

Bachelorarbeit
Pädagogische Hochschule Zug

Spiele beleben den Unterrichtsalltag

Den Förderzielen der Regelspiele auf der Spur



Eine empirische Arbeit im Bereich der Erziehungswissenschaften

Zug, 5. Februar 2021

Eingereicht bei Luzia Bürgi

Jara Portmann

Sibylle Forster

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit wurde im Rahmen des Studiums zur Kindergarten- und Unterstufenlehrperson an der Pädagogischen Hochschule Zug in Partnerarbeit verfasst. Die Arbeit fokussiert sich auf eine Sammlung von Regelspielen.

Das Ziel ist es, die untersuchten Spiele mit den wichtigsten Spieltheorien und dem Lehrplan 21 zu vergleichen, empirisch zu prüfen und miteinander zu verknüpfen.

In der Theorie werden verschiedene Formen von Spiel unterschieden. Doch zunächst muss das Spiel erkannt und in seiner Funktion differenziert werden. Spielen ist ein Grundbedürfnis von Kindern – unabhängig ihrer Kultur und Herkunft. Es gehört zum täglichen Alltag der Kinder, sei es in der Freizeit oder in der Schule. Spielen und Lernen gehört unmittelbar zusammen. Im Spiel können sich die Kinder frei entfalten, entdecken und wichtige Kompetenzen erwerben. Spiele gibt es viele, doch verfolgen sie auch Ziele?

Nebst der theoretischen Auseinandersetzung mit der Spieltheorie wurden die gesammelten Spiele qualitativ nach unterschiedlichen Spielfaktoren ausgewertet.

Es zeigten sich unerwartete Erkenntnisse, was einen kritischen Blick auf den Lehrplan 21 und dessen empirischen Fundamentalansatz mit sich bringt.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Fragestellung und Zielsetzung.....	1
1.2	Relevanz der Thematik.....	2
1.3	Bezug zum Berufsfeld	2
1.4	Ausblick auf das Vorgehen	3
2	Begriffserklärungen.....	4
2.1	Spieldefinition.....	4
2.2	Spiel erkennen	5
2.2.1	Modell der exklusiven Spielmerkmale	8
2.2.2	Funktionen des Spiels.....	13
2.3	Lehrplan 21 im Überblick.....	14
2.3.1	Überfachliche Kompetenzen	15
2.3.2	Entwicklungsorientierte Zugänge	16
3	Entwicklung und Spiel.....	21
3.1	Entwicklung der Spielformen	21
3.2	Entwicklungsvoraussetzungen	24
3.3	Spielperspektiven und deren Entwicklungsförderung.....	26
3.4	Was macht ein Spiel aus?	31
4	Spielpädagogische Handlungsmöglichkeiten	35
4.1	Prinzipien des spielpädagogischen Handelns.....	35
4.1.1	Die drei Grundprinzipien	36
4.1.2	Spielbegleitung	38
4.1.3	Spielpädagogische Handlungsformen.....	39
4.2	Spiel im engeren und im weiteren Sinne.....	41
4.3	Spielen in der Schule.....	42
5	Methodisches Vorgehen	44
5.1	Forschungsmethode.....	44
5.2	Erhebungsinstrumente	44
5.3	Auswertungsverfahren der Spiele.....	45
6	Erkenntnisse	48
6.1	Merkmale und Funktionen der Regelspiele.....	48
6.2	Spiele im Unterrichtsalltag	48
6.3	Auswertung der Spielesammlung	49
6.3.1	Einteilung nach Petillon.....	49
6.3.2	Verknüpfung mit Lehrplan 21	49

6.3.3 Einteilung nach selbsterstelltem Kategoriensystem.....	51
7 Diskussion	54
7.1 Fazit	54
7.2 Auseinandersetzung mit den Fragestellungen	55
7.3 Persönlicher Lerngewinn für den Lehrerberuf	57
7.4 Reflexion des Vorgehens	57
7.5 Hinweise auf weitere Forschungsfragen	58
8 Literaturverzeichnis.....	59
9 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	62
10 Anhang	63
10.1 Einfaches Planungsraster für Regelspiele	63
10.2 Auswertung der Spielesammlung nach Petillon	64
10.3 Auswertung Spielesammlung nach den überfachlichen Kompetenzen	66
10.4 Auswertung der Spielesammlung nach den entwicklungsorientierten Zugängen ..	67
10.5 Auswertung nach eigenem Spielkategoriensystem	68
10.6 Kategoriensystem.....	69
10.7 Regelspielesammlung	78

1 Einleitung

Diese Partnerarbeit befasst sich mit einer Sammlung von Regelspielen und deren Verknüpfung mit theoretischen Grundlagen sowie dem Lehrplan 21. Die entstehende Regelspielsammlung wird empirisch ausgewertet und kann später im Unterrichtsalltag genutzt werden.

Während dem Studium wurde die Wichtigkeit des Spiels in der Schule und insbesondere im Kindergarten immer wieder betont. Daher versteht sich das Spielen als zentraler Aspekt, welchem grosses Interesse entgegengebracht wird. Die Spielthematik umfasst ein weites Spektrum an Literatur und Zeitschriften in Bezug auf die Spieltheorie und Spielpädagogik. Besonders die konkrete Umsetzung der Regelspiele im Unterrichtsalltag scheint sehr spannend zu sein. Als Chance wird die Sammlung von Regelspielen gesehen, welche zukünftig im Berufsalltag eingesetzt werden kann.

In den letzten Jahren sind vermehrt Spiele in digitaler Version entwickelt worden. Dennoch beschäftigt sich die Arbeit ausschliesslich mit analogen Spielen, welche in kleineren oder grösseren Gruppen gespielt werden können. Es wird bewusst auf analoge Spiele gesetzt, da bei diesen Spielen der soziale Aspekt im Fokus steht (vgl. Kapitel 2.3.2 & Kapitel 3.3).

Aufgrund der Fülle an Spielen ist es schwierig den Durchblick über deren Eigenschaften zu behalten. Daher wird versucht eine qualitative Ordnung der Spiele herzustellen.

1.1 Fragestellung und Zielsetzung

Spiele gehören zum Unterrichtsalltag, denn es ist für das Lernen und die Entwicklung der Kinder essenziell (vgl. Amberg & Bürgi, 2017, S. 3). Um das kindliche Spiel erkennen zu können, dienen bestimmte Spielmerkmale als Hilfestellung. Lehrpersonen sollen sich aktiv mit den Spielen auseinandersetzen und sich Hintergrundwissen aneignen, damit die Spiele gezielt im Unterrichtsalltag eingesetzt werden können. In diesem Zusammenhang sind folgende zentrale Fragen entstanden:

Hauptfragen

Welche Merkmale und Funktionen weisen Regelspiele auf? In welchen Situationen können Regelspiele im Unterrichtsalltag optimal und gewinnbringend eingesetzt werden? Welche Spielaspekte lassen sich mit den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 verknüpfen?

Nebenfrage

Was für Fördermöglichkeiten bieten Regelspiele im schulischen Kontext?

Das Ziel der Bachelorarbeit ist es eine Regelspielsammlung zu erstellen. Einerseits soll diese Spielesammlung den Unterrichtsalltag beleben und andererseits sollen Spielkategorien, anhand des Lehrplans 21 ersichtlich werden.

1.2 Relevanz der Thematik

Der natürliche Trieb nach lustvollem und entdeckendem Spielen ist ein Grundbedürfnis der Kinder und hat einen grossen Einfluss auf die kindliche Entwicklung (vgl. Franz, 2016, S. 10). Spieltätigkeiten sind feste Bestandteile im Kindergarten und in der Schule, da sich Kinder vor allem in diesem Alter entfalten können (vgl. Dewey, 1915, o.S., zitiert nach Heimlich, 2015, S. 24). Für die Förderung der kindlichen Entwicklung sind somit diverse Spielanlässe erforderlich. Aufgrund dessen soll die Regelspielsammlung im Rahmen dieser Bachelorarbeit als Ideenfindung für Lehrpersonen behilflich sein. Besonders die Kinder sollen davon profitieren können, indem ihnen ein abwechslungsreicher und anregender Unterricht geboten wird. Dies setzt ein entsprechendes Grundwissen der Lehrperson über die Spielpädagogik voraus. Beispielsweise ist es von Vorteil, wenn die Lehrperson weiss, was ein gutes Spiel ausmacht und welche Kompetenzen beim Spielen gefördert werden.

1.3 Bezug zum Berufsfeld

Lange galt die Ansicht, dass Spielen und Lernen gegenpolige Tätigkeiten sind (vgl. Amberg & Bürgi, 2017, S. 3). Heutzutage hat sich jedoch die Einstellung in Bezug auf das Spiel grundlegend geändert. Der Bildungsauftrag der Volksschule verfolgt das Ziel den Schülerinnen und Schülern Grundkenntnisse und anwendungsorientierte Kompetenzen zu vermitteln. Spielen ist nebst den Grundfächern, wie Mathematik, Deutsch, Musik fest im Unterrichtsalltag verankert. Dies lässt sich auch aus dem Lehrplan 21 schliessen. Beispielsweise taucht in den Kompetenzbereichen, insbesondere im Zyklus 1 (Kindergarten und 1.-2. Klasse) immer wieder der Begriff «Spielen» auf. Daher verlangen die Unterrichtsziele oft spielerische Fähigkeiten. Nebst dem Kompetenzerwerb steht zudem das Spielen im Zusammenhang mit den entwicklungsorientierten Zugängen, welche im Lehrplan 21 aufgeführt sind (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 44). Nebst dem Kompetenzaufbau der Kinder hat die Lehrperson den Auftrag, die Kinder bei Spieltätigkeiten und dessen Entwicklungsvoraussetzungen zu begleiten. Diese Thematik wird später in der theoretischen Analyse und im Ergebnisteil aufgezeigt.

1.4 Ausblick auf das Vorgehen

Nach den einleitenden Einblicken werden im zweiten Kapitel die wichtigsten Spielbegriffe und deren Merkmale erläutert, sowie der Lehrplan 21 vorgestellt. Insbesondere die entwicklungsorientierten Zugänge werden ausführlich fundiert und die überfachlichen Kompetenzen angeschnitten (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 31-48). Ausserdem wird das Grundverständnis für die Thematik Spiel mit dem Fokus Regelspiel begreiflich gemacht. Als weiterer theoretischer Blickwinkel wird im dritten Kapitel der grosse Einfluss des Spiels auf die kindliche Entwicklung erörtert. Auf der Grundidee der einzelnen Fächer werden verschiedene Spielperspektiven und deren Entwicklungsförderung vorgestellt, was ein grundlegender Aspekt dieser Arbeit ist. Dabei wird aufgezeigt, was ein Spiel ausmacht. Im Kapitel 4 wird vermutlich die relevanteste Thematik für die Praxis erläutert, indem einen Bezug zu den spielpädagogischen Handlungsformen hergestellt wird.

