
Susanne Bosshart

Spiel und Aufgaben: Widerspruch oder Lernchance?

Das Spiel gehört im Kindergarten selbstverständlich in den Tagesablauf, ja es ist oft die zentrale Aktivität im Tagesgeschehen, zumindest aus der Sicht der Kinder. Spielen ist die hauptsächliche Lebensform des jüngeren Kindes (vgl. Bildungsplan St. Gallen 2008, S. 5). Neben den Phasen mit Freispiel finden in den Deutschschweizer Kindergärten auch geführte und gelenkte Aktivitäten statt. Die drei Formen unterscheiden sich durch den Grad der Offenheit, d.h. die Möglichkeiten der Kinder frei zu wählen, was sie tun möchten, wie lange, mit wem, mit welchem Material und an welchem Ort.

Die geführten Aktivitäten werden von der Kindergartenlehrperson¹ zielorientiert geleitet. Hier werden Inhalte erfahrungsorientiert gemeinsam erlebt und/oder instruktional vermittelt. Im gelenkten Spiel stellt die Kindergartenlehrperson Aufgaben verschiedenster Art, z. B. sollen die Kinder mit den Bauklötzen das Königsschloss nachbauen, von dem vorher in der Märchenerzählung die Rede war oder mit den Lego ein Fahrzeug nach Plan (Legobaupläne) bauen. Die Lenkung kann auch die Wahlmöglichkeiten der Kinder beschränken, indem die Kindergartenlehrperson beispielsweise die Gruppenzusammensetzung vorgibt, die Kinder bestimmten Spielorten zuteilt oder den Zeitrahmen für den Verbleib an einem Spielort vorschreibt. Im Freispiel wird den Kindern möglichst die freie Wahl des Spielortes, der Spielkameraden, des Spielthemas, des Materials und der Dauer des Verweilens überlassen. Hier ist darauf hinzuweisen, dass Freispiel nicht gleichzusetzen ist mit freiem Spiel (vgl. Schmidt 2004, S. 157). Im Kontext des Kindergarten geschehens wird die freie Wahl der Kinder durch situative Rahmenbedingungen immer teilweise eingeschränkt.

1 Das Spiel im Kindergarten als Entwicklungs- und Lernfeld

Wenn über die Entwicklung und das Lernen jüngerer Kinder gesprochen wird, stehen sich dabei oft zwei Konzepte gegenüber: einmal das der Selbstbildung wie es beispielsweise Schäfer (2001) vertritt, wonach Kinder sich aus sich selbst heraus entwickeln und sich selbst konstruieren müssen und auf der anderen Seite das der Ko-Konstruktion (vgl. Fthenakis 2009), welches die soziale Interaktion als Schlüssel zur Wissens- und Sinnkonstruktion sieht. In beiden Ansätzen ist das Kind aktiv, beim Selbstbildungsansatz ist die Umwelt passiv, beim Ko-Konstruktionsansatz dagegen ebenfalls aktiv. Die aktuelle Diskussion scheint eher weg vom Konzept der Selbstbildung, hin zum ko-konstruktiven Ansatz zu verlaufen (vgl. Wannack 2010, S. 22). Dies bedeutet, dass die Kindergarten-

¹ In der Schweiz lautet die Berufsbezeichnung für Erzieherinnen und Erzieher Kindergartenlehrperson. Der Kindergarten ist Teil der obligatorischen Volksschule.

lehrpersonen das Spiel der Kinder mittels Impulsen, Interaktionen und Mitspiel begleiten sollten, dass also nicht nur das Kind, sondern auch die Erwachsenen aktiv sind.

