im Spiel – warum ist die Spielbegleitung durch Erwachsene, insbesondere durch Lehrpersonen, bedeutsam? Diese Frage steht im Zentrum dieses Beitrages. Die Bedeutsamkeit der Spielbegleitung wird in Bezug auf zwei Aspekte untersucht: Zum einen kann die Spielbegleitung das Lernen der Kinder im Spiel fördern. Zum andern ist die Spielbegleitung auch nötig, um die Teilhabe von Kindern mit unterschiedlichen Vorerfahrungen am Spiel zu fördern und sicherzustellen, dass alle Kinder vom Lernpotenzial des Spiels profitieren.

Im Beitrag wird ausschliesslich das Rollenspiel im Freispiel («pretend play») fokussiert. Beim Rollenspiel nehmen die Kinder selbst eine Rolle ein, z. B. sagen sie: «Ich wäre jetzt ..., du wärst ...»; das Spiel basiert auf dem «So-tun-als-ob» und realitätsnahe wie auch fantastische Elemente gehören dazu. Das Rollenspiel ist typisch für das Spiel der Kinder im Alter des Zyklus 1.

In Bezug auf das Lernpotenzial wird an Beispielen gezeigt, wie Lehrpersonen das Mitspielen im Sinne von «Cognitive Apprenticeship» (Collins et al., 1989), übersetzt kognitive Lehre, nützen können. Das Potenzial der Spielbegleitung durch Mitspielen wird im Kontext von Forschungsergebnissen zur Bedeutung der Qualität der Spielbegleitung und zur Häufigkeit kognitiver Aktivierung und gemeinsam entwickelnden Denkens im Unterrichtsalltag diskutiert. Weiter werden zum Thema soziale Inklusion Befunde erörtert, die die Heterogenität der Spielerfahrungen der Kinder und die Möglichkeiten der Spielbegleitung aufzeigen. Der Beitrag schliesst mit einem Modell der kognitiv aktivierenden Spielbegleitung und einer Zusammenfassung der wichtigsten Thesen.

51

2 Bedeutung der Spielbegleitung

Um die Bedeutung der Spielbegleitung auszuloten, wird zunächst diskutiert, ob Kinder auch ohne Spielbegleitung spielen und was für ein komplexes Rollenspiel grundlegend ist. Ausgehend davon wird untersucht, welche Bedeutung die Spielbegleitung hat.

2.1 Spielen ohne Spielbegleitung

Alle Kinder spielen – das kindliche Spiel ist unterschiedlich, aber dass Kinder spielen, ist universell (Drewes, 2005; Hauser, 2013). Das Spiel scheint eine entwicklungspsychologische Bedeutung zu haben (Lillard, 2017). Um das Lernen und die Entwicklung des

kindlichen Denkens zu verstehen, weisen die Entwicklungspsychologen Piaget wie auch Wygotski auf die Bedeutung des Spiels hin (Bergen, 2015). Das Spiel kann als zentraler Lernmodus der frühen Kindheit bezeichnet werden (Hauser, 2007), auch wenn Spiel nicht für jede Kompetenz und in jeder Situation die beste Art des Lernens ist (Wood, 2011). Dass praktisch alle Kinder in der frühen Kindheit spielen, zeigt auch, dass prinzipiell keine Spielbegleitung nötig zu sein scheint, damit Kinder spielen. Sie spielen allein oder mit Gleichaltrigen, auch ohne Impulse und Begleitung der Erwachsenen. Spiel braucht jedoch Freiraum und Zeit: Bei Kindern, die beim Spiel beobachtet werden, zeigt sich, dass sich die Kinder viel Zeit nehmen, um die Rahmung des Spiels miteinander zu klären, und dass sie das Spiel über lange Zeit weiterentwickeln können (Bergen, 2015). Kinder spielen also, ob ihr Spiel von Erwachsenen begleitet wird oder nicht.

2.2 Spielskripte und Dynamik

Das kindliche Spiel kann von höchster Kreativität und hohen sozialen Kompetenzen zeugen. Es kann jedoch auch wiederholend, stereotyp, wenig variierend oder unpräzise erscheinen, beispielsweise wenn bei einem Rollenspiel des Restaurantbesuchs keine Bestellungen aufgenommen werden und nicht gekocht, serviert und bezahlt wird, sondern das Essen nur heruntergeschlungen wird. Oder wenn einem verletzten Tier beim Tierarzt-Rollenspiel kein Verband angelegt wird, sondern das Tier zum Ball wird. In solchen Umsetzungen würden die Lerngelegenheiten für Sprache, Mathematik und Feinmotorik in diesem Moment nicht genutzt. Allerdings ist es für Erwachsene oftmals schwierig, das Spiel der Kinder, ihre Motivationen, Interessen und Absichten zu verstehen (Wood, 2011). Das Spiel ist grundsätzlich dynamisch, und es kann chaotisch oder ungeordnet erscheinen (ebd.). Abrupte Wechsel im Skript gehören zum Charakteristikum der Veränderung im Spiel. Beobachtungen zeigen, dass Kinder auch Rückschritte in der Komplexität des Spiels machen und dass Wiederholungen dazugehören (Bergen, 2015). Diese Nichtlinearität des Spiels ist jedoch noch wenig erforscht.