Im anschliessenden Methodenteil wird ersichtlich, wie die Auswertung der Spielesammlung stattgefunden hat. Darauf folgen die Erkenntnisse, wobei exemplarisch die verschiedenen Spielkategorien ersichtlich sind. Mit dem Diskussionsteil klären sich die zentralen Forschungsfragen und die Bedeutung für den Lehrerberuf wird hervorgehoben.

Insgesamt ist die theoretische Auseinandersetzung mit der Spielthematik im Gegensatz zum methodischen Vorgehen und deren Resultate umfassender ausgefallen.

.

2 Begriffserklärungen

Im folgenden Kapitel wird versucht der Begriff «Spiel» zu definieren. Weiter werden Merkmale erläutert, die den Spielbegriff eingrenzen und helfen das Spiel zu erkennen.

2.1 Spieldefinition

Zu Beginn werden verschiedene Auslegungen des Spielbegriffes erläutert. Die dargebotenen Beschreibungen beziehen sich unter anderem auf die kulturellen und historischen Spieltraditionen. Die Griechen sahen das Spiel als ein kindliches Tun, während die Römer das Spiel als Freude und Heiterkeit assoziierten. Eine ähnliche Ansicht hatten die Juden, denn in ihrer Tradition steht der Spielbegriff für Lachen und Scherz (vgl. Renner, 2008, S. 15).

Der Spielbegriff begegnet uns auch in der Umgangssprache, beispielsweise ist die Rede vom «Lichtspiel» oder «Windspiel» (vgl. Petillon, 2016, S. 15). Zudem kommt insbesondere bei Redewendungen das Spiel zum Ausdruck: «Er spielt ein gefährliches Spiel.» oder «Sie spielt mit dem Feuer.» (vgl. Mogel, 2008, S. 4).

Diese verschiedenen Assoziationen deuten bereits darauf hin, dass sich die Begriffe «Spiel» und «spielen» nur schwer mit wenigen Worten bestimmen lassen (vgl. Piaget, 1975, S. 189). Daher gibt es kaum eine einheitliche Spieldefinition. Diese Aussage betont auch Hauser, indem er darauf hinweist, dass es kaum Spielforscher gibt, welche eine passende Definition für das Spiel gefunden haben. Dennoch haben grundsätzlich die Menschen keine Mühe das Spiel zu erkennen (vgl. Pellegrini, 2009, S. 8, zitiert nach Hauser, 2016, S. 15). Pellegrini weist damit auf die Offensichtlichkeit von Spielerkennungsmerkmale hin, der Unterschied zwischen einem Spiel und Nicht-Spiel kann sowohl von Erwachsenen als auch den Kindern rasch festgestellt werden (vgl. Hauser, 2016, S. 15). Neben alledem gibt es dennoch einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, welche es in der Vergangenheit wagten, eine Definition des Spiels aufzustellen. Im Folgenden werden hiervon einige Beispiele erläutert.

Huizinga definierte den Begriff Spiel, wie folgt:

Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des «Andersseins» als das «gewöhnliche Leben». (Huizinga, 2015, S. 37)

Dieses Zitat von Huizinga macht deutlich, dass die spielerische Tätigkeit auf der Freiwilligkeit innerhalb eines vorgegebenen Rahmens, wie verbindliche Regeln, Zeit und Raum beruht.

Jean Piaget stellt zunächst das Spiel als eine Assimilation dar (vgl. Hauser, 2016, S. 18). Darunter wird ein Prozess der Anpassung an die Umwelt und die Integration von Neuem in bereits bestehende Strukturen verstanden. Kognitive Tätigkeiten werden also an die Umwelt und an die bestehenden Schemata des Individuums angepasst (vgl. Oerter & Montada, 2008, S. 238). Piaget sieht darin eine Art Trainingssituation der aktuellen Intelligenz (vgl. Hauser, 2016, S. 18). Weiter deutet er auf bestimmte Schemata hin, welche vorwiegend beim Spielen geübt werden (vgl. Piaget, 1975, S. 117). Kognitive Schemata sind Wissenseinheiten, welche die Einordnung von Umwelteinflüssen möglich machen. Dieser Vorgang kann dem Individuum helfen die eigenen Erfahrungen zu systematisieren (vgl. Oerter & Montada, 2008, S. 238).

Unter Akkommodation wird die Anpassung bereits bestehender mentaler Strukturen an die Umwelt verstanden (vgl. Oerter & Montada, 2008, S. 238). Der akkommodative Pol wird kaum verwendet, denn für das Verständnis von Zusammenhängen, das Neuausrichten des Denkens und die Kreativität eignet sich laut Piaget das Spiel nicht (vgl. Hauser, 2016, S. 18).

Eine gegenteilige Ansicht vertritt Baer (2012):

Das Spiel ist der grosse Freiraum zum Experimentieren, zum Erproben, zum Ausleben, zum Erholen von den Begrenzungen der alltäglichen Realität. Im Spiel kann man schalten und walten wie man will mit den fiktiven Symbolen aus der Realität. Es ist dieselbe Freiheit zur Fiktion, die auch die künstlerische Produktion kennt. (S. 680 ff., zitiert nach Siewert & Fritz, 2018, S. 6 f.)

Diese Widersprüchlichkeiten und Ausprägungen zeigen, wie sich das Spiel kaum definieren lässt. Daher ist es sinnvoll sich auf die Spielmerkmale zu stützen, welche im nachfolgenden Kapitel erläutert werden (vgl. Kluge, 1981, S.36 f. zitiert nach Petillon, 2016, S. 15).

2.2 Spiel erkennen

Wie im vorhergehenden Kapitel bereits erwähnt, scheint es schwierig, eine allgemein gültige Spieldefinition zu finden. Deshalb werden zur genaueren Bestimmung des Spielbegriffs Merkmale erläutert, welche die Spieltätigkeit eingrenzen (vgl. Petillon, 2016, S. 15). Da die Tätigkeiten junger Kinder oft nicht eindeutig oder vorhersehbar sind, ist es meist nicht einfach zu erkennen, ob es sich bei den Aktivitäten um ein Spiel handelt oder

nicht (vgl. Bürgi & Amberg, 2018, S.19). Dennoch fallen in den Literaturen immer wieder ähnliche Merkmale auf, welche im folgenden Kapitel genauer erläutert werden. Anders als bei der Begriffsdefinition (vgl. Kapitel 2.1) wird hier nicht versucht, eine exakte Definition des Spiels zu finden, sondern vielmehr eine begriffliche Annäherung von bestimmten Kriterien, die helfen sollen, das Spiel zu erkennen (vgl. Heimlich, 2015, S. 30).

Der Kulturhistoriker Johan Huizinga weist auf einige Kennzeichen von Spiel hin, welche zum einen für die allgemeine Beziehung zum Spiel und zum anderen besonders für das soziale Spiel gelten. Zunächst betont er, dass Spiel vor allem ein *freies Handeln* ist. Als weiteres Merkmal beschreibt er das Spiel nicht als das «gewöhnliche» oder «eigentliche» *Leben*. Damit weist er auf die Tendenz hin, dass Kinder genau wissen, dass das Spiel «bloss zum Spass» ist und sie nur «So-tun-als-ob». Als drittes Kennzeichen nennt er die *Abgeschlossenheit und Begrenztheit* des Spiels. Damit meint er die konkreten Grenzen von Zeit und Raum innerhalb des Spielgeschehens. Ausserdem erwähnt Huizinga die *Wiederholbarkeit* als wesentliche Eigenschaft von Spieltätigkeiten. Als letztes Merkmal, welchem aber eine besonders wichtige Rolle zugeschrieben wird, ist das *Spannungselement*. Die Spannung bringt eine Ungewissheit mit sich, welche einen wetteifernden Charakter aufweist (vgl. Huizinga, 2015, S. 15 ff.).

Auch Wolfgang Einsiedler war der Überzeugung als konstruktive Lösung der Begriffsbestimmung des Spiels nicht nur eine Definition zu suchen, sondern vielmehr den Begriff einzugrenzen. Er versteht den Spielbegriff als «injunkter» Begriff, welcher fließende Übergänge zu anderen Verhaltensformen enthält und die einzelnen Merkmale eher locker miteinander in Verbindung bringt (vgl. Einsiedler, 1999, S. 12). Somit stützt Einsiedler sich auf das Denkmodell von Krasnor & Pepler (1980), um die Merkmale von Spiel verständlich darzulegen. Auch wenn ein einzelnes Merkmal der Begriffsbestimmung fehlt oder nur wenig ausgeprägt ist und dennoch deutlich andere Merkmale existieren, wird von Spiel gesprochen.

Demnach kann ein Spiel mehr oder weniger Merkmale haben und somit auch intensiver oder

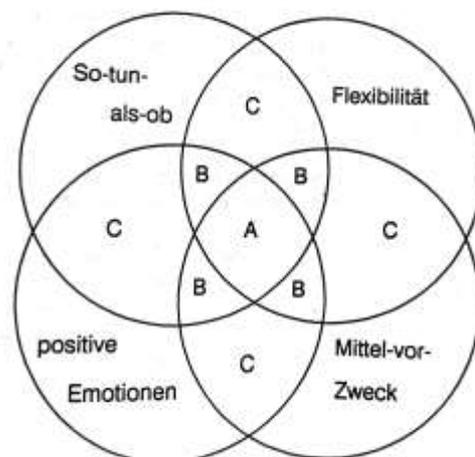


Abbildung 1: Darstellung des Spielbegriffs mit vier Merkmalen (Einsiedler, 1999, S. 12)

weniger intensiv ausgeprägt sein. Dieses Venn-Diagramm der Abbildung 1: Darstellung des Spielbegriffs mit vier Merkmalen (Einsiedler, 1999, S. 12) umfasst vier Spielmerkmale, wobei bewusst Überschneidungen des Spielbegriffs dargestellt werden (Krasnor & Pepler, 1980, o.S., zitiert nach Einsiedler, 1999, S. 12 f.).

Aufgrund dieses Modelles beschreibt Einsiedler (2015) in seinem Buch folgende Merkmale (vgl. S. 15 f.):

Wir verstehen unter Kinderspiel eine Handlung oder eine Geschehniskette oder eine Empfindung,

- die intrinsisch motiviert ist / durch freie Wahl zustande kommt,*
- die stärker auf den Spielprozess als auf ein Spielergebnis gerichtet ist (Mittel-vor-Zweck),*
- die von positiven Emotionen begleitet ist*
- und die im Sinne eines So-tun-als-ob von realen Lebensvollzügen abgesetzt ist. (Einsiedler, 2015, S. 15)*

Diese Begriffsbestimmung meint allerdings nicht, dass vom Begriff «Spiel» abgesehen werden muss, wenn eines dieser Merkmale fehlt. Es dient lediglich als Hinweis, um das kindliche Spiel identifizieren zu können (vgl. Einsiedler, 2015, S. 16).