Dennoch muss den Kindern genügend freier Gestaltungsraum bleiben. Modelle selbstgesteuerten Lernens (vgl. Hasselhorn & Gold 2006, S. 299-315) legen nahe, dass Kinder dann am meisten von Spielphasen profitieren, wenn sie sich möglichst intensiv auf die Spielsituation einlassen und sich intrinsisch motiviert mit der gewählten Sache auseinandersetzen. Stern unterscheidet beim Lernen zwei Dimensionen: das privilegierte und das nonprivilegierte Lernen (vgl. Stern 2004, S. 37-45). Privilegiertes Lernen bedeutet, das Kind lernt beiläufig durch Nachahmung, durch Ausprobieren oder durch Erfahrungen in verschiedenen Situationen und damit stark intrinsisch motiviert. Das Spiel bietet dazu vielfältige Gelegenheiten. Das nonprivilegierte Lernen umfasst bewusst initiierte Lernprozesse, wie die Farben richtig benennen können oder einen Vers auswendig lernen. Diese Lernprozesse können intrinsisch motiviert sein (weil das Kind etwas Bestimmtes, z. B. seinen Namen schreiben können möchte) oder extrinsisch motiviert (durch andere gesteuert, durch definierte Lernziele bestimmt) erfolgen. Auch für das nonprivilegierte Lernen bietet das Spiel Möglichkeiten, am ehesten als Regel- und Lernspiele. Kinder können also im Spiel sowohl intrinsisch motiviert beiläufig oder im Sinne nonprivilegierten Lernens, durch die Kindergartenlehrperson gesteuert, lernen. Dabei ist das Konzept der Ko-Konstruktion erfolgsversprechend, das sowohl den Kindern wie auch den Kindergartenlehrpersonen eine aktive Rolle zuschreibt.

Die Kindergartenlehrperson kann durch ihre Aktivität wesentlich dazu beitragen, dass die lernförderliche Wirkung des Spiels verstärkt wird. Dabei können folgende Rahmenbedingungen wichtig sein (vgl. König 2010; Krammer 2010; Bildungsplan St. Gallen 2008; Einsiedler 1999):

- Eine sorgfältig bereitgestellte Spielumgebung mit Spielmöglichkeiten zu allen Bildungsbereichen,
- für die Kinder ansprechendes, vielfältig nutzbares, stabiles Material in genügender Menge,
- Spielbegleitung durch Impulse, Interaktionen, Mitspiel,
- Unterbrechung von stereotypen, sinnentleerten Spielhandlungen, Anregungen und Begleitung zu Spielen in der Zone der nächsten Entwicklung (proximale Lernzone),
- Schutz des Spiels vor Störungen durch andere Kinder, angemessene Regeln,
- Hinführung zu einem Sozialverhalten, welches ein Lernen von- und miteinander möglich macht.

Damit werden sowohl intrinsisch motiviertes Tun und somit beiläufiges, privilegiertes Lernen, wie auch die individuelle Förderung durch Ko-Konstruktion und Anregungen im Bereich des nonprivilegierten Lernens möglich. Zu klären ist, wie weit es sinnvoll ist, den Kindern in gelenkten und freien Spielphasen spezifische Aufgaben zu stellen.

2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Spiel und Aufgabe

Zur Klärung, wie weit Aufgaben im Spiel für die Kinder entwicklungs- und lernförderlich sind, werden die beiden Begriffe zunächst genauer betrachtet.

2.1 Merkmale von Aufgaben

Leuchter plädiert für eine weite Fassung des Begriffs und sagt, Aufgaben als Schüleraktivität können

„beispielsweise aus dem Spiel entstandene, im Hinblick auf den weiteren Verlauf des Spiels zu bewältigende Situationen sein, aus einer von der Lehrperson oder einem Mitschüler bzw. einer Mitschülerin gestellten Frage bestehen, durch ein formuliertes Arbeitsblatt vorgegeben sein oder durch die Lehrperson als komplexer Problemlösekontext für eine nachfolgende Gruppenarbeit konzipiert werden“ (Leuchter u. a. 2010, S. 98).