Um Rollenspiele zu spielen, bauen Kinder auf Rollenspiel-Skripten auf, die sie aus ihrem Alltag und aus Geschichten kennen, aber auch durch eine entsprechende Spielbegleitung entwickeln können. Mit Skript ist eine kognitive Repräsentation eines zeitlichen Ablaufs von Handlungen gemeint. Für das Rollenspiel «Restaurant» gehört die Reihenfolge von bestellen, servieren, essen, abräumen und bezahlen zum Skript. Die Kinder eignen sich die Kompetenz der Sequenzierung an, indem sie die Abfolge der Handlungsabläufe in sinnvollen Skripten strukturieren. Sie reihen zunächst einfache, dann mit zunehmendem Alter komplexe Skripte aneinander (Einsiedler, 1999; Hauser, 2013). «So ist So tun als ob ich esse» als Gestik schon einem Kleinkind verständlich; jedoch erst Kinder im Alter von Zyklus 1 kennen das Skript für Restaurant und können es beispielsweise auch noch damit ergänzen, dass das Essen dem Gast nicht schmeckt oder die Küche etwas Fantastisches serviert.

2.3 Weiterentwicklung durch Spielbegleitung

Die Offenheit des Spiels und seine Weiterentwicklung sind entscheidend für den Lernerfolg. In einem Experiment konnte gezeigt werden, dass Kinder dann durch die Spielbegleitung grössere Fortschritte in verschiedenen Kompetenzbereichen erzielen, wenn das Spiel über das Konkrete hinausgeht und fantastische Aspekte enthält (Saltz, Dixon & Johnson, 1977). Begleitetes Rollenspiel mit fantastischen Aspekten wurde in dieser Studie mit alleinigem Nachspielen von Geschichten oder mit Gesprächen beim Basteln verglichen. Bei der Spielbegleitung haben sich Fachpersonen intensiv darauf eingelassen, mit dem Kind zu spielen, den Interessen des Kindes zu folgen, die imaginären Elemente zu stärken und die Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung zu realisieren. Die Studie zeigt, dass es sich lohnt, wenn Erwachsene Kinder beim Spielen anleiten. Spielbegleitung ist für das Lernpotenzial des Spiels bedeutsam. Wie genau soll diese Spielbegleitung geschehen? Was macht es aus, dass eine Spielbegleitung gelingt?

3 Mitspielen: Potenzial für kognitiv aktivierende Spielbegleitung

Es können verschiedene Rollen in der Spielbegleitung unterschieden werden (Lieber, 2018; von Felten & Tuggener Lienhard, 2018): (a) Spielbegleitung von innen: Spielleitung, Spieltutoring im Spiel und Mitspielen sowie (b) Spielbegleitung von aussen: Spieltutoring von aussen, Regie, Spielumgebung gestalten. Zunächst wird die Spielbegleitung von

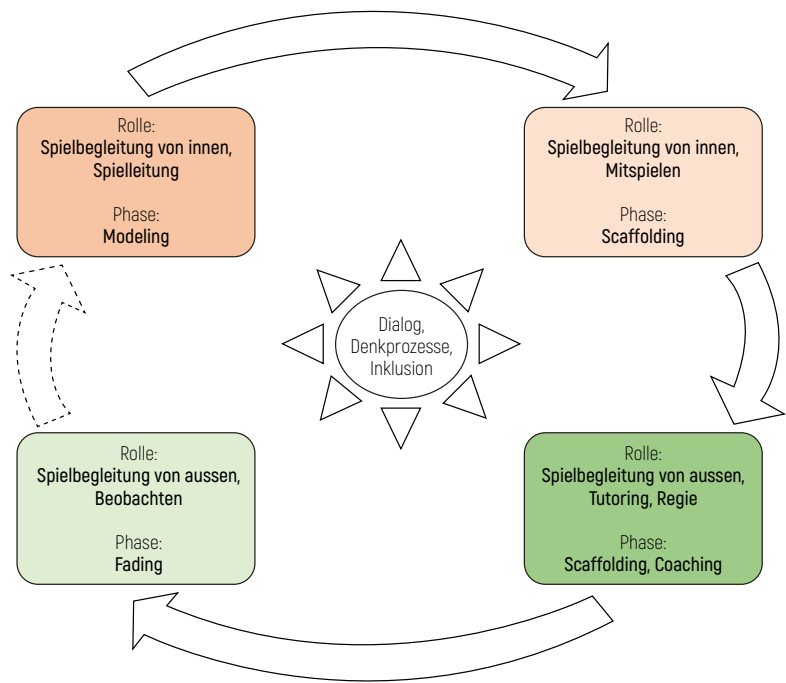


Abbildung 3 Modell der kognitiv aktivierenden Spielbegleitung unter Einbezug der Rolle in der Spielbegleitung nach Lieger (2018) und von Felten & Tuggener Lienhard (2018) und der Phasen 'des Cognitive Apprenticeship nach Collins, Brown und Newman (1989)

innen fokussiert, indem das Potenzial des Mitspielens dargestellt wird. Dieses zeigt sich besonders, wenn die Fachperson ein neues Spielthema initiiert, im aktiven Mitspielen die Kinder auch sprachlich fördert und ihnen als Modell für Denkprozesse dient. Im weiteren Verlauf kommt auch die Spielbegleitung von aussen zum Tragen, wenn sich die Fachperson aus dem Spiel zurückzieht, das Spiel aber dennoch begleitet. Für die Verbindung der verschiedenen Rollen in der Spielbegleitung, den Phasen im Spiel und die lerntheoretische Verankerung einer kognitiv aktivierenden Spielbegleitung wird in diesem Beitrag das in Abbildung 3 dargestellte Modell entwickelt.

Die verschiedenen Elemente des vorgeschlagenen Modells der kognitiv aktivierenden Spielbegleitung werden im Folgenden dargestellt.