Ebenfalls stützt sich Ulrich Heimlich in seinem Buch auf die Ansätze von Einsiedler (1999) und Fritz (1991), welche der Meinung sind, dass die Spieltätigkeiten ein besonderes Verhältnis zur sozialen Wirklichkeit aufweisen. Im Spiel erfolgt eine Distanzierung, wobei das Alltagsgeschehen in den Hintergrund rückt und eine Überleitung in eine Welt der Vorstellungen, Ideen und Fantasien stattfindet. Dennoch finden die Kinder den Weg wieder zurück in die Realität. Diese spezifische Wechselwirkung zwischen Spiel und Alltag wird ebenfalls durch bestimmte Merkmale ausgezeichnet (vgl. Einsiedler, 1999, S. 12 f. und Fritz, 1991, S. 77 ff., zitiert nach Heimlich, 2015, S. 29 f.). Die Unterscheidung der Spieltätigkeiten von anderen Tätigkeiten erfolgt also über verschiedene zentrale Kriterien, welche helfen das Spiel zu erkennen (vgl. Heimlich, 2015, S. 30).

Die nachfolgenden Merkmale in der Abbildung 2 stützen sich auf den Ansatz des Sozialpsychologen Joseph Levy (vgl. Levy, 1978, o.S., zitiert nach Heimlich, 2015, S. 30). Immer dann, wenn die Merkmale der *intrinsischen Motivation*, der *Selbstkontrolle* und der *Fantasie* bezogen auf eine explizit beobachtete Handlung überwiegt, kann von einer Spieltätigkeit ausgegangen werden. Dabei ist zu beachten, dass die vermeintliche Selbstkontrolle im Spiel zu einem grossen Teil erfunden ist. Hingegen werden Fantasietätigkeiten vielfach von den Kindern frei gewählt. Aus diesem Grund sollen die unterschiedlich ausgeprägten Merkmale das Verhältnis zwischen der Individualitätsentwicklung und deren Einbindung in die Realität kennzeichnen (vgl. Levy, 1978, S. 19, zitiert nach Heimlich, 2015, S. 32).

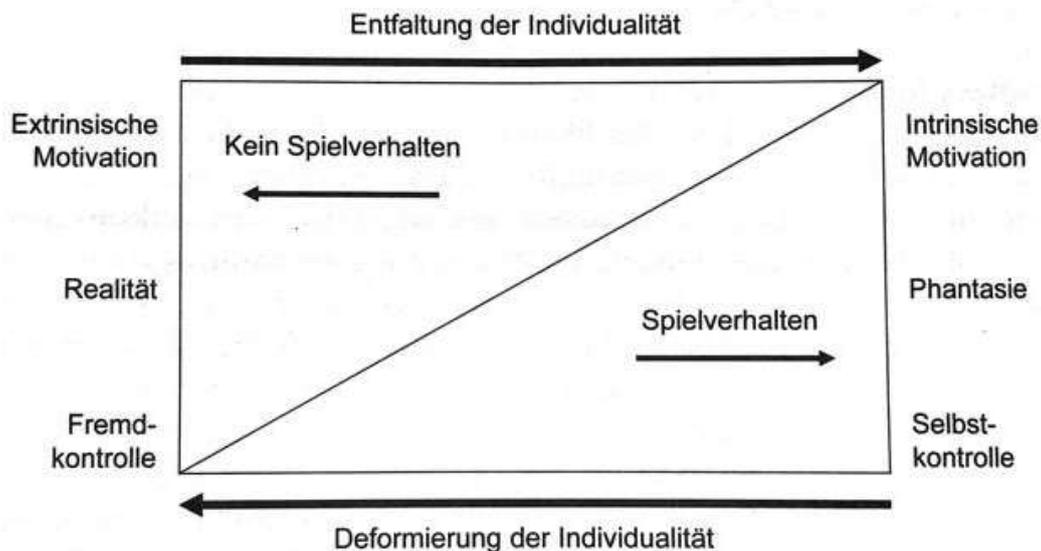


Abbildung 2: Merkmale der Spieltätigkeit (Levy 1978, S. 19, zitiert nach Heimlich, 2015, S. 32)

2.2.1 Modell der exklusiven Spielmerkmale

Bernhard Hauser beschreibt in seinem Buch das Modell der fünf exklusive Spielmerkmale nach Gordon M. Burghardt (2011), welche den Spielbegriff einschränken. Diese Definition stützt sich auf ältere Aussagen und Erklärungen, wie die von Krasnor und Pepler (1980), Rubin, Fein und Vandenberg (1983) oder Pellegrini (2009). Anders als bei den vorhergehenden Modellen und Ansätzen muss bei diesem Modell eine Spieltätigkeit alle fünf Merkmale enthalten, um als Spiel zu gelten. Es handelt sich demnach um einen exklusiven Spielbegriff, welcher klar abgrenzbar ist. Diese fünf Merkmale wurden von Hauser (2016) unter Rückgriff auf Burghardt wie folgt erläutert (vgl. S. 20 ff.):

1. Merkmal: Unvollständige Funktionalität

Das Verhalten darf nicht ausnahmslos funktional sein, um als Spiel zu gelten. Damit ist ein sofortiger oder auch späterer Nutzen möglich, im Sinne von erreichten Zielen, Zwecken oder Anpassungen. Das Ziel des Spiels ist aber nach wie vor der Spass an einer Tätigkeit und nicht der damit verbundene funktionale Nutzen. Es gibt aber auch verschiedene Spielbeispiele ohne vollständige Funktionalität, welche jedoch funktionale Elemente beinhalten. Ein Objektspiel kann auf funktionale Gegenstände gerichtet sein, beispielsweise das Kind spielt mit echtem Geschirr. Jedoch muss kein funktionales Element enthalten sein, so wird das Essen nachgeahmt, ohne dass Nahrungsmittel tatsächlich gegessen werden. Das Spiel weist daher oft nur eine Teilfunktionalität auf (vgl. Hauser, 2016, S. 20 f.).

2. Merkmal: So-tun-als-ob

So-tun-als-ob bedeutet, dass es Unterschiede vom Verhalten eines Kindes zur funktionalen Ausdrucksweise geben muss. Dieses gespielte Verhalten gleicht aber den funktionalen Varianten (vgl. Pellegrini, 2009, o.S., zitiert nach Hauser, 2016, S. 21). Gespielte Verhaltensweisen sind Möglichkeiten oder Varianten, welche nicht in der Realität bestehen müssen. Das «Als-ob» zeigt sich in unvollständigen, übertriebenen und ungeschickten Verhaltensweisen sowie in der Verfremdung der Dinge. Es beinhaltet Verhaltensmuster mit vielen auch unwirklichen Variationen. Zum Beispiel wird beim gespielten Essen kaum gekaut und nichts hinuntergeschluckt, also ein fehlender Abschluss der Handlung. Das spielerische Verhalten kann oft auch durch die zeitliche Abfolge vom ernsthaften Verhalten abgrenzt werden. Demnach dauern gespielte Verhaltenselemente meist auch weniger lange oder länger als in der Realität (vgl. ebd., S. 21 f.).

3. Merkmal: Positive Aktivierung und Fokussierung

Im Spiel zeigt sich stets ein verstärkendes Element. Das Spiel wird oft mit den Kriterien spontan, freiwillig, spass-machend, absichtlich, lohnend, sich selbst genügend oder spannend durch Ungewissheit in Verbindung gebracht. Dabei nimmt die intrinsische Motivation den höchsten Stellenwert ein, da es für das Lernen und für das menschliche Spiel eine herausragende Rolle spielt und daher als Kriterium mehrheitlich auftreten soll (vgl. ebd., S. 22).

• Intrinsische Motivation

Kinder können im Spiel freiwillig und lustvoll lernen sowie selbständig auswählen welche Spielinhalte des Erwachsenenlebens für sie bedeutsam sind. In vielen Tätigkeiten brauchen Kinder viel Übung, bis sie diese beherrschen. Somit eignet sich das Spiel hervorragend, da langweiliges und mühsames Wiederholen von Tätigkeiten mit Freude und Lust belohnt werden. Für Kinder steht die Tätigkeit selbst im Vordergrund, welche ihnen Freude bereitet und nicht der Zweck dahinter, diese im Ernstfall anwenden zu können. Ausdruck von intrinsischer Motivation ist, wenn sich Kinder von sich aus positiv aufgefordert fühlen und an etwas dranbleiben können (vgl. ebd., S. 22 f.).

• Einfluss von erwachsenen Personen

Auf die motivationale Entwicklung von Kindern haben Erwachsene einen starken Einfluss. Die Art und Weise, wie Kinder ihre Interessen entwickeln, werden durch

die Eltern beeinflusst (vgl. Vogt & Wieder, 1999, o.S., zitiert nach Hauser, 2016, S. 24). Die Verbindung von Spiel und hohen Erwartungen ist ein schmaler Grat. Allerdings sind Kinder mit hohen Erwartungen im Vorteil. Eltern, die das Potenzial ihrer Kinder frühzeitig erkennen und lustvoll antreiben, erzeugen bei ihren Kindern Freude an herausfordernden Spielaktivitäten, welche sie auch gerne suchen. Eltern-Kind-Aktivitäten fördern geschickt eine abwechslungsreiche, spielerische und lustbetonte Lernumgebung. Dazu gehört beispielsweise das Vorlesen, das Erzählen von Reimen und Geschichten oder gemeinsame Ausflüge (vgl. ebd., S. 26).

- Positive Emotionen

Spiel und Spass gehören zu den positiven Emotionen und sind die nachhaltigsten Indikatoren für die Fähigkeit, die Herzfrequenz den körperlichen und mentalen Anforderungen anzupassen. So ist der Puls bei Angst oder Ungewissheit hoch, hingegen bei Entspannung tief (vgl. ebd., S. 26 f.).

- Mittel vor Zweck

Spielsituationen, die mehr im Zusammenhang mit den Mitteln als mit den Zielen stehen und sich ohne Erwartungen an eine sinnvolle Nutzung des Verhaltens stützen, ermöglichen ein freies und von Zwängen losgelöstes Verhalten (vgl. Pellegrini, 2009, o.S., zitiert nach Hauser, 2016, S. 27). Die Spielenden sind mit der Tätigkeit an sich beschäftigt, was sie in die Lage versetzt das eigene Verhalten zu hinterfragen und zu verändern. Mittel vor Zweck ermöglicht es den Spielenden sich voll auf die Tätigkeit einzulassen und frei auszuprobieren (vgl. ebd., S. 27).