Sie geht weiter davon aus, „dass die Qualität der Lernaktivitäten wesentlich von der Art, bzw. Qualität der gestellten Aufgabe abhängt“ (ebd.). So gesehen sind Aufgaben wichtig für die Entwicklung und das Lernen von Kindergartenkindern und können sowohl in den geführten Aktivitäten, als auch in Spielsituationen eingesetzt werden. Aufgaben werden entweder von der Kindergartenlehrperson zielorientiert vorbereitet und eingesetzt oder sie entstehen in Spielsituationen und werden von der Kindergartenlehrperson oder den Kindern aufgenommen.

2.2 Merkmale von Spiel

Das Spiel lässt sich in seiner Vielfalt kaum in eine allgemeingültige Definition fassen. Einsiedler (1999) beschreibt Spiel als

„Handlung oder eine Geschehniskette oder eine Empfindung, die intrinsisch motiviert ist/durch freie Wahl zu Stande kommt, die stärker auf den Spielprozess als auf ein Spielergebnis gerichtet ist (Mittel vor Zweck), die von positiven Emotionen geleitet ist und die im Sinne eines So-tun-als-ob von realen Lebensvollzügen abgesetzt ist“ (Einsiedler 1999, S. 17).

Diese Definition wird oft als Grundlage für das Spiel im Kindergarten verwendet. Es geht also vorwiegend um den Prozess, um Zweckfreiheit und um Probehandeln.

2.3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten

In der nachfolgenden Tabelle werden mögliche Unterschiede zwischen Spiel und Aufgaben aufgelistet. Allerdings kann die Tabelle diese nur verallgemeinernd darstellen.

	Aufgabe	Spiel
<i>Zielsetzung</i>	Durch die Kindergartenlehrperson werden Feinziele festgelegt.	Die Spielsituationen werden primär unter Berücksichtigung von Richtzielen geplant.
<i>Aufbau</i>	Aufgaben sind oft in Teilschritte gegliedert, die in logischer Abfolge bearbeitet werden müssen.	Das Spiel ist ein sich frei und durch die aktuellen Ideen der Kinder spontan entwickelnder Prozess.
<i>Ergebnis</i>	Meist ein überprüfbares Produkt	Ein Prozess
<i>Zeitdauer</i>	Die Aufgabe soll vollständig erledigt werden.	Das Spiel kann jederzeit abgebrochen werden.
<i>Begleitung</i>	Aufgaben können selbständig oder unter Begleitung durch die Kindergartenlehrperson ausgeführt werden.	Die Kinder spielen selbständig, zeitweise finden aber auch Interaktionen mit der Kindergartenlehrperson bzw. Interventionen durch sie statt.
<i>Außensteuerung</i>	Von der Lehrperson vorgegeben	Außer den allgemeinen Kindergartenregeln keine Vorgaben

Tabelle 1: Unterschiede zwischen Aufgabe und Spiel

Nebst den Unterschieden können aber auch Gemeinsamkeiten statuiert werden:

- Impulse, welche die Kindergartenlehrperson im Rahmen der Spielbegleitung gibt, entsprechen oft auch kleinen Aufgabenstellungen. Beispielsweise, wenn sie die Kinder anregt, bei der soeben aufgebauten Eisenbahn auch noch einen Bahnhof zu bauen, bei welchem die Passagiere Fahrscheine lösen und in den Zug einsteigen können.
- Wenn die Kindergartenlehrperson im Sinne der Heranführung an Spielhandlungen im Bereich der proximalen Lernzone das Spiel der Kinder lenkt, nutzt sie zur Erhöhung der Anforderungen oft Aufgabenstellungen. Beispielsweise beim Würfelmosaik. Wenn ein Kind immer wieder Muster mit einfarbigen Reihen legt, obwohl es in der Lage ist komplexere Muster zu erfassen, wird sie mit ihm eine Vorlage mit einem schwierigeren Muster aussuchen und den Auftrag erteilen, nun an diesem Muster zu arbeiten.
- Beim Rollenspiel kommt es öfters vor, dass die Kinder stereotyp die gleichen sinnentleerten Handlungen spielen, wie beispielsweise ein Kind ist die Mutter und alle anderen Mitspielenden sind Hunde und tollern auf dem Boden herum. Nach einer Phase der Beobachtung wird sich die Kindergartenlehrperson entscheiden, ob sie durch Mitspiel die Handlung auf ein anders Thema lenken will. Wenn sie dann möglicherweise ihren Besuch als Patin bei der Spielfamilie ankündigt und dort wünscht, mit ihrem Patenkind spazieren zu gehen und Eis zu essen, ist das im erweiterten