3.1 **Spielleitung: Einführen eines neuen Skripts**

Die Fachperson kann ein Rollenspiel zu einem neuen Thema einführen, in dem sie selbst eine führende Rolle übernimmt und auf diese Art und Weise modellhaft mögliche Skripte für das Rollenspiel anbietet. Ein Video-Projekt in österreichischen Kindergärten zeigt als Beispiel, wie die Kindergarten-Lehrperson mit einer Gruppe von vier Kindern «Besuch bei der Tierärztin» zu spielen beginnt:

Lehrperson (LP): Guten Tag (schüttelt dem Kind 1 (K1) die Hand).

K1: Guten Tag

LP: Ja, wer ist denn da dabei? Der Bär? (K1 übergibt LP den Plüschbären)

LP: Ist der Bär krank?

K1: (nickt)

LP: Ja. Ich glaube, wir können ihm helfen.

LP (legt den Bären auf eine Liege): Was ist mit dem Bären passiert? Hat er sich verletzt? (Pause) Hat er eine verletzte Pfote?

K1: (nickt)

....

LP (wendet sich an ein weiteres Kind K2): K2, kannst du mir bitte das grüne Tuch geben?

K2 (holt das Tuch)

LP: Du kannst den Bären hier halten an der Pfote

LP: Was machen wir jetzt mit ihm? Ich glaube, wir brauchen ein Pflaster. Aber die Verletzung ist sehr gross, sehe ich (sie zeigt die imaginäre Verletzung am Bein des Plüschbären mit beiden Händen an und zeigt diese Grösse der K2). Ich glaube, das Pflaster reicht nicht.

K2 (packt weitere Dinge aus)

LP: Das brauchen wir auch, das ist eine Wundkomresse ...

LP: Jetzt werden wir deinem Bären einen Verband machen, das Pflaster ist zu wenig. (LP wickelt einen Verband auf) So, das ist ein grosser Verband. Ich glaube, das wird reichen ...

(Walter-Laager et al., 2018, Besuch bei der Tierärztin, Minute 1:00–3:00)

Die Sprache ist für das Rollenspiel bedeutsam: Rollenspiel und Spracherwerb korrelieren; gemäß einer Metaanalyse besteht ein Zusammenhang von beinahe mittlerer Stärke (Quinn et al., 2018). Die Kindergarten-Lehrperson nützt im Spiel zahlreiche Strategien der Sprachförderung im Alltag (Löffler & Vogt, 2015). Durch die Spielhandlung, die langandauernde Interaktion zwischen Fachperson und Kind, die thematische Fokussierung und die gemeinsame Weiterentwicklung sind ideale Voraussetzungen für die Sprachförderung zu finden. Der Dialog steht im Zentrum (Vogt & Zumwald, 2015).

Im obigen Beispiel konnte beobachtet werden, wie die Fachperson Fragen sprachförderlich nützt, in dem sie die Fragen dem Sprachstand des Kindes anpasst und einen Dialog aufrechterhält (Schönfelder, 2015). Die Fachperson passt die Frage nach der Verletzung des Bären dem Sprachstand des Kindes mehrmals an. Sie beginnt mit einer offenen Frage: Was ist mit dem Bären passiert? Sie wartet nach der Frage ab, um dem Kind in der Pause Gelegenheit zu geben, zu antworten. Das Kind kann nicht auf diese Frage eingehen, die Kindergarten-Lehrperson passt ihre Frage adaptiv an und stellt eine Ja-nein-Frage: Hat er sich verletzt? Sie wiederholt und erweitert die Frage, indem sie den Begriff «Pfote» einführt. Diese Ja-nein-Frage kann das Kind auch nonverbal beantworten. Auf diese Weise kann der Dialog weitergeführt und das Spiel weitergespielt werden.

Auch die Strategie der Wortschatzförderung lässt sich in der Spielbegleitung der Fachperson beobachten (Itel & Haid, 2015). Die Kindergarten-Lehrperson verwendet einen spezifischen Wortschatz, im obigen Ausschnitt beispielsweise den Begriff «Wundkomresse». Kindergartenkinder unterscheiden sich stark in Bezug auf den Wortschatz, wobei insbesondere Bildungsnähe und Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie diese Kompetenzen beeinflussen (Linberg & Wenz, 2017). Es ist wichtig, dass die Fachperson auch anspruchsvolle Fachbegriffe verwendet (Itel & Haid, 2015). Bei der Präsentation des Wortes zeigt sie im obigen Beispiel auf den Gegenstand. Hilfreich wäre zudem, wenn sie den neuen Begriff mehrmals im weiterführenden Dialog wiederholen würde, damit der Begriff gefestigt werden kann (ebd.). Das Wort «Wundkomresse» ist damit zwar eingeführt, der weitere Verlauf des Spiels und damit des Dialogs wird jedoch nicht davon abhängig gemacht, ob sich das Kind den Begriff aneignet oder nicht.

In der letzten Zeile des Ausschnittes wird eine weitere Sprachförderstrategie sichtbar: Die Fachperson versprachlicht ihre Handlung (Vogt & Zumwald, 2015). Sie beginnt, dem Bären einen Verband anzulegen und begleitet die Handlung sprachlich, indem sie sagt: «Jetzt werden wir deinem Bären einen Verband machen». In ihrer Spielleitung bietet die Fachperson den Kindern den sprachlichen Input für das Rollenspiel, sie ist ein sprachliches Modell. Durch die zahlreichen Dialoge kann sie die Kinder sprachlich aktivieren und gezielt Sprachförderstrategien nützen, die dem Sprachstand des jeweiligen Kindes entsprechen.