- Wahlfreiheit

Die freie Wahl ist für das Spiel sehr bedeutsam. Um wählen zu können, muss auch eine Auswahl bestehen. Oft werden aber genau diese Wahlfreiheiten eingeschränkt durch die Begrenzung des Angebots, die verfügbare Fläche und die zeitliche Einschränkung. Zudem besteht eine Beschränkung der Wahlfreiheit im eigenen bereichsspezifischem Fähigkeitskonzept, welches durch das familiäre Umfeld bestimmt wird. Aufgrund von selbstwertschützendem Verhalten wählen Kinder nur bedingt, was für sie am besten ist. Dieses Verhalten kann im Spiel und besonders im Freispiel das Lernen einschränken und verhindern (vgl. ebd., S. 27 f.).

- Anregung durch Ungewissheit

Die Unvorhersehbarkeit ist eine beachtliche Voraussetzung von Spiel, welche eine motivierende Funktion aufweist (vgl. Pellegrini u.a., 2009, o.S., zitiert nach Hauser, 2016, S. 28). Die Ungewissheit ist ausschlaggebend für Spass, Spannung, Herausforderung und erhöht somit die Motivation des Spiels (vgl. Atkinson, 1957, o.S., zitiert nach Hauser, 2016, S. 28.). In Regelspielen zeigt sich die Unvorhersehbarkeit durch verdeckte und gemischte Karten, Würfeln oder nicht absehbare Spielstellungen (vgl. ebd., S. 31).

4. Merkmal: Wiederholung und Variation

Das Spiel zeichnet sich durch Variationen und Wiederholungen aus. Durch wiederholte Handlungen werden Fertigkeiten erlernt oder verbessert, welche das Spiel erleichtern können. Das vereinfacht wiederum das Erlernen sowie das Verbessern von Fähigkeiten für das Erwachsenenleben. Zudem verhilft es zu einer harmonischen Kindheit und psychischer Gesundheit. Ein Spiel wird oft so lange wiederholt, bis eine Bewegung ausreichend beherrscht wird. Aufgrund des Spiels erhöht sich die Flexibilität im Verhalten und im Denken (vgl. ebd., S. 32).

5. Merkmal: Entspanntes Feld

Erst wenn die Grundbedürfnisse eines Kindes gedeckt sind und das Kind sich in seiner Umgebung wohlfühlt, kann es spielen. Zum Beispiel spielen hungrige Kinder kaum. Dies ist auch bei der Exploration zu beobachten, welche dem Spiel vorangeht. Beim Explorieren werden Unsicherheiten abgebaut oder das Kind wird durch die Neugier zum Explorieren angetrieben. Wesentliche Voraussetzungen für gelingendes Spiel sind Vertrauen und eine sichere Bindung, sowie genügend Zeit zum Spielen. Sobald diese Aspekte gegeben sind, kann ein entspanntes Feld ermöglicht werden (vgl. Bürgi & Amberg, 2018, S. 21).

- Familiärer Stress

Der vermutlich wichtigste Grund zur Ermöglichung des entspannten Feldes von Spieltätigkeiten ist eine sichere Bindung. Sicher gebundene Kinder sind eher motiviert die Umwelt zu entdecken und Risiken einzugehen. Ausserdem verhilft diese sichere Gebundenheit den Kindern zur Freiheit, sich auf neue Situationen einzulassen und mutiger zu sein (vgl. Hauser, 2016, S. 35). Nur wenn Kinder persönlich nicht bedrückt sind und durch ihr Umfeld nicht blockiert werden, können sie sich entspannt auf Spielsituationen einlassen (vgl. Bürgi & Amberg, 2018, S. 23).

- Institutioneller Stress

Weitere Ursachen, die zu einem nicht entspannten Feld führen, können auch ausserhalb der Familie auftreten. Beispielsweise können soziale Gründe, wie Gruppenzwang, einen grossen sozialen Stress auslösen. Ein solcher Konformitätsdruck kann bei Kindern dazu führen, dass das Feld dermassen angespannt ist und sie zum Spielen nicht mehr frei sind. Diese Situation kann dazu führen, dass Kinder bei einem Spiel mitspielen, welches sie gar nicht spielen möchten oder sogar eine Rolle gegen den eigenen Willen im Sozialspiel einnehmen (vgl. Hauser, 2016, S. 36).

- Nicht-Verlieren-Können

Ebenfalls einen erheblichen Einfluss auf das entspannte Feld können Kompetenzunterschiede, Spiel-Pech oder Unfähigkeit zu verlieren haben. Diese Faktoren bringen negative Emotionen ins Spiel, welche die Entspannung des Feldes verhindern. Ein Wettbewerb kann für Kinder sehr interessant und motivierend sein, aber auch Schattenseiten mit sich bringen. So vergleichen Kinder ihre Leistungen oftmals in Wettbewerbsspielen, wobei schnell ein Konkurrenzkampf zwischen den Spielenden entsteht (vgl. Hauser, 2016, S. 36 f.).

- Exploration als Entspannung des Feldes

Das Explorieren von ungewohnten Situationen oder fremden Personen geht dem Spiel voran. Erst wenn das «Fremde» ausführlich exploriert wurde und den Kindern vertraut ist, wird ein nachfolgendes Spiel möglich. Das Vertrautmachen der Umgebung von Objekten und Individuen bahnt den Weg zum entspannten Feld eines Kindes (vgl. ebd., S. 38 f.).

- Das Spiel im Freien

Sorgen, um ein nicht entspanntes Feld können von den Erwachsenen auf Kinder übertragen werden und ansteckend sein. Je älter die Kinder jedoch werden, desto weniger setzen sie sich mit Gefahren auseinander und werden auch selten als Gefahren wahrgenommen. Hingegen nehmen Erwachsene Risiken viel schneller wahr, was zu grossen Unterschieden führt. So kommt es nicht selten vor, dass Eltern ihre Kinder in gewissen Gebieten nicht spielen lassen. Heutzutage ist das kindliche Spiel oft unter Druck aufgrund der Verkehrsgefahren und teilweise auch wegen fremden Menschen (vgl. Bringolf-Isler, Grize, Mader, Ruch, Sennhauser & Braun-Fahrlander, 2008, o.S., zitiert nach Hauser, 2016, S. 39). Gefährliche

Verkehrssituationen vermindern somit den kindlichen Spiel- und Erfahrungsraum im Freien erheblich (vgl. Sauter & Hüttenmoser, 2006, o.S., zitiert nach Hauser, 2016, S. 39).

Mit Merkmalen wird versucht den Spielbegriff einzugrenzen und besser verständlich zu machen. Trotz unterschiedlichen Ansätzen und Standpunkten tauchen immer wieder ähnliche Merkmale in Bezug auf das Spiel auf. Somit gibt es bei den Merkmalen kein allgemeingültiges Modell, das verlässlich ist. Jedoch helfen diese unterschiedlichen Ansätze das Spiel zu erkennen.

2.2.2 Funktionen des Spiels

Welche Funktionen das Spiel für die psychische Entwicklung des Kindes haben kann, hängt mit den psychologischen Merkmalen des Spiels und mit der Spieltätigkeit selbst zusammen (vgl. Mogel, 2008, S. 24).

Die Kinder werden durch das Spiel fortlaufend mit neuen Situationen konfrontiert. Jedoch lassen sich im Allgemeinen nur schwer Lerneffekte empirisch belegen. Schliesslich bestimmt das Kind selbst, ob es eine spielerische Tätigkeit ausführt (vgl. Bürgi & Amberg, 2018, S. 24). Trotz allem gibt es einige Effekte, welche durch das Spiel bedingt sind. Dabei sind die Spielfunktionen eng mit den Spielmerkmalen verknüpft. So zählt zum Beispiel die Spielfreude zu einem generellen Spielmerkmal und zugleich dient sie als Funktion für die Begünstigung der Entwicklungsförderung. Des Weiteren sind Spielsituationen hilfreich, in denen sich die Kinder geschützt fühlen und sich somit entfalten können. Zugleich wird die Aktivität der Spielbeteiligten gefördert (vgl. Mogel, 2008, S. 24 ff.). Dabei basiert Spielen grundsätzlich auf der Freiwilligkeit und der Spontaneität (vgl. Kapitel 2.2.1). Durch spontane Tätigkeiten beziehungsweise dem freien Spiel wird die Fantasie der Kinder gefördert (vgl. Mogel, 2008, S. 27 f.). Ausserdem werden durch das Spiel neue soziale Rollen, sowie die Bewegungs- und Wahrnehmungsfähigkeit trainiert (vgl. Franz, 2016, S. 19).

Nebst den positiven Gefühlen hängt das Spiel auch mit dem Erleben von negativen Gefühlen zusammen. Rasch kann die Spielfreude durch Leid, Wut oder Zorn ersetzt werden. Der Umgang mit solchen emotionalen Folgen und den Umgang mit dem Verlieren im Spiel muss gelernt werden. Grundsätzlich kommen genau solche Spielerfahrungen der kindlichen Entwicklung zu Gute (vgl. Mogel, 2008, S. 25 f.).

Durch die genannten Funktionen lässt sich deutlich ein Zusammenhang mit der Kindesentwicklung ablesen. Daher wird im nachfolgenden Kapitel vertieft auf die kindliche Entwicklung eingegangen, indem unter anderem weitere Funktionen erwähnt werden.

2.3 Lehrplan 21 im Überblick

Die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz hat während einem vierjährigen Projekt den Lehrplan 21 ausgearbeitet mit dem Ziel die Volksschule innerhalb der Deutschschweiz zu harmonisieren. Über die im Herbst 2014 veröffentlichte Vorlage des Lehrplans 21, konnte jeder Kanton selbst gemäss den Rechtsgrundlagen über die Einführung entscheiden und eigene Anpassungen vornehmen. Somit hat jeder Kanton seinen «eigenen» Lehrplan, welcher aber auf einer einheitlichen Grundlage beruht.

Wie in der Abbildung 3 ersichtlich ist, wurde der Lehrplan 21 in drei Zyklen aufgeteilt. Der erste Zyklus umfasst die Kindergartenstufe und die ersten zwei Jahre der Primarstufe (bis Ende 2. Klasse). Der zweite Zyklus umfasst vier Jahre Primarschule (3. bis 6. Klasse) und der dritte Zyklus regelt die drei Jahre der Sekundarstufe I (7. bis 9. Klasse). Der Lehrplan ist anwendungsorientiert, was bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur über das nötige Wissen verfügen, sondern es auch anwenden können. Der Lehrplan 21 soll transparent, verständlich und nachvollziehbar sein und konkret aufzeigen, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können sollen. Auf Grund dessen werden die Ziele im Lehrplan 21 in Form von Kompetenzen beschrieben.