Sinn ein Auftrag an die Kinder, sich in andere Rollen einzufinden und die Szene „Eis essen“ zu inszenieren.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass bei einer Abkehr vom Konzept der Selbstbildung der Kinder, hin zur Ko-Konstruktion, durch die dadurch begründete aktive Spielbegleitung Gemeinsamkeiten zwischen Spiel und Aufgabe entstehen. Das Spiel ist zunächst zweckfrei und die Aufgabe in der Regel zielgerichtet. Bei der Spielbegleitung nutzt die Kindergartenlehrperson Aufgaben zur Steuerung des Spielgeschehens. Hier verbinden sich die beiden unterschiedlichen Intentionen sinnvoll.

2.4 Folgerungen für die Spielbegleitung

Durch die Kindergartenlehrperson im Spiel gestellte Aufträge können für ein intensiveres Spiel sorgen, weil sie die Spielhandlungen koordinieren und in der Gruppe ein gemeinsamer Prozess angebahnt wird. Über Aufgaben kann die Kindergartenlehrperson weitere Kinder ins Spiel einer Gruppe integrieren. Zudem kann sie mit Aufgaben stereotype Spielhandlungen unterbrechen oder die Kinder zu längerem Verweilen an einem Spielort führen.

Im Rahmen der Spielbegleitung bieten Aufgaben auch die Möglichkeit, in geführten Aktivitäten erworbenes Wissen im Spiel anzuwenden. Wenn beispielsweise mit der Klasse erarbeitet wurde, wie der Besuch mit der Katze beim Tierarzt abläuft, kann die Kindergartenlehrperson durch aktives Mitspiel im Rollenspiel einen solchen Tierarztbesuch initiieren und damit die Anwendung des zuvor erworbenen Wissens aktivieren.

3 Aufgaben im Freispiel und im gelenkten Spiel

Bei der Planung des *Freispiels* prüft die Kindergartenlehrperson, ob es zu jedem Bildungsbereich und zu jeder Spielform Spielangebote für die Kinder gibt. Im Verlauf eines Rahmenthemas² werden auch dazu passende Spielangebote bereitgestellt oder bestehende Spielorte mit Zusatzmaterial erweitert, welches den Kindern das Nachspielen von Inhalten aus dem aktuellen Thema ermöglicht. Im Weiteren überlegt sie sich, welche Kinder vielleicht Unterstützung, eine Anregung oder spezielle Begleitung benötigen werden. Hier plant die Kindergartenlehrperson spezifische Aufgaben für einzelne Kinder. Diese hält sie im Freispiel bereit, um sie an passender Stelle in der Spielbegleitung einzusetzen. Der Verlauf des Freispiels kann nie vorausgeplant werden, da die Kinder ja viele Belange frei wählen können und sich der Spielprozess frei entwickeln soll. Darum muss die Kindergartenlehrperson das Tun der Kinder beobachten und die geplanten Aufgaben zu gegebener Zeit einbringen.

² In den Schweizer Kindergärten wird das Kindergartengeschehen unter Rahmenthemen geplant, welche von zwei Wochen bis zu einem Quartal dauern können (Beispiel Wasser).