Die Spielbegleitung durch die Kindergarten-Lehrperson ermöglicht es erst, Skripte zu Wissensbereichen zu entwickeln, die die Kinder nicht schon aus der eigenen Lebenswelt und aus den Medien kennen. Indem die Kindergarten-Lehrperson in der führenden Rolle der Spielleitenden mit den Kindern zusammen spielt, kann sie Wissen vermitteln und weiterführende vertiefte Impulse geben. Die Kinder lernen am Modell der Kindergarten-Lehrperson, insbesondere dann, wenn sie ihre Überlegungen begleitend zu ihren Handlungen ausformuliert. In der obigen Sequenz beispielsweise, als die Kindergarten-Lehrperson formuliert: «Ich glaube, wir brauchen ein Pflaster. Aber die Verletzung ist sehr gross, sehe ich. Ich glaube, das Pflaster reicht nicht.» Es besteht ein Wissensvorsprung der Kindergarten-Lehrperson. In der Filmsequenz packt das Kind die Gegenstände aus dem Arztkoffer aus. Die Kindergarten-Lehrperson nennt die Fachbegriffe und zeigt vor, wie ein Verband angelegt wird. Die Spielbegleitung von innen durch das Mitspielen ermöglicht den Kindern eine Wissensaneignung über die soziale Interaktion (Tournier, 2016).

Das obige Beispiel entspricht der ersten Phase von «Cognitive Apprenticeship», der kognitiven Lehre. Die erste Phase wird «Modeling», Modellieren, genannt (Collins, Brown, & Newman, 1989). Die Kindergarten-Lehrperson zeigt als Modell vor, wie die Tierärztin das Gespräch eröffnet, wie sie das kranke oder verletzte Tier untersucht, wie ein Verband angelegt wird. Die Kindergarten-Lehrperson verbalisiert ihre Gedanken, damit die Kinder die Denkprozesse verstehen können, beispielsweise, indem sie ihre gedankliche Überprüfung der Grösse mit Gestik sichtbar macht und ihre Überlegung, dass ein Pflaster zu klein ist und es einen Verband braucht, laut entwickelt. Collins, Brown & Newman (1989) betonen, dass es nicht nur eine Lehre mit Vorzeigen und praktischem Tun, sondern eine kognitive Lehre sein soll.

Die Kinder lernen am Modell der Kindergarten-Lehrperson ein Skript kennen, das die Struktur für den Besuch bei der Tierärztin definiert: anrufen und Besuch vereinbaren, fragen, was fehlt, untersuchen, behandeln, Medikamente verabreichen. An anderen Stellen des Videomaterials sind Sequenzen des Spieltutorings von aussen (von Felten & Tuggener Lienhard, 2018) bzw. der Position der Regie (Lieger, 2018) zu sehen. Die Kinder spielen den Besuch bei der Tierärztin, ohne dass die Kindergarten-Lehrperson mitspielt. Das Spiel stockt, die Kindergarten-Lehrperson beobachtet dies und regt mit Hinweisen und Fragen die Weiterführung des Spiels an. Dies entspricht der Phase des Scaffolding, in der Cognitive Apprenticeship, der Unterstützung des selbstständigen Tuns der Lernenden durch ein «Gerüst» durch die Lehrperson nur da, wo dies nötig ist. Die Lehrperson reduziert laufend die Unterstützung, um mehr eigene Handlungsspielräume für die Kinder zu eröffnen (Tournier, 2016). Im weiteren Verlauf gelingt es, dass die Kindergarten-Lehrperson nicht mehr ins Spiel involviert ist und die Kinder selbstständig spielen. «Fading», das Nachlassen der Unterstützung, ist die letzte Phase im Modell «Cognitive Apprenticeship». Die Kindergarten-Lehrperson nimmt sich zurück, die Kinder spielen selbstständig.

Wie beim Konzept des Cognitive Apprenticeship sieht die Spielbegleitung vor, dass die Kinder am Modell lernen, durch Scaffolding unterstützt werden und danach ohne die Kindergarten-Lehrperson selbstständig spielen und über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, um das Spiel weiterzuentwickeln. Das folgende Beispiel zeigt deutlich, wie wichtig für die Kinder der Aufbau des neuen Skripts «Besuch bei der Tierärztin» für ihr selbstständiges Spiel ist:

K1 (telefoniert) Hallo, ist da wer? Mein Bär ist krank.

K2 Ja, kannst kommen.

...

K2 (nimmt einen Verband und möchte ihn anbringen, und sagt zu sich selbst murmelnd) habe ich schon gefragt, was er hat?

K1 er ist nur krank

K2 aha, er ist nur krank (legt den Verband zurück, sucht etwas Anderes aus der Materialkiste)

K2 (nimmt eine Lupe) Dann nehmen wir das. Dann müssen wir schauen (untersucht die Augen des Bären mit der Lupe) ganz gut, die Augen. Nun das andere. Das ist ganz gut. Und hier.

K2 (legt die Lupe zurück und nimmt eine kleine Spritze) So, nun gebe ich eine Spritze.

....

K2 (nimmt eine grosse Spritze und lacht)

K1 nein, die nicht

K2 doch, ich gebe eine Spritze ins Ohr (lacht)

...

K2 (sucht weiter in der Materialkiste, nimmt ein Medikamentenglas und überreicht es K1) Nehmen Sie das mit heim. Immer dreimal geben.