1. Zyklus	2. Zyklus	3. Zyklus
KG / 1.–2. Klasse Primarschule	3.–6. Klasse Primarschule	1.–3. Klasse Sekundarstufe I
Deutsch		
	Französisch 1. Fremdsprache	
	Englisch 2. Fremdsprache	
		Italienisch
		Latein
Mathematik		
Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus)		Natur und Technik (mit Physik, Chemie, Biologie)
		Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (mit Hauswirtschaft)
		Räume, Zeiten, Gesellschaften (mit Geografie, Geschichte)
		Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde)
Gestalten: Bildnerisches Gestalten / Textiles und Technisches Gestalten		
Musik		
Bewegung und Sport		
Medien und Informatik		
Berufliche Orientierung		
Bildung für Nachhaltige Entwicklung		
Überfachliche Kompetenzen Personale · Soziale · Methodische Kompetenzen		

Abbildung 3: Übersicht Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-DEK), 2018, S. 8)

Ebenfalls enthält der Lehrplan 21 Module über Medien und Informatik sowie zur beruflichen Orientierung. Diese Module sind fächerübergreifend aufgebaut und gewährleisten einen systematischen Aufbau von Kompetenzen. Neben den Fachbereichen umfasst der Lehrplan auch überfachliche Kompetenzen und einen Teilbereich zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 31 ff.).

2.3.1 Überfachliche Kompetenzen

Die überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 umfassen drei Teilbereiche und sind zentral für eine erfolgreiche Lebensbewältigung. Somit wird zwischen den personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen unterschieden, welche speziell auf den schulischen Kontext ausgerichtet sind. Diese Kompetenzen lassen sich kaum voneinander abgrenzen und überschneiden sich in einigen Merkmalen. Aufgrund dessen sollten die überfachlichen Kompetenzen auch in der schulischen Umgebung nicht voneinander getrennt, sondern vielmehr im alltäglichen schulischen Zusammenleben gefördert und

erweitert werden. Auch in der vertieften Auseinandersetzung mit Fachinhalten bietet sich die Möglichkeit, mit den überfachlichen Kompetenzen zu arbeiten. Die unterschiedlichen Kompetenzen sind je nach Aufgabenstellung, Zielen und Voraussetzungen hilfreich, um eine bestimmte Aufgabe erfolgreich zu lösen. Ebenfalls zum Bildungsauftrag der Lehrpersonen gehören die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, welche in allen drei Zyklen bewusst zu fördern und in allen Fachbereichen aufzubauen sind. Zudem tragen die überfachlichen Kompetenzen auch zur Bildung für nachhaltige Entwicklung bei (vgl. ebd., S. 31 ff.).

2.3.2 Entwicklungsorientierte Zugänge

Der Unterricht ist nach dem Lehrplan 21 kompetenzorientiert aufgebaut und wurde in drei Ebenen aufgeteilt. Dieser kompetenzorientierte Unterricht umfasst die fachlichen Kompetenzen, die überfachlichen Kompetenzen und die entwicklungsorientierten Zugänge. Im Kindergarten und in der Unterstufe wird der Unterricht überwiegend fächerübergreifend gestaltet und organisiert. Die entwicklungsorientierten Zugänge aus dem Lehrplan 21 dienen als Lesehilfe für Lehrpersonen, um ihnen den Zugang zu den Fachbereichsplänen zu erleichtern. Das bedeutet, dass diese entwicklungsorientierten Zugänge die Brücke zwischen der Entwicklungsperspektive und der Fachbereichsstruktur bilden. Sie sollen den Lehrpersonen somit die Planung des fächerübergreifenden Unterrichts erleichtern und besser strukturieren (vgl. ebd., S. 31 ff.).

Doch was bedeutet diese Aussage aus dem Lehrplan 21 nun konkret? Was ist genau mit Entwicklungsperspektive und Fachbereichsstruktur gemeint?

Karolin Weber (2017) beschreibt in der Zeitschrift 4 bis 8 die entwicklungsorientierten Zugänge als vorfachliche Kompetenzen, welche eine verstärkte Orientierung am Entwicklungsstand der Kinder, sowie ihre Art zu denken und lernen ermöglicht. Die jungen Kinder müssen zunächst die Lernvoraussetzungen aufbauen, um später die fachdidaktisch isolierten Kompetenzen zu erlernen. Dabei ist eine wesentliche Aufgabe der Vorschulstufe die Kinder auf ihrem Weg zum Lernen zu unterstützen – insbesondere in fachlicher, personaler oder sozialer Hinsicht. Im Zentrum des Bildungsauftrags für den Kindergarten steht die Sicherstellung dieser Zugänge. Einerseits muss die Lehrperson den individuell sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder und andererseits den Lernanforderungen aus dem Lehrplan 21 gerecht werden. Bei jungen Kindern fehlen die fachlichen Fundamente jedoch noch weitgehend. Jedes Kind bringt bereits erste Erfahrungen mit Sprachen, Bewegung, Fantasie oder logischem Denken mit. Diese Grunderfahrungen bereiten die Kinder universell auf das zunehmend spezifische Lernen vor (vgl. S. 2 f.).

Diese Zugänge basieren auf Aspekten der Entwicklung eines Kindes. Sie sind Teil der Reifung, der Eingliederung in soziale Strukturen und der Begegnung mit der Umwelt. Die Zugänge beziehen die kindlichen Entwicklungs- und Lernschritte mit ein und werden beiläufig im Alltag, im Spiel und bei selbst gewählten Tätigkeiten gefördert. Sie werden durch individuelle Lernerfahrungen der Kinder vielseitig ausgebaut und ergänzt. Somit bilden sie als vorfachliche Kompetenzen die Basis für das fachliche Lernen (vgl. ebd., S. 2 f.).

Die einzelnen Aspekte der entwicklungsorientierten Zugänge aus dem Lehrplan 21 werden in der Abbildung 4 aufgezeigt:

Körper, Gesundheit und Motorik [1]

Kinder erleben ihren Körper als Zentrum und entdecken die Welt durch ihr Handeln. Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten unterstützen ihre gesunde physische und psychische Entwicklung. Mädchen und Jungen ...

- sind aktiv, erproben und üben verschiedene Bewegungsformen;
- verfeinern ihre Bewegungsmöglichkeiten und motorischen Fertigkeiten;
- üben ihre koordinativen Fähigkeiten;
- drücken mit ihrem Körper Gefühle und Empfindungen aus;
- lernen, Themen körperlich zu gestalten und darzustellen;
- beginnen, mit körperlichen Stärken und Begrenzungen umzugehen;
- lernen, vorsichtig zu handeln;
- entwickeln Selbstvertrauen und sind mutig;
- beginnen, ihre körperlichen Leistungen mit andern zu messen.

Wahrnehmung [2]

Über die Wahrnehmung treten Kinder mit sich selbst und ihrer Lebenswelt in Kontakt. Sie nehmen sich selbst, ihren Körper, die Mitmenschen und die Umwelt über die verschiedenen Sinne wahr. Sie sehen, hören, riechen, schmecken und spüren. Alle Bereiche sind eng miteinander verknüpft. Die Kinder ...

- machen sich über die Wahrnehmung von Gegenständen, Situationen und Vorgängen mit der Aussenwelt vertraut;
- nehmen ihren Körper in Zeit und Raum und über die Interaktion mit der Umwelt wahr;
- erschliessen sich über Gefühle, Empfindungen, Gedanken, Erinnerungen und Imaginationen die innere Welt;
- erkennen die für die aktuelle Situation bedeutsamen Sinneseindrücke;
- lernen, Wahrnehmungen zu beschreiben und zu vergleichen;
- fokussieren ihre Aufmerksamkeit und üben das genaue Beobachten;
- bauen durch Erfahrung ein entsprechendes Begriffsfeld auf.

Zeitliche Orientierung [3]

Kinder müssen lernen, Zeitdauern abzuschätzen, Zeit zu planen und Zeitressourcen zielgerecht einzusetzen, da es keinen angeborenen Zeitsinn gibt und Zeit ein soziales Konstrukt ist. Das Erfassen der Zeit ist ein langwieriger und komplexer Prozess. Kinder lernen diese durch vielfältige Anregungen kennen und einschätzen: Sie ...

- klären Zeitbegriffe (z.B. morgen oder vorgestern);
- bilden Reihen und Listen;
- sagen Wochentage und Monate auf;
- reflektieren gleichbleibende und variierende Tagesstrukturen (Rhythmisierung);
- feiern markante Punkte im Jahreslauf (Geburtstage und andere Feste);
- stellen Zeit grafisch dar (Uhr, Monate, Jahreskreis);
- denken Handlungsabfolgen aus, führen sie durch und reflektieren sie;
- schätzen und messen die Zeitdauer von Handlungen.

Räumliche Orientierung [4]

Kinder bauen über Erfahrungen eine kognitive Vorstellung ihrer näheren und weiteren Umgebung auf, die es ihnen erlaubt, sich zu orientieren. Durch vielfältige Erfahrungen in Räumen erwerben Kinder grundlegende Fähigkeiten der Orientierung. Mädchen und Jungen ...

- erkunden ihren Lebensraum (Wohnumgebung, Schulhausareal, Schulweg);
- lernen unterschiedliche Nutzungen von Räumen kennen (Innenräume, Aussenräume);
- erkennen räumliche Merkmale, Zusammenhänge und Funktionen;
- zeichnen und beschreiben Räume aus ihrer Lebenswelt und Fantasie;
- lesen und verstehen einfache Darstellungen von Räumen (z.B. Pläne, Krokis, Fotos).

Zusammenhänge und Gesetzmässigkeiten [5]

Kinder haben ein natürliches Interesse an der Welt. Sie entwickeln früh eigene Vorstellungen über die unbelebte und belebte Natur sowie über menschliche Beziehungen. Sie werden dazu angeregt, ihr Handeln selbst zu initiieren, erhalten Gelegenheit zum individuellen und gemeinsamen Spielen und Explorieren und tauschen ihre Beobachtungen und Erfahrungen in Gesprächen aus. Im selbst initiierten Handeln, im individuellen und gemeinsamen Spielen und Explorieren wie auch in Gesprächen ...

- erschliessen sich Kinder Zusammenhänge und kausale Gesetzmässigkeiten;
- bauen sie Begriffe und Konzepte auf, die sie im Alltag gebrauchen und einsetzen;
- reflektieren Kinder ihre Vorstellungen und entwickeln diese weiter, angeregt durch Fragen wie *Warum ist das so?* oder *Wozu dient dies?*;
- differenzieren sie ihr Weltbild.

Fantasie und Kreativität [6]

Kreative Prozesse verlaufen bei Kindern vorwiegend unstrukturiert, teilbewusst und spontan. Die Kinder reagieren auf innere und äussere Wahrnehmungen, indem sie diese deuten und in einen Zusammenhang mit ihren Vorstellungen und ihrem Wissen stellen. Ein fantasievolles Kind verfügt über eine grosse Vielfalt an inneren Bildern und Vorstellungen. Freiraum, Anregung und Unterstützung fördern kreative Ausdruckformen heraus. Besondere Bedeutung hat Kreativität überall dort, wo Mädchen und Jungen ...

- frei spielen;
- Darstellungsmöglichkeiten für Erlebtes und Erdachtes ausprobieren;
- sich aktiv und eigenständig mit der Umwelt auseinander setzen;
- wahrgenommene Dinge neu denken und weiterentwickeln;
- ungewohnte Sichtweisen und Lösungen entwickeln.