Bei der Vorbereitung des *gelenkten* Spiels plant die Kindergartenlehrperson je nach Zielsetzung die Steuerung von Zeit, Sozialkontakten, Spielorten und -materialien oder Aufgaben. Die Aufgaben können sich auf einen oder mehrere dieser Aspekte beziehen. Die Kindergartenlehrperson orientiert sich bei der Planung der Aufgabenstellungen einerseits am aktuellen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder, dem durch Beobachtungen ermittelten Förderbedarf einzelner Kinder und andererseits an den thematischen (s. Rahmenthema) und pädagogischen Zielsetzungen.

Aufgaben können für einzelne Kinder, Kindergruppen oder die ganze Klasse gestellt werden. Hier bietet sich die Möglichkeit zur Individualisierung (auf den Entwicklungs- und Lernstand einzelner Kinder angepasst) oder der Differenzierung (Aufgabenstellungen mit zwei oder drei Niveaus, die entsprechend dem Können der Kinder zugeteilt werden). Differenziert werden kann der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, die Dauer der Beschäftigung mit der Aufgabe und die Form der Unterstützung.

3.1 Merkmale guter Aufgabenstellungen

Aufgaben laden die Kinder leicht dazu ein, eine Erledigungsmentalität zu entwickeln, wenn sie keine angemessene Herausforderung bieten oder nicht begleitet werden. Auch Aufgaben, welche auf eine reine Beschäftigung der Kinder abzielen, leisten dieser Haltung Vorschub. Gute Aufgaben sollen darum

- durch die Orientierung an den Ressourcen und Stärken der Kinder eine Förderperspektive haben (vgl. Carle 2010),
- Anreiz bieten sich mit Fragen auseinander zu setzen und zum Denken anregen (ebd.),
- ein hohes Mass an Individualität ermöglichen (ebd.),
- in der Zone des nächsten Lernschrittes liegen (ebd.),
- die Entfaltung von Lernpotentialen ermöglichen (vgl. Graf 2010 und in diesem Band),
- Flow ermöglichen (ebd.),
- komplexes Handeln in Sinnkontexten ermöglichen (ebd.),
- die Kinder neugierig machen (vgl. Leuchter u. a. 2010, S. 107).

Je nach der Konzeption von Aufgaben steht das eine oder andere Merkmal verstärkt im Vordergrund.

Leuchter beschreibt problembasierte Aufgaben als besonders effektiv für jüngere Kinder. Es geht dabei um authentische und der Komplexität der Realität angepasste Aufgaben (für das Kind aktuell bedeutsamer Kontext), welche auf der Grundlage bestehenden Wissens neues Wissen oder Strategien generieren. Dabei werden der soziale Austausch, die Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit geübt (vgl. Leuchter u. a. 2010, S. 98-111).

Gute Aufgaben können in unterschiedlichem Offenheitsgrad gestellt werden, was wiederum für die Kinder den Freiheitsgrad bei der Bearbeitung beeinflusst.

3.2 Offene und geschlossene Aufgaben

Es kann zwischen offenen und geschlossenen Aufgaben unterschieden werden. Offene Aufgaben haben ein Ziel, aber keinen definierten Weg zur Zielerreichung, es sind viele Varianten, sowohl beim Lösungsweg, als auch für das Ergebnis selber möglich. Geschlossene Aufgaben erwarten eine definierte Lösung oder ein bestimmtes Produkt, haben Vorgaben bezüglich Vorgehensweisen, Rahmenbedingungen und Materialien. Es kann nicht per se davon ausgegangen werden, dass die eine Aufgabenform wirksamer ist als die andere. Vielmehr hängt es von der Situation und den Zielsetzungen der Kindergartenlehrperson ab, welche Form der Aufgabe sie wählt. Mit offenen Aufgaben werden individuelle Lernprozesse unterstützt, sie fördern die Eigenständigkeit und Kreativität. Mittels geschlossener Aufgaben werden ausgewählte Fertigkeiten geübt, eingeführte Prozeduren trainiert oder erfasst, ob ein Kind bestimmte Dinge kann. In der Praxis sind oft Aufträge sinnvoll, welche eine Mischung der beiden Formen vereinen.