(Walter-Laager et al., 2018, Video Besuch bei der Tierärztin, Minute 3:30–5:30)

Das eingeführte Skript sieht eine telefonische Kontaktaufnahme vor, um einen Termin abzumachen. Als das Kind, das die Tierärztin spielt, gleich einen Verband anbringen möchte, reflektiert es selbst, ob es das nächste Element des Skripts, die Frage nach dem Problem des Tieres, übersprungen hat. Das Kind, das die Kundin mit dem Bären ist, nimmt dies nochmals auf. Sie definiert, dass der Bär krank ist und nicht etwa einen Verband braucht. Die Kundin möchte die grosse Spritze verhindern, die Tierärztin setzt sich durch und verabreicht die Spritze. Der Ausschnitt zeigt die anspruchsvollen Aushandlungsprozesse innerhalb des Rollenspiels. Zum Schluss nützt die Tierärztin das Skript zur Gestaltung des Abschlusses des Besuchs, indem sie Medikamente überreicht und Anweisungen gibt. Die Kinder eignen sich durch das Rollenspielangebot «Tierarzt/Tierärztin» Wissen über Lebensbereiche an, die in ihrem weiteren Lebensweltbezug sind, aber auch darüber hinaus gehen. Im Spiel der Kinder ohne Fachperson wenden sie die Unterscheidung zwischen Unfall und Krankheit an, indem nicht ein Verband, sondern eine Spritze und ein Medikament für kranke Tiere eingesetzt wird.

In den obigen Beispielen eignen sich die Kinder das Skript «Besuch bei der Tierärztin» an, indem sie zuerst am Modell der Kindergarten-Lehrperson lernen und danach mit Hilfe des neu etablierten Skripts das Spiel selbstständig weiterführen. Im ersten, oben dargestellten Ausschnitt fällt auf, dass die Kinder sehr wenig sprechen, sie handeln so, wie die Kindergarten-Lehrperson es durch ihre Spielleitung initiiert. In diesem Beispiel gelingt es nicht, einen gemeinsamen Denkprozess im Spiel mit einer eigenständigen Beteiligung der Kinder zu initiieren.

«Sustained shared thinking», gemeinsam entwickelndes Denken, wurde als Qualitätsmerkmal von Institutionen frühkindlicher Bildung in England genannt, das sich in einer Best-Practice-Studie zeigte (Siraj-Blatchford, 2009). «Sustained shared thinking» ist als Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern gekennzeichnet, bei dem beide, insbesondere auch die Kinder, eigenständige Beiträge einbringen und das Thema gemeinsam weiterentwickeln. «Playing», also Spielen, ist dabei explizit als eine Strategie innerhalb des gemeinsamen Denkprozesses vorgesehen (Siraj-Blatchford, 2009).

Gemeinsam entwickelnde Denkprozesse basieren nicht auf bestehendem Wissen der Kinder und ihren Alltagserfahrungen. «Sustained shared thinking» ist im Rollenspiel auch möglich, wenn die Kinder keine Alltagserfahrung in diesem Bereich haben können. In einem aktuellen Forschungsprojekt bieten Kindergarten-Lehrpersonen durch ihr Mitspielen Freispielimpulse zum Thema digitale Transformation an (Vogt et al., 2020). Unter dem Motto «Wir spielen die Zukunft» spielen die Kinder neueste und zukünftige Entwicklungen in den Bereichen Vernetzung, Digitalisierung und Automatisierung, wie beispielsweise autonomes Fahren, Internet der Dinge, Landwirtschaftsroboter. Die Spielimpulse ermöglichen auch eine fantastische Weiterentwicklung, da die zukünftigen technischen Möglichkeiten noch nicht bekannt sind. Die Kindergarten-Lehrperson regt bei diesen fantastischen Ideen gemeinsames geteiltes Denken an, indem sie beispielsweise nachfragt, wie etwas funktioniert oder die Idee weiterentwickelt.

Gemeinsam geteiltes Denken ist anspruchsvoll und wird im Kindergartenalltag wenig umgesetzt, wie in mehreren Forschungsprojekten bemerkt wurde (Hopf, 2012; König, 2009). Ähnlich sind die Befunde einer Videostudie aus 27 Kindergärten in Deutschland und der Schweiz, bei der die Interventionen der Kindergarten-Lehrpersonen während der Freispielphase wie auch bei mathematischen und naturwissenschaftlichen Angeboten untersucht wurden. Nur vier Prozent der Interventionen während der Freispielbegleitung gehörten zu Subkategorien wie «Anregen zum Formulieren der eigenen Gedanken und Überlegungen», oder «Anregen zum Weiterdenken über die Situation hinaus», die zur Kategorie «kognitiv aktivierend» zusammengefasst wurden (Tournier, 2016, S. 163 f.). Für Mathematik war dieser Anteil nicht höher, hingegen wurden 36 Prozent der Interventionen während des naturwissenschaftlichen Angebots als kognitiv aktivierend kategorisiert. Der Anteil an kognitiver Aktivierung war während des Freispiels in den deutschen Kindergärten höher als in den Schweizer Kindergärten. Die Forschenden vermuten, dass dieser Unterschied damit in Zusammenhang steht, dass die Schweizer Kindergarten-Lehrpersonen die Klasse allein führten, während in den deutschen Kindergärten mindestens zwei Betreuungspersonen anwesend waren. Während 30 Minuten Freispiel fanden durchschnittlich 1.2 kognitiv aktivierende Interventionen statt, jedoch durchschnittlich zwei Interventionen pro Minute. Diese zahlreichen

Interventionen sind mehrheitlich dem Bereich Klassenführung zugeteilt, insgesamt zu 65 Prozent (Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014, S. 102).