Lernen und Reflexion [7]

Kinder erweitern im Verlaufe ihrer Entwicklung die eigenen Lernmöglichkeiten: Sie lassen sich auf unterschiedliche Themen ein, nehmen Anregungen und Aufträge an, erforschen, erkunden, üben, beobachten, vergleichen, ordnen, ahnen nach, wenden an, prüfen, vermuten, interpretieren usw. Vieles davon erfolgt in einer spielerischen Auseinandersetzung, die sukzessive durch systematische Lernformen ergänzt wird. Im 1. Zyklus spielen insbesondere das Lernen durch Beobachten und Nachahmen und das Vorzeigen und Nachmachen (Modelllernen) eine zentrale Rolle. Dabei lernen Kinder von Erwachsenen und ausgeprägt auch von- und miteinander. In der Reflexion werden Handlungen, Bilder, Sprache, Symbole und Gedanken aufeinander bezogen, um zu Klärung, Einordnung und Übersicht zu gelangen. Die Kinder erweitern ihre reflexiven Fähigkeiten unter anderem dadurch, dass sie ...

- über sachbezogene und soziale Tätigkeiten und Ziele nachdenken;
- Neues mit Bekanntem vergleichen;
- ihr Tun und Lernen planen und ihre Aufmerksamkeit auf das Erreichen von Zielen richten;
- ein konkretes Erlebnis bzw. eine Beobachtung zeichnerisch oder sprachlich bearbeiten;
- verschiedene Darstellungen eines Lerninhaltes oder Vorgehens besprechen.

Sprache und Kommunikation [8]

Mit Sprache erschliesst und erklärt sich den Kindern die Welt, indem sie ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Empfindungen in Worte fassen. Die Sprache spielt bei der Entwicklung des Denkens, der Gestaltung sozialer Kontakte, bei Problemlösungen und beim Erwerb methodischer Kompetenzen und Strategien eine fundamentale Rolle. Um sich auszudrücken nutzen Kinder ein sehr breites Spektrum an Sprach- und Kommunikationsmitteln. Mädchen und Jungen ...

- sind aufgefördert, sich in einer Grossgruppe zu äussern;
- gestalten vielfältige Sprechkanäle wie Absprachen, Erklärungen und Begründungen, Erzählungen, Beschreibungen, Präsentationen, Erlebnisse, Geschichten und Spielsituationen;
- erweitern ihren Wortschatz und bauen ihre Ausdrucksmöglichkeiten aus;
- finden musikalisch, gestaltend und in Bewegung weitere Ausdrucksformen.

Eigenständigkeit und soziales Handeln (9)

Kinder im 1. Zyklus erfahren sich als eigenständige Personen, welche die Welt erproben, die Initiative ergreifen, selbstständig Aufgaben lösen, Stärken entwickeln und ihre Selbsteinschätzung differenzieren. Zugleich erleben die Kinder das Sich-Einfügen in eine grössere Gruppe von Gleichaltrigen, erfahren unterschiedliche Beziehungen und lernen, diese zu gestalten. Sie lernen, Interessen und Wünsche anderer Kinder zu berücksichtigen, zu kooperieren und Konflikte mit und ohne Unterstützung zu lösen. Die Kinder ...

- entwickeln Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten und können diese einschätzen;
- übernehmen zunehmend die Verantwortung für das eigene Handeln;
- lernen, Überlegungen von andern in das eigene Denken einzubeziehen (Perspektivenübernahme);
- lernen, ihre Bedürfnisse je nach Situation in der Gruppe durchzusetzen oder zurückzustellen;
- sind in der Lage, kurzfristige Wünsche aufzuschieben und längerfristige Ziele zu verfolgen;
- üben sich darin, die eigenen Emotionen zu regulieren;
- erweitern ihre Frustrationstoleranz.

Abbildung 4: Entwicklungsorientierte Zugänge zum Lehrplan 21 (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz (D-EDK), 2018, S. 44 ff.)

Der Überblick zum Lehrplan 21 bringt die kindliche Entwicklung zum Vorschein, indem der Aufbau der anwendungsorientierten Kompetenzen geregelt ist. Der Spielbezug zum Lehrplan 21 wird im kommenden Abschnitt der Erkenntnisse verdeutlicht (vgl. Kapitel 6.3.2).

Im nachfolgenden Kapitel steht die Spielentwicklung im Fokus, wobei unter anderem vertiefter auf die Regelspiele und deren Voraussetzungen eingegangen wird.

3 Entwicklung und Spiel

Spielerische Tätigkeiten und die kindliche Entwicklung sind eng miteinander verbunden (vgl. Mogel, 2008, S. 104). In diesem Kapitel wird das Regelspiel von den anderen Spielformen differenziert, sowie deren Voraussetzungen, beispielsweise die Objektpermanenz erklärt. Um die Entwicklungsförderung nachvollziehbar zu machen, werden verschiedene Spielerspektiven, von sozialen bis zu technischen Aspekten, vorgestellt. Nebst der spielpädagogischen Entwicklung setzt sich das Kapitel 3.4 mit Spielkriterien aus der Sichtweise eines Spielentwicklers auseinander.

3.1 Entwicklung der Spielformen

Spielformen sollen voneinander unterschieden werden, indem sie mit ihren Eigenschaften spezifiziert werden. Die Abbildung 5 dient als Übersicht vom Ableiten der einzelnen Spielformen. Dabei wird insbesondere ersichtlich, wo sich die Regelspiele einordnen lassen.

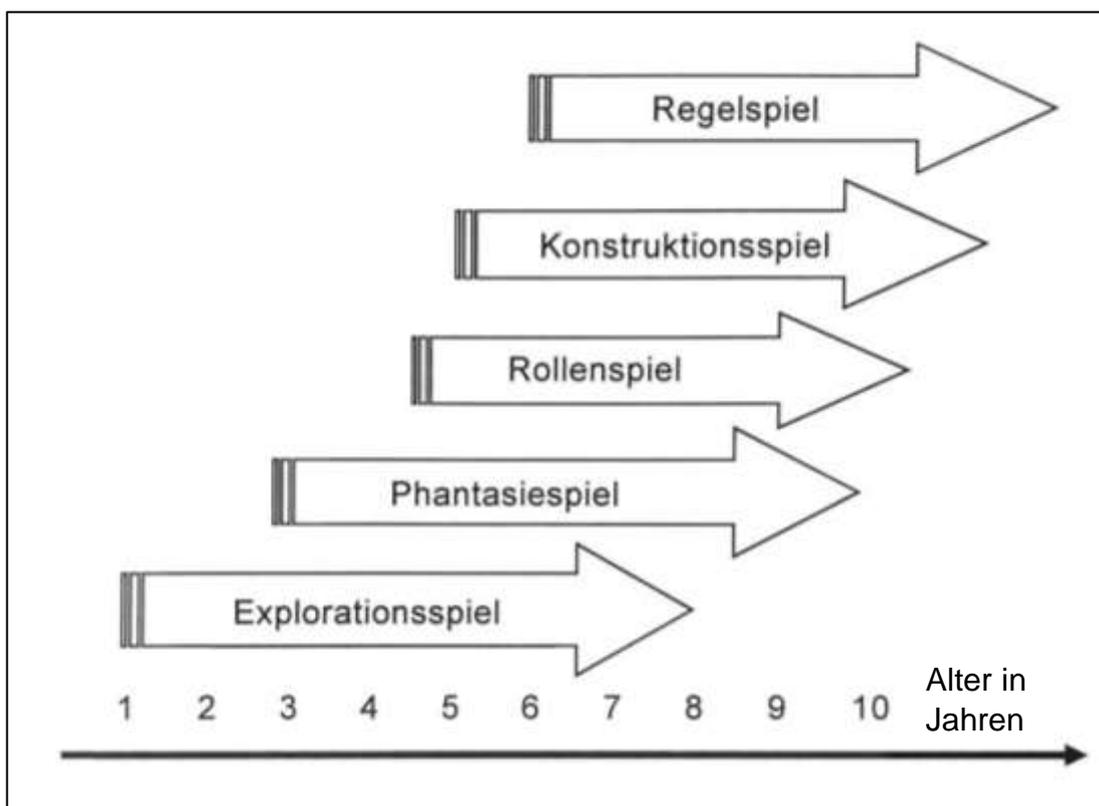


Abbildung 5: Entwicklung der Spielformen (vgl. Heimlich, 2015, S. 33)

Aus Abbildung 5 lässt sich die Spielentwicklung der Kinder ablesen. Wobei das Erleben der einzelnen Entwicklungsstufen im Alter variieren kann. Dies wird mit dem «Altersstrahl» ersichtlich. Die Kinder erlangen dabei zunehmend an Selbständigkeit. Zudem wird

ersichtlich, dass die einzelnen Spielformen sich in der Entwicklung überschneiden können (vgl. Heimlich, 2015, S. 33).

Die Schwierigkeit das Spiel zu definieren widerspiegelt sich somit auch beim Versuch der Klassifikation von Spielformen. Die Spiele treten in Mischformen auf. Im Folgenden wird versucht die Spiele in ihrer Form zu differenzieren.

Das Explorationsspiel

Diese Spielart wird auch als Übungsspiel, sensomotorisches Spiel und Funktionsspiel benannt (vgl. Renner, 2008, S.104).

Die Exploration entsteht aus der Neugierde und einem Drang, sich Wissen anzueignen. Dabei wird zwischen einer spezifischen und einer diversen Exploration unterschieden. Die spezifische Exploration bezieht sich auf die Frage: «Was kann ein Objekt machen?». Hierfür wird der Gegenstand in Einzelteile zerlegt und mit den verschiedenen Sinnen erforscht (vgl. Hauser, 2016, S. 77 f.). Säuglinge untersuchen die Einsatzfähigkeit ihrer Finger und Hände. Vermehrt beziehen sie ihren ganzen Körper ins Spielgeschehen mit ein (vgl. Haug-Schnabel & Bensele, 2017, S. 66). Die diverse Exploration bezieht sich hingegen auf den spielerischen Erkundungsaspekt. Es geht um die Frage: «Was kann der Gegenstand auch noch?». Dabei kommt die Kreativität zum Zuge, indem Neues erschaffen wird.

Grundsätzlich entsteht bei beiden Explorationsarten eine Wissenszufuhr. Beim Spiel steht diese allerdings weniger im Vordergrund, sondern viel eher das Üben und Anwenden der vorher entdeckten Varianten. Die Erkenntnisse dienen als Grundlage für Spielinhalte. Zum Beispiel kann die Objekteigenschaft eines Stiftes im Spiel als Spritze assoziiert werden (vgl. Hauser, 2016, S. 79 f.).