3.3 Aufgaben in Spiel- und Lernumgebungen

Im Rahmen der Schulversuche zur Basisstufe³ entwickelte Sörensen zusammen mit Basisstufenlehrpersonen das Konzept der Spiel- und Lernumgebungen (vgl. Sörensen 2005). Es werden dabei thematische Rollenspielplätze wie ein Architekturbüro, ein Bahnhof, ein Restaurant oder eine Tierarztpraxis eingerichtet. Ziele dieser Spiel- und Lernumgebungen sind,

- die Kinder vielfältig anzuregen und zu fördern,
- die Kinder verschiedene Rollen erfahren und unterschiedlich komplexe und anspruchsvolle Handlungen spielen zu lassen,
- den Kindern durch das Spiel in altersgemischten Gruppen gegenseitige Anregungen und das Lernen voneinander zu ermöglichen,
- den Übergang vom spielerischen zum systematischen Lernen fließend zu gestalten (die Spiel- und Lernumgebungen bieten auch Möglichkeiten zum Schreiben und Rechnen).

Diese Spiel- und Lernumgebungen haben inzwischen in vielen Basisstufen- und Kindergartenklassen ihren festen Platz gefunden. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten für Aufgabenstellungen, welche von den Lehrpersonen in unterschiedlichem Offenheitsgrad

³ Beschulung von Kindern des ersten und zweiten Kindergartenjahres und des ersten und zweiten Grundschuljahres (4-8-jährige Kinder) in einer altersgemischten Klasse (vgl. EDK 2010; vgl. Zumwald in diesem Band).

eingebraucht werden können. Für die Spiel- und Lernumgebung „Bahnhof“ wären beispielsweise folgende Aufgaben möglich:

Beispiele Bereich Sprache

- Symbolverständnis: Aus Vorlagen sollen die Kinder die passenden Piktogramme auswählen, ausschneiden und an der richtigen Stelle anbringen.
- Wortschatz: Die Lehrperson lenkt durch Mitspiel die Gespräche so, dass die korrekten Fachbegriffe für Materialien und Abläufe angewendet werden.
- Schreiben: Für den Getränkeverkauf im Zug soll eine Preisliste erstellt und am Wagen befestigt werden.

Beispiele Mathematik

- Zählen: Nachzählen wie viele Fahrpläne noch vorrätig sind.
- Addition/Subtraktion: Am Schalter soll auf korrekte Bezahlung (Spielgeld) der Fahrkarten geachtet werden. (Die auf den Fahrkarten vermerkten Preise im Schwierigkeitsgrad angepasst gestalten)

Beispiele Sachunterricht

- Die Lehrperson ruft im Bahnhof an, bestellt eine Monatskarte vor und holt sie später ab.
- Die Lehrperson bestellt am Schalter ein Gruppenbillet mit einer Platzreservation.

Beispiele Gestaltung und Musik

- Die Kinder gestalten Werbeplakate.
- Die Kinder erstellen aus einer großen Kartonschachtel einen Fahrscheinautomaten.

Beispiele Sozial- und Selbstkompetenz

- Die Kinder wenden ihre individuellen Kompetenzen an und helfen sich gegenseitig (Kinder lernen von Kindern).
- Die Kinder beteiligen sich am gemeinsamen Spiel.

Mit guten Aufgabenstellungen allein ist es allerdings nicht getan. Eine emotional zugewandte und empathische Begleitung durch die Kindergartenlehrperson (vgl. Krammer 2010, S. 115) ist wichtig, um die fördernde Wirkung von Aufgaben zu unterstützen.