Auch eine Untersuchung auf der Basis von zwölf ausgewählten Unterrichtsvideos aus Kindergarten und Unterstufe im Kanton Bern zeigt, dass die Interaktionen der Lehrpersonen während der offenen Unterrichtssequenzen sehr kurz sind. Die Lehrpersonen wechseln häufig von einer Kindergruppe zur andern (Herger, 2017). Die Lernbegleitung fokussiert oft auf Planung. Eine intensivere Lernbegleitung, die auf der Beobachtung des Kindes beruht und im Sinne des Coachings gezielt begleitet, kommt kaum vor.

4 Spielbegleitung zur sozialen Inklusion

Das Rollenspiel ist anspruchsvoll und erfordert hohe soziale Koordination, wie besonders beim zweiten oben dargestellten Ausschnitt ersichtlich wurde. Die Kinder bringen sehr unterschiedliche Kompetenzen in Rollenspiele ein.

4.1 Soziale und kulturelle Unterschiede

Obwohl - wie eingangs argumentiert - das kindliche Spiel universell ist, drücken Fachpersonen die Beobachtung aus, dass manche Kinder «nicht spielen können» und dass dies öfter bei Kindern aus anderen kulturellen Kontexten zutreffe. Aus der Forschung ist bekannt, dass alle Kinder vom Lernen im Spiel profitieren; ebenso wurde gezeigt, dass das Spiel sehr stark kulturell und von den Erwachsenen geprägt ist. «Spiel ist ein gelerntes Verhalten, das Kinder sich aneignen, wenn sie mit älteren Mitgliedern der Gesellschaft, in der sie leben, interagieren» (Dao 1999, S. 67, zitiert in Brooker, 2010, S. 29, übers. FV). Die Kinder passen sich den Vorstellungen der Eltern dahingehend an, ob sie mitspielen, wie gespielt wird und welche Spiele nicht vorgesehen sind (Roopnarine & Krishnakumar, 2015, zit. in Berger 2015, S. 116).

Das Spiel ist stark geprägt von sozialen, ökonomischen und kulturellen Aspekten (Gaskins, Haight & Lancy, 2007). Kindern stehen mehr oder weniger Spielsachen zur Verfügung oder es sind Eltern, andere Erwachsene oder die Geschwister als Mitspielende mit unterschiedlichen zeitlichen Ressourcen ins Spiel involviert. «Wir spielen nicht mit den Kindern», erläuterte mir eine Mutter bei einer Elternbildungsveranstaltung zum Thema «Spiel mit mir, sprich mit mir und hör mir zu». Kinder bringen also sehr unterschiedliche Spielerfahrungen mit.

Auch wenn Eltern mit Kindern Rollenspiele spielen, begleiten sie das Spiel unterschiedlich. Gaskin, Haight & Lancy (2007) beobachteten, dass euroamerikanische und taiwanesischen Eltern mit den Kindern Rollenspiele spielten. Taiwanesischen Eltern steuerten die Interaktionen und nutzten das Rollenspiel zum Einüben von sozialen Verhaltensweisen; Fantasie kam in den Spielskripts nicht vor. Euroamerikanische Eltern initiierten Rollenspiele sehr früh, reduzierten im Verlauf der Entwicklung des Kindes ihre Steuerung und ermutigten die Ideen der Kinder und liessen auch fantastische, unrealistische Spielideen zu.

Die Forschung von Brooker (2010) zum Spiel von Kindern mit bangladeschischem Hintergrund beim Eintritt in den Kindergarten und zur Perspektive der Fachpersonen und Eltern zeigt, dass die Erwartungen der Eltern und Fachpersonen sehr unterschiedlich sind. So beschreiben Eltern, dass sie den Kindergarten wechselten, weil im Kindergarten «nur gespielt» und «nichts gelernt» wurde. In einem Fallbeispiel stellt die Fachperson fest, dass das Kind sich nur für eine bestimmte Spieltätigkeit interessiert, nämlich das Kochen in der Familienecke und dort ohne Kontaktaufnahme mit den anderen Kindern spielt. Die Fachperson wählt das Interesse des Kindes als Impuls für alle. Es gelingt durch diese Intervention, dass das Kind mit den anderen Kindern über diese Aktivität zu interagieren beginnt (Brooker, 2010). Für die Kinder stellt sich die Herausforderung der unterschiedlichen Erfahrungen und der möglicherweise gegensätzlichen Regeln in Bezug auf Spiel in der Familie und im Kindergarten. Für die Fachpersonen zeigt sich einerseits die Bedeutung der Elternzusammenarbeit und die Aufgabe, diese individuellen Herausforderungen für die Kinder anzuerkennen und in das pädagogische Handeln zu integrieren.

4.2 **Spielbegleitung, damit alle mitspielen können**

In der Spielsequenz, die vorhergehend als Beispiel der selbstständig spielenden Kinder beschrieben wurde, ist sehr viel gemeinsame Absprache und Koordination nötig. Die Kinder bleiben in ihrer Rolle – so spricht das Kind, welches das Tier zur Tierärztin bringt, indirekt an, dass es zum Grund für den Besuch gefragt werden sollte. Das Kind, das die Tierärztin spielt, bezieht sich später auf die eigene Spielrolle, indem es bestimmt, wie untersucht wird, mit welcher Spritze gespritzt wird, und es schliesst auch die Episode ab.

Das Spiel erfordert eine hohe kommunikative Kompetenz, was für manche Kinder anspruchsvoll ist. Die Lehrpersonen können diese sozialen Aushandlungsprozesse modellieren und begleiten. In mehreren Interventionsstudien wurde damit eine positive Wirkung erzielt; Kinder, die Schwierigkeiten hatten, mit den anderen Kindern zu kommunizieren, konnten sich besser einbringen und wurden mehr einbezogen (Hauser, 2013).