Das Symbol- und Fantasienspiel

Das Symbol- und Fantasienspiel ist auch unter dem Begriff Illusionsspiel bekannt. Es beginnt mit dem «So-tun-als-ob» (vgl. Heimlich, 2015, S. 36). Die Als-ob-Handlungen beziehen sich auf die Realität, indem etwas richtig getan wird (vgl. Hauser, 2016, S.93). Ausserdem wird das Symbolspiel ersichtlich, während versucht wird Verhaltensweisen nachzuahmen, welche vorgängig ausgiebig beobachtet wurden (vgl. Heimlich, 2015, S. 36). Diese symbolischen Handlungen werden von Vorbildern, wie den Eltern oder der Lehrperson abgeleitet (vgl. Renner, 2008, S. 109). Dabei können kreative und fantasievolle Geschichten entstehen. Das Nachahmen nimmt jedoch im Laufe der Zeit ab. Zudem werden Gegenstände umfunktioniert. Beispielsweise wird ein Küchensieb als Hut genutzt.

Das Symbolspiel bildet viele Anlässe sich selbst darzustellen. Im Zentrum steht dabei vorwiegend die Sprache, welche durch das Spielen vertieft oder entwickelt werden kann. Dabei wird vorwiegend im Konjunktiv gesprochen, zum Beispiel: «Du kommst zu mir.» (vgl. Heimlich, 2015, S. 36 f.).

Diese Spielerfahrungen sind die Voraussetzung des Rollenspieles, welches nachfolgend erklärt wird (vgl. Renner, 2008, S. 110).

Das Rollenspiel

Erfahrungen des Nachahmens im Spiel dienen der Entwicklung des Rollenspieles sowie auch das Erleben des Parallelspiels. Das Parallelspiel bezieht sich auf das gleichzeitige Spielen nebeneinander, ohne dabei die Spielpartnerin oder den Spielpartnern zu unterbrechen. Es stellt eine Form zwischen Einzel- und sozialem Rollenspiel dar (vgl. Renner, 2008, S.111 f.).

Das Rollenspiel lässt sich in fünf Entwicklungsstufen unterteilen. In der ersten Entwicklungsstufe des Rollenspieles findet das *Nachahmungsspiel* statt. Hierbei werden Vorbilder allein oder parallel imitiert, sowie dies auch bei dem Symbolspiel zum Ausdruck kommt. Erst in einer zweiten Etappe wird das Nachahmen mit Gruppenmonologen oder Einzeldialogen beobachtbar. Dies ist das sogenannte *einfache Rollenspiel*. Als fortschreitendes Rollenspiel wird das *kollektive Rollenspiel* bezeichnet. Dabei werden Raum und Thema aufeinander abgestimmt. Bei der vierten Entwicklungsstufe, dem *sozialen Rollenspiel*, spielt anfänglich vor allem das Handeln eine Rolle. Erst zu einem späteren Zeitpunkt werden Erklärungen oder Regeln bezüglich des Handelns relevant. Sobald alle bereits erwähnten Stufen durchlaufen sind, kann das *darstellende Rollenspiel* als letzte Etappe stattfinden. Das Spiel findet in Gruppen oder einzeln vor Zuschauern statt. Dabei sind ein Monolog und ein Dialog ersichtlich (vgl. ebd., S.124).

Das Konstruktionsspiel

Mit dem Konstruktionsspiel wird ein fertiges Produkt angestrebt. Dies geschieht mittels Handlungen, indem Dinge zusammengesteckt, zusammengefügt oder auseinandergenommen werden (vgl. ebd., S. 135). Nebst dreidimensionalen Objekten, wie Häuser oder Fahrzeuge werden auch zweidimensionale Dinge konstruiert. So gehört beispielsweise auch das Zeichnen mit dazu (vgl. Hauser, 2016, S.117). All diese Fertigkeiten verlangen sensomotorische Fähigkeiten und viel Fantasie (vgl. Bürgi & Amberg, 2018, S. 31). Zudem wird angenommen, dass durch das Konstruieren das räumliche Vorstellungsvermögen gefördert wird (vgl. Einsiedler, 1999, o.S., zitiert nach Hauser, 2016, S.118).

Zu Beginn der Entwicklung ist das erstellte Objekte kaum erkennbar, es lässt sich nur schwer mit der Realität verknüpfen. Erst im Verlaufe der Zeit wird beim Produkt einen Alltagsbezug festgestellt. Daraus lässt sich ableiten, dass sich nach und nach ein Vorstellungsvermögen entwickelt (vgl. Renner, 2008, S. 135).

Ausserdem ist wichtig, dass beim Konstruktionsspiel zwischen zwei Arten von Gegenständen unterschieden wird: dem Werkzeug und dem Rohmaterial. Diese Gruppierungen haben beim Konstruieren ein enges Zusammenspiel und setzen deshalb eine Unterscheidung voneinander voraus (vgl. Oerter & Montada, 2008, S. 239).

Das Regelspiel

Diese Spielform ist für die Arbeit zentral, da für die Spielsammlung explizit Regelspiele gesammelt wurden.

Wie der Name bereits darauf hindeutet, handelt es sich beim Regelspiel um Regeln. Dabei wird ausgemacht, wer am Spiel mitmachen darf oder welche Spielzüge erlaubt sind und welche nicht. Diese Spielregeln werden innerhalb des Spielkreises festgelegt oder sind vorgegeben, so dass eine Chancengleichheit und Fairness für alle Spielerinnen und Spieler entsteht. Beim Verletzen der Spielregeln muss mit dem Ausschluss des Spiels gerechnet werden (vgl. Heimlich, 2015, S. 40 f.). Zuvor werden allerdings Regelspiele als Nachahmung gespielt, ohne dass für die Regeln ein Verständnis vorliegt. Sobald eine bestimmte soziale Reife erlangt ist, wird das Symbolspiel durch das Regelspiel abgelöst (vgl. Einsiedler, 1999, S. 123, zitiert nach Bürgi & Amberg, 2018, S. 32). Mit der Zeit entstehen der Wettkampfgeist und das Bewusstsein fürs Schummeln (vgl. Heimlich, 2015, S. 41). Wettkämpfe werden immer zentraler, sei es beim Mannschaftssport oder auch bei den Gesellschaftsspielen (vgl. Oerter & Montada, 2008, S. 239).

Damit das Regelspiel von den anderen Spielformen differenziert werden kann, ist im Englischen von «game» und «play» die Rede. Mit dem «game» werden die Regelspiele definiert und mit dem «play» alle weiteren Spielarten (vgl. Hauser, 2016, S. 123).

3.2 Entwicklungsvoraussetzungen

Einige Spielformen verlangen bestimmte kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen, damit am Spiel teilgenommen werden kann. Diese werden nachfolgend erläutert.

Objektpermanenz

Die Entwicklung der Objektpermanenz führt auf Piaget (1975) zurück. Demnach entwickeln die Kinder in den ersten 16 Lebensmonaten ein Verständnis für Objekte und Personen (vgl. o.S., zitiert nach Oerter & Montada, 2008, S. 190). Dabei entdecken die Kinder, dass Gegenstände, welche für sie nicht ersichtlich sind, dennoch existieren. Dadurch erlangen

die Kinder ein Vorstellungsvermögen. In diesem Alter führen Erwachsene gerne «Suchspielchen» durch, denn sobald beim Kind die Objektpermanenz vorhanden ist, weiss es, dass irgendwo ein Gegenstand versteckt sein muss. Obwohl teilweise die Erwachsenen ihre Kinder «veräppeln», indem sie zum Beispiel fragen, in welcher Hand der Gegenstand versteckt ist, obschon sie bereits den Gegenstand heimlich in die Hosentasche gepackt haben (vgl. Franz, 2016, S. 22 f.). Das Kind ist nun fähig, Gegenstände ins Spiel miteinzubeziehen, auch wenn sie nicht in ihrem Blickfeld sind (vgl. Mogel, 2008, S. 106).

Symbolverständnis

Das Symbolverständnis kam bereits bei den Spielformen zum Zuge, denn wie der Name schon darauf hindeutet, wird im Symbol- und Fantasienspiel das Symbolverständnis entwickelt.

Mit zirka 18 Monaten entwickelt sich das Symbolverständnis. Hierbei wendet das Kind Gegenstände an und passt deren Funktion dem Spiel an. Zum Beispiel wird ein Bauklotz im Spiel als Auto eingesetzt. Dies steht in Verbindung mit dem «So-tun-als-ob» (vgl. Kapitel 2.2.1). Diese Als-ob-Leistung zeigt die Fähigkeit des Kindes auf, sich vom unmittelbaren erkundeten Gegenstand zu lösen. In diesem Beispiel wird somit der Bauklotz symbolisch zu einem nicht real existenten Auto. Diese Fähigkeit dient der Abstraktion der geistigen Voraussetzung für das fantasievolle Spielen (vgl. Franz, 2016, S. 23).

Perspektivenübernahme

Mit vier Jahren überwinden Kinder ihr Egozentrismus. Dadurch können sie vermehrt Empathie für andere Personen empfinden. Sie verstehen immer besser, dass Menschen verschiedene Interessen und Einstellungen haben. Diese zunehmende Fähigkeit lässt sich gut mit der «Theory of mind» darstellen (vgl. Franz, 2016, S. 23). Die «Theory of mind» beschreibt die Fähigkeit, sich in Absichten und Überzeugungen anderer hineinzusetzen (vgl. Oerter & Montada, 2008, S. 471).

Diese Perspektivenübernahme bezieht sich auf die Verknüpfung der Empathie und dem prosozialen Verhalten. Sie dient als Ausgangspunkt für anspruchsvolle Sozialspiele (vgl. Franz, 2016, S. 23).

Unterscheidung von Wirklichkeit und Schein

Nebst der Perspektivenübernahme sind die Kinder im vierten Lebensjahr zudem fähig zwischen der Realität und der Fantasie zu unterscheiden. Dabei spielt wieder das «So-tun-als-ob» eine Rolle, denn so kann festgelegt werden, wie das Spiel weiter verlaufen soll. Zum Beispiel: «Tu jetzt so, als ob du traurig wärst...». Entscheidend ist dabei das

Grenzbewusstsein (vgl. ebd., S. 23). Die Kinder sollen schliesslich nicht alle Dinge, die sie tun als ein Spiel ansehen, ebenso wäre es beunruhigend, wenn ein Kind beim Spielen nicht seine Fantasien ausleben könnte (vgl. Mogel, 2008, S. 107).

Bedürfnisaufschub und Impulskontrolle

Damit die Kinder im Spiel bleiben können, müssen sie fähig sein ihre Impulse zu kontrollieren (vgl. Franz, 2016, S. 24). Daher werden stark die exekutiven Funktionen beansprucht, denn diese beinhalten die Inhibition. Dieser Ausdruck kommt aus dem Lateinischen «inhibere» und bedeutet hemmen oder zurückhalten (vgl. Stuber-Bartmann, 2018, S. 16).