4 Die Begleitung von Aufgaben im Spiel durch die Kindergartenlehrperson

„Aufgabe der Erwachsenen ist es, die Aktivitäten, die Kreativität, Neugier und Autonomiebestrebungen der Kinder durch entsprechende Angebote und Materialien anzuregen und aktiv zu unterstützen, damit das Spiel sein entwicklungs- und lernförderliches Potenzial entfalten kann“ (Krammer 2010, S. 114).

Eine wertschätzende, aber zurückhaltende Begleitung der Kinder, welche nicht vor schnell Hinweise oder Lösungen präsentiert, ist hilfreich. Die Haltung gemeinsam geteilter Denkprozesse (vgl. Sylva u. a. 2004), also der Ko-Konstruktion, ist dabei hilfreich, weil sie das Kind ernst nimmt, sich ein Prozess des gemeinsamen Suchens und Erarbeitens entwickelt, welcher das Denken der Kinder anregt.

„Bei den geteilten Denkprozessen stehen die Interaktionspartner/innen miteinander in einer wechselseitigen Beziehung und bauen ihre geteilten Denkprozesse dadurch auf, dass alle ihre Gedanken einbringen. So entsteht eine sehr gute Lernatmosphäre, die sich durch hohe Konzentration und Anregung auszeichnet, die sehr dicht bei den individuellen Lernprozessen liegen“ (König 2010, S. 65).

Mittels der Ko-Konstruktionsprozesse werden die Kinder in das Denksystem ihrer soziokulturellen Umwelt involviert. Den Interaktionsprozessen zwischen Kindergartenlehrpersonen und Kindern wird eine wesentliche Bedeutung für die Bildungs- und Lernprozesse zugesprochen. Ebenfalls wichtig sind die Anstrengungsbereitschaft und die Motivation der Kinder, um bei der Bearbeitung von Aufgaben ihre Leistungsfähigkeit auszuschöpfen und Lernfortschritte erzielen zu können. Die emotionale Zuwendung und Sicherheit vermittelnde Begleitung durch die Kindergartenlehrperson unterstützt die Anstrengungsbereitschaft (vgl. Krammer 2010, S. 115).

Wenn zu einem Thema eine Spiel- und Lernumgebung eingerichtet wurde, wird diese zunächst von der Kindergartenlehrperson in einer geführten Aktivität eingeführt. Die Kinder lernen so das Material und die Regeln kennen und erhalten erste Spielideen. Später wird die Kindergartenlehrperson die Kinder durch Mitspiel, Impulse oder Aufgaben angemessen herausfordern. Spielungewohnte Kinder müssen zunächst unterstützt werden, bis sie die Beteiligungsmöglichkeiten in dieser Spiel- und Lernumgebung entdeckt haben. Aufgabenstellungen für die Spiel- und Lernumgebung können dann die Zuteilung bestimmter Rollen, wie zum Beispiel der Tierärztin/des Tierarztes oder der Kundin/des Kunden im Reisebüro sein. Dadurch lernen sich die Kinder in verschiedene Rollen hineinzuversetzen und können das Handeln dieser Personen ausprobieren. Wenn die Kinder das rollentypische Verhalten oder Handeln nicht kennen, unterstützt die Kindergartenlehrperson, wenn nötig, mit Hinweisen oder durch Vormachen im Parallelspiel.

Aufgaben können aber auch auf eine Erweiterung und Differenzierung des Spielgeschehens abzielen. Dabei wird möglicherweise ein Inhalt in der geführten Aktivität vermittelt und erarbeitet, worauf dann in der Spielphase der Auftrag die Anwendung und Übung dieses neuen Wissens initiiert. Hier kann die Kindergartenlehrperson die Kinder beglei-

ten und unterstützen, indem sie selber mitspielt und aus der Rolle heraus das Geschehen lenkt. Neues Zusatzmaterial kann die Anwendung und Übung der neu erworbenen Kompetenzen am Spielort unterstützen.