Eine Analyse von Videos in integrativen Kindergärten mit zwölf Kindern, die besondere Bedürfnisse aufwiesen (Trisomie 21, ADHD, Entwicklungsverzögerung, Spracherwerbsstörungen und Autismus) bestätigte bestehende Befunde, dass Kinder, die mit Erwachsenen spielen, entsprechend weniger mit Gleichaltrigen spielen (Harper & McCluskey, 2003). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind sich nach dem Spiel mit den Erwachsenen mit Gleichaltrigen im Spiel befindet, ist geringer. Die Kindergarten-Lehrpersonen reagieren sensibel darauf, dass ein Kind nicht ins Spiel mit den Gleichaltrigen einsteigen kann. Sie intervenieren und spielen selbst mit dem Kind – doch häufig gelingt danach die soziale Integration nicht besser. Die Gründe dafür sind noch wenig erforscht (ebd.).

Für die soziale Inklusion ist die Intervention der Kindergarten-Lehrperson eine mögliche Lösung. Sie führt aber nicht immer zum Ziel. Anstatt einer Intervention, die während des Spiels Inklusion herbeiführen will, ist es möglicherweise besser, die Lehrperson agiert proaktiv. Die Lehrperson könnte mit einem Kind, das von den anderen Kindern wenig integriert wird, ein Rollenspiel initiieren. Andere Kinder interessieren sich schnell dafür, mit der Lehrperson mitzuspielen, denn das aktive Mitspielen der Kindergarten-Lehrperson wird von den Kindern geschätzt. Die Lehrperson kann noch einzelne

weitere Kinder ins Spiel hineinnehmen. Dieses proaktive Vorgehen zum Spielbeginn ist möglicherweise auch erfolgreicher als eine verbale Ermahnung im Sinne der Regieanweisung von aussen, um ein Kind in ein laufendes Spiel zu integrieren.

Sehr entscheidend sind in Bezug auf Inklusion die Regeln, die Kindergarten-Lehrpersonen aufstellen und durchsetzen: So zeigte eine Intervention mit der Regel «Du darfst nicht sagen, du darfst nicht mitspielen» positive Effekte (Harrist & Bradley, 2003). Das «entspannte Feld» ist ein Merkmal des Spiels (Hauser, 2013). Spiel kann kein Spiel sein, wenn Kinder gemobbt und ausgeschlossen werden. Das freie Spiel wird jedoch für Mobbing genutzt – Kindergartenkinder geben an, am häufigsten während des Freispiels gemobbt zu werden (Alsaker, 2003). Kinder bestimmen gerne, wer mitspielen darf. Das Verbot des Ausschlusses reduziert die Zufriedenheit der Kinder im Spiel, es ist jedoch notwendig für «soziale Fairness» (Hauser 2013, S. 157).

Alle Kinder spielen. Dass die Phase des Rollenspiels universell zu beobachten ist, weist darauf hin, dass das Spiel eine entwicklungspsychologische Notwendigkeit ist. Das Spiel ist zudem ein entwicklungsgemässer Lernmodus für Kinder. Die Spielbegleitung durch Erwachsene kann dazu beitragen, dass das Lernpotenzial des Spiels zum Tragen kommt. Indem die Lehrpersonen mitspielen, sind sie ein Modell, vermitteln in der Spielhandlung Wissen und unterstützen den Aufbau von sequenziellen Skripts. Ebenso sind sie Modell der kognitiven Prozesse, indem sie ihre Überlegungen verbalisieren. Die Spielbegleitung kann das Lernpotenzial im Spiel fördern, im Sinne des Dialogs, der Sprachförderung, der Vertiefung und der kognitiven Aktivierung. Durch Mitspielen kann die Kindergarten-Lehrperson Skripte einführen, so dass auch neue Themen im Rollenspiel bearbeitet werden können, die über ein Nachspielen des Alltags oder des Medieninputs hinausgehen und eigenständige Ideen und fantastische Elemente einschliessen. Aufbauend auf den Phasen von Cognitive Apprenticeship und der Rollen, die die Fachperson in ihrer Spielbegleitung einnehmen kann, wird ein Modell der kognitiv aktivierenden Spielbegleitung vorgeschlagen (siehe oben, Abbildung 3). Das Modell ist zyklisch gedacht: Gerade auch, nachdem ein neuer Wissensinhalt durch ein Rollenspiel eingebracht und entwickelt worden ist, kann die Fachperson eine Weiterführung oder Vertiefung einbringen, indem sie erneut die Rolle der Spielleiterin einnimmt.

Eine hohe Qualität der Spielbegleitung zu realisieren ist jedoch anspruchsvoll. Die Befunde geben Hinweise, worauf es ankommen könnte. Die Wirksamkeit der unterschiedlichen Qualitäten von Spielbegleitung ist jedoch noch wenig erforscht. Das freie Spiel der Kinder und die Spielbegleitung durch Mitspielen brauchen Zeit. Es ist wichtig, dass die Kindergarten-Lehrperson länger im Spiel bleiben kann. In mehreren Erhebungen zeigt sich jedoch, dass Kurzinterventionen die Regel sind, dass die Kindergarten-Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit schnell wechseln und dadurch kaum die Entwicklung eines Spielgedankens im Dialog ermöglichen.

Die Spielbegleitung der Kindergarten-Lehrperson ist weiter wichtig, weil es den Kindern unterschiedlich gut gelingt, mit anderen Kindern zu spielen. Mitspielen ist eine Möglichkeit, Kinder, denen das soziale Spiel wenig gelingt, zu fördern und in Interaktion

mit andern Kindern zu bringen. Für die Kindergarten-Lehrperson ist es wichtig, die grosse Diversität der Vorerfahrungen und die unterschiedlichen kulturellen Verständnisse des Kinderspiels anzuerkennen und in ihrer Spielbegleitung unterstützend zu agieren.

Literatur

- Alsaker, F. D. [2003]. *Quälgeister und ihre Opfer*. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern: Hans Huber.
- Bergen, D. [2015]. Psychological approaches to the study of play. *American Journal of Play*, 7(3). S. 101–128.
- Brooker, L. [2010]. Learning to play in a cultural context. Play and learning in the early years. In: Broadhead, P., Howard, J. & Wood, E. (Hrsg.). *Play and Learning in the Early Years: From Research to Practice*. London: SAGE. S. 27–42.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. [1989]. Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, L. B. (Hrsg.). *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. S. 453–494.
- Drewes, A. A. [2005]. Play in Selected Cultures: Diversity and Universality. In: Gil E. & Drewes, A. A. (Hrsg.). *Cultural issues in play therapy*. New York: Guilford Press. S. 26–71.
- Einsiedler, W. [1999]. *Das Spiel der Kinder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- von Felten, R. & Tuggener Lienhard, D. [2018]. Spielphasen planen und begleiten. In: Berner, H., Fraefel, U. & Zumsteg, B. (Hrsg.). *Didaktisch handeln und denken*. Bern: hep Verlag. S. 101–112.
- Gaskins, S., Haight, W. & Lancy, D. F. [2007]. The cultural construction of play. In: Göncü, A. & Gaskins, S. (Hrsg.). *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. New York: Taylor & Francis. S. 179–202.
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. [2003]. Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2). S. 163–184.
- Harrist, A. W. & Bradley, K. D. [2003]. «You can't say you can't play»: Intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2). S. 185–205.
- Hauser, B. [2007]. Spiel: *Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder/Das Spiel als Lernmodus*. Positionspapier. Entwicklungsprojekt «Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost» (EDK-Ost-4bis8). Online: <https://www.edk-ost.ch/sites/edk-ost.ch/files/Hauser.pdf> [10.03.2020].
- Hauser, B. [2013]. *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herger, K. [2017]. *Spiel- und Lernbegleitung*. Offene Unterrichtssequenzen im Kindergarten und in der Unterstufe. Bern: hep Verlag.
- Hopf, M. [2012]. *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlichen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Itel, N. & Haid, A. [2015]. Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In: Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Reinhardt. S. 50–58.
- König, A. [2009]. *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern)*. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Wiesbaden: Springer VS.
- Lieger, C. [2018]. *Spiel als Lernform im Kindergarten*. Tagung 30.06.2018. Bildungsdirektion Kanton Zürich: Zürich. Online: https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/schulstufen/kindergarten/tagung_unterlagen/_jcr_content/contentPar/downloadlist_5/downloaditems/1964_1530796546873.spooler.download.1530796696549.pdf/catherinelieger_spiel_als_lernform_20180630_vsa.pdf [10.03.2020].
- Lillard, A. S. [2017]. Why Do the Children (Pretend) Play? *Trends in Cognitive Sciences*, 21(11). S. 826–834. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2017.08.001>.
- Linberg, T. & Wenz, S. E. [2017]. Ausmass und Verteilung sozioökonomischer und migrationsspezifischer Ungleichheiten im Sprachstand fünfjähriger Kindergartenkinder. *Journal for educational re-*

- search online 9(1). S. 77–98. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12967/pdf/JERO_2017_1_Linberg_Wenz_Ausmass_und_Verteilung.pdf [10.03.2020].
- Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.) (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Reinhardt.
- Quinn, S., Donnelly, S. & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: a meta-analytic review. *Developmental Review*, 49(1). S. 121–135.
- Saltz, E., Dixon, D. & Johnson, J. (1977). Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities: Effects on Cognitive Functioning and Impulse Control. *Child Development*, 48(2). S. 367–380. doi:10.2307/1128629.
- Schönfelder, M. (2015). Vierte Strategie: Den Spracherwerb mit Fragen fördern und begleiten. In: Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Reinhardt. S. 70–77.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Education & Child Psychology*, 26(2). S. 77–89.
- Tournier, M. (2016). *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich: Eine qualitativ-quantitative Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In: Kucharz, D., Mackowiak, K., Zioli, S., Kauertz, A. & Rathgeb-Schnierer, E. (Hrsg.). *Professionelles Handeln im Elementarbereich* (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie, Münster: Waxmann. S. 99–122.
- Vogt, F. & Zumwald, B. (2015). Erste Strategie: Im Dialog mit Kindern. In: Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.) *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Reinhardt. S. 42–49.
- Vogt, F., Hollenstein, L. & Müller, K. (2020). *Wir spielen die Zukunft*. Gendersensible Freispielimpulse für den Kindergarten zur digitalen Transformation. www.wirspielendiezukunft.ch.
- Walter-Laager, C., Pölzl-Stefanec, E., Bachner, C., Rettenbacher, K., Vogt, F. & Grassmann, S. (Hrsg.) (2018). *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung*. Videos. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz. <https://sprachliche-bildung.uni-graz.at/de/videos> [10.03.2020].
- Wood, E. (2011). Entwicklung einer integrierten Pädagogik für die frühe Bildung In: Vogt, F., Leuchter, M., Tettenborn, A., Hottinger, U., Jäger, M. & Wannack, E. (Hrsg.). *Entwicklung und Lernen junger Kinder*. Münster: Waxmann. S. 123–132.