5 Widerspruch oder Chance? - Ein Fazit

Wenn von der Wirksamkeit des Ansatzes der Ko-Konstruktion für die Entwicklungs- und Lernfortschritte jüngerer Kinder ausgegangen wird, sind Spiel und Aufgabe kein Widerspruch, sondern sie ergänzen sich als Chance. Durch die Kindergartenlehrperson im gelenkten Spiel und im Freispiel zielorientiert geplant oder im Spielprozess spontan eingebrachte (auch von Fragen und Anregungen der Kinder ausgehende) Aufgaben bieten wichtige Lernfelder für die Kinder. Das intrinsisch motivierte, beiläufige Lernen der Kinder wird unterstützt und das nonprivilegierte, zielorientierte Lernen kann in anregenden und kindgerechten Situationen stattfinden. Kindergartenlehrpersonen bieten mit qualitativ guten Aufgaben ein wichtiges methodisches Mittel für die Förderung der Kinder.

Literatur

- Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen (2008): Bildungs- und Lehrplan Volksschule Kanton St. Gallen. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Carle, Ursula (2010): Die gute Aufgabe gibt es nicht. Überlegungen zur Relationalität von Aufgabenqualität. URL: http://www.aufgabenqualitaet.uni-bremen.de/tagungsplan/vortraege/Carle20110128Die_gute_Aufgabe.pdf [15.04.2011]
- EDK-Ost (2010): Schlussbericht EDK-Ost 4bis8. URL: [http://www.edk-ost.ch/News.84.0.html?&tx_ttnews\[tt_news\]=18&tx_ttnews\[backPid\]=2&cHash=f7f637729b](http://www.edk-ost.ch/News.84.0.html?&tx_ttnews[tt_news]=18&tx_ttnews[backPid]=2&cHash=f7f637729b) [15.04.2011]
- Einsiedler, Wolfgang (1999): Das Spiel der Kinder: Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fthenakis, Wassilios (2009): Bildung neu definieren und Bildungsqualität von Anfang an sichern. In: Betrifft Kinder 03/09. URL: http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_03-09.pdf [13.04.2011]
- Graf, Ulrike (2010): Kinder in ihren Lernprozessen begleiten lernen. Aufgabe der Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich. URL: <http://www.aufgabenqualitaet.uni-bremen.de/tagungsplan/vortraege/Graf20110128Lernbegleitung3Kinder.pdf> [15.04.2011]
- Hasselhorn, Marcus / Gold, Andreas (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Krammer, Kathrin (2010): Individuelle Unterstützung im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In: Leuchter, Miriam (Hrsg.): Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Zug: Klett und Balmer, S. 112-127.
- Leuchter, Miriam / Saalbach, Henrik / Hardy, Ilonca (2010): Die Gestaltung von Aufgaben in den ersten Bildungsjahren. In: Leuchter, Miriam (Hrsg.): Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Zug: Klett und Balmer, S. 98-111.
- Schäfer, Gerd E. (2001): Prozesse frühkindlicher Bildung. URL: https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf [13.04.2011]
- Schmidt, Kai (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: Honig, Michael-Sebastian / Joos, Magdalena / Schreiber, Norbert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München: Juventa, S. 157-192.
- Sörensen, Barbara (2005): Kinder erforschen die Schriftkultur. Ein Tor zur Welt der Symbole, Buchstaben und Texte. Spiel und Lernumgebungen für Kinder von 4 bis 8. Hölstein: Verlag KgCH.
- Stern, Elisabeth (2004): Entwicklung und Lernen im Kindesalter. In: Diskowski, Detlef / Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 37-45.
- Sylva, Kathy / Melhuish, Edward / Sammons, Pam / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda / Elliot, Karen (2004): The Effective Provision of Pre-School Education Project. Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, Gabriele / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut / Rossbach, Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bil-

dungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 154-167.

Wannack, Evelyne (2010): Bildung von 4- bis 8-jährigen Kindern: Grundlagen und Konzepte im Wandel. In: Leuchter, Miriam (Hrsg.): Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Zug: Klett und Balmer, S. 18-35.