Regelverständnis

Ungefähr gegen Ende des vierten Lebensjahres, sobald das Kind die Perspektivenübernahme entwickelt hat, erlangt es ein einfaches Regelverständnis. Dabei gibt es gemäss Piaget (1975) drei verschiedene Stadien:

1. Das Kind übernimmt die Regeln ohne tiefgründiges Sinnverständnis.
2. Im «egozentrischen Regelverständnis» befolgt das Kind strikte Regelvorgaben.
3. Das Kind versteht «abwendbare Regeln» beziehungsweise die meisten Regeln.

Zuletzt können Regeln situativ und den Bedürfnissen entsprechend angepasst werden (vgl. o.S., zitiert nach Franz, 2016, S. 24).

3.3 Spielperspektiven und deren Entwicklungsförderung

Im Folgenden werden verschiedene Spieldimensionen dargelegt. Diese Dimensionen sind für die kindliche Entwicklung wertvoll, da unterschiedliche Bildungsbereiche angesprochen werden. Die Aufgliederung der Perspektiven stammt von der diplomierten Pädagogin und Sozialpädagogin, Margit Franz (vgl. Franz, 2016, S. 53 ff.).

Die kreativ-fantasievolle Perspektive des Spielens

Kinder haben eine beachtliche fantasiereiche Denkweise. Dies zeigt sich beim Beobachten des Spielprozesses. So setzten sie beispielsweise Materialien kreativ und zweckentfremdet in die Spielsituation mit ein. Besonders spielende Kinder im Wald zeigen, dass es sogar ohne künstliche Spielwaren geht. Die Baumwurzel wird zum Beispiel als Regal genutzt. Die bemerkenswerte Kreativität stammt von der Neugierde der Kinder (vgl. ebd., S. 54 f.).

Die fantasievolle Tätigkeit widerspiegelt sich zudem im magischen Denken der Kinder, denn das magische Denken wird in jüngerer Zeit als Ausdruck der Fantasietätigkeit bezeichnet. Die Kinder können mit dem «So-tun-als-ob-Spiel» (vgl. Kapitel 2.2.1) in die Fantasiewelt eintauchen (vgl. Mähler, 2005, S.35).

Die sensomotorische Perspektive des Spielens

Kinder haben einen natürlichen Spiel- und Bewegungsdrang. Alles Lernen geht von sinnlichen Erlebnissen aus (vgl. Franz, 2016, S. 57). Fürs Spielen mit allen Sinnen eignet sich insbesondere das freie Spiel (vgl. Fuchs, 2017, S. 94).

Bewegung ist eine Grundvoraussetzung für das Wohlbefinden und die Gesundheit von Kindern. Zum Beispiel regen bewegte Spiele, welche vor allem an der frischen Luft stattfinden, einen gesunden Appetit an (vgl. Franz, 2016, S. 57).

«Bewegungsunsicherheit, Geschicklichkeit, Körperspannung, Koordination, Kondition (Ausdauer, Schnelligkeit, Muskelkraft) entwickeln Kinder, indem sie spielen und sich bewegen» (Franz, 2016, S. 57). Deshalb wird gemäss dem Bundesamt für Sport empfohlen, sich mindestens eine Stunde pro Tag zu bewegen (vgl. Bundesamt für Sport, 2010, S. 13). Zudem eignet es sich Bewegungselemente in den Unterrichtsalltag einzubauen, beispielsweise das Durchführen regelmässiger Bewegungspausen (vgl. Dordel & Breithecker, 2003, S. 2).

Die emotionale Perspektive des Spielens

Spiele ermöglichen unter anderem Gefühle, Wünsche und Gedanken auszudrücken. In der «Spielwelt» können sie problemlos erprobt, erlebt und verarbeitet werden (vgl. Franz, 2016, S. 58). Hierbei kann es hilfreich sein, Musik zu integrieren. Dabei kann das Herz geöffnet und Gefühle zugelassen werden (vgl. Friedrich, Friedrich & de Galgóczy, 2008, S. 9).

Beim Spielen können sowohl positive als auch negative Emotionen zum Vorschein kommen. Spielen ist beispielsweise ein Ausdruck purer Lebensfreude. Wiederum treten auch Überforderung, Misserfolg oder Enttäuschung auf. Teilweise können Spiele sogar Ängste hervorrufen, indem das Kind zum Beispiel Angst hat, ausgeschlossen zu werden. Dies erfordert eine schnellstmögliche Klärung und Unterstützung durch eine erwachsene Person (vgl. Franz, 2016, S. 58 f.).

Die soziale Perspektive des Spielens

Spielen ist eine förderliche Art des sozialen Lernens. Der soziale Aspekt entwickelt sich mit gesammelten Spielerfahrungen. Diese beginnen mit dem Eltern-Kind-Spiel, wobei gemeinsam gelacht und gescherzt wird (vgl. ebd., S. 27). Hieraus lernen die Kinder sich mit anderen Kindern in diverse Spielsituationen zu begeben. Spätestens im Alter von drei Jahren werden Kinder zu Spielpartnerinnen oder Spielpartner. Insbesondere ältere Kinder zeigen grosses Interesse gemeinsam zu spielen (vgl. ebd., S. 59).

Kinder, welche sich in Spielsituationen mit Gleichaltrigen begeben, werden insgesamt sozial kompetenter eingeschätzt. Hingegen werden Kinder von Gleichaltrigen weniger

sozial anerkannt, wenn sie zu feindlichen Konfliktlösungsstrategien tendieren (vgl. Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2016, S. 25 f.).

Franz (2016) deutet auf drei verschiedene Bereiche in Bezug auf die Soziale Perspektive hin:

- Lernen in der Spielgruppe

Wenn Kinder fähig sind eigene Spielgruppen zu bilden, können sie mit Gleichaltrigen Spielideen umsetzen. Dabei werden die Regeln gemeinsam bestimmt, eingehalten und angepasst. Im Rollenspiel können diverse Rollen eingenommen werden. Konflikte können entstehen, verhandelt und gemeistert werden. Kinder erlernen ihre persönlichen Bedürfnisse in ihrer Spielgruppe zurückzustecken. Mit den Reaktionen der Spielpartner erfährt das Kind einige Dinge über sich selbst. Zusätzlich wird neues Verhalten und Strategien in der Gruppe entwickelt. Somit ermöglicht das Spiel sowohl sich selbst besser kennenzulernen als auch das gemeinsame Spielen (vgl. S. 59 f.).

- Entwicklungsimpulse durch Spielpartnerinnen und Spielpartner

Kinder begegnen immer wieder Spielpartnerinnen und Spielpartner, welche begabter sind als sie selbst. Wenn das Spiel mit Kindern stattfindet, deren Spielkompetenzen sich nur gering voneinander unterscheidet, wird beim schwächeren Kind die proximale Entwicklung angeregt (vgl. Völkel, 2002, S. 117, zitiert nach Franz, 2016, S. 60). Diese Zone der proximalen Entwicklung stammt vom Psychologen Lew Wygotski. Er beschreibt damit den Unterschied zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand und dem potenziellen Entwicklungsstand, welcher mit Hilfestellungen von Anderen erzielt werden kann (vgl. ebd., S. 50). Kinder eifern ihren Vorbildern nach und erlernen dadurch neue Fähigkeiten. Letzteres werden die Kinder selbst von jüngeren oder anderen Kindern nachgeeifert (vgl. ebd., S. 60).

- Soziale Rollen

In einer Gruppe nimmt jedes Kind eine andere Rolle ein. Hierbei ist jede Rolle elementar, denn es braucht sowohl die Anführer als auch diejenigen, welche sich anpassen. Ansonsten würde eine Spielgruppe nicht funktionieren. Kinder, welche sich nicht an die Regeln halten, werden vom Spiel ausgeschlossen (vgl. ebd., S. 60). Die Kontrolle über das Mitspielrecht trägt zur sozialen Zufriedenheit einer Gruppe bei (vgl. Hauser, 2016, S. 157).

Die kognitive Perspektive des Spielens

Kinder wollen früh die Welt begreifen, daher probieren und erforschen sie spielend. Sie wollen den Eigenschaften von Gegenständen auf den Grund gehen, indem sie zum Beispiel feststellen, dass ein Ball rollt und ein Bauklotz nicht. Das Kind lernt dabei das Zusammenspiel von Ursache und Effekt kennen (vgl. Franz, 2016, S. 61). Durch das Spiel an sich werden die metakognitiven Elemente, das Reflektieren des eignen Denkens, nicht wie gewünscht differenziert. Sondern es wird ein systematischer Spielaufbau verlangt. Dies führt auf den individuellen Verlauf der Entwicklungsstufen zurück (vgl. Klauer, 2001, S. 107-108). Piaget weist darauf hin, dass das Spiel sich offensichtlich auf kognitives Denken bezieht. Das Kind versucht gemachte Erkenntnisse und Erfahrungen aus den Spielsituationen in einen Zusammenhang zu bringen (vgl. Vernooij, 2005, S. 132 f.).

Die sprachlich-kommunikative Perspektive des Spielens

Sprache ist der Zugang zum Begreifen der Welt. Sie dient der Orientierung und ermöglicht den Zugang zur Umwelt anhand von lebensnotwendigen Kontakten (vgl. Götte, 2002, S. 14).

Im Vorschulalter wird durch das Spiel das Sprachverständnis und die Sprache vielfältig erlernt (vgl. Hauser, 2016, S. 161). Jede Handlung im Spiel dient einem komplexen Sprachlernanlass. Beispielsweise verhandeln Kinder Spielregeln, bei welchem der Spielverlauf und die Rollen ausdiskutiert werden. Teilweise scheint es fast so, also ob das Austauschen und Verhandeln der Regeln mehr Zeit in Anspruch nimmt als das Spiel selbst (vgl. Franz, 2016, S. 62 f.).

Oft leiten Spiele auch zum Tanzen und Singen an. Womit ein weiterer Sprachanlass entsteht. Besonders begehrte Spiele sind Reime und Sprachspiele. Beispielsweise werden Szenen aus Märchen in die Spielhandlung miteinbezogen (vgl. ebd., S. 63). Hierfür kommt häufig das Rollenspiel (vgl. Kapitel 3.1) zum Zuge. Das Kind lernt den Gesprächsteilnehmern zuzuhören und der Situation entsprechend zu handeln (vgl. Götte, 2002, S. 25).

Letzteres fördert das Spiel auch die nonverbale Kommunikation, wie die Körpersprache, Gestik und Mimik. Hierbei besteht für Kinder die Möglichkeit mit Kindern aus unterschiedlichen Kulturen in Kontakt zu treten (vgl. Franz, 2016, S. 63).

Die kulturell-lebenspraktische Perspektive des Spielens

Durch Spiele werden Normen und Werte unter anderem von der Familie und der Schule eingepägt. Kulturelle Vergleiche zeigen, dass sich die Gesellschaften differenzieren. Die moderne Kultur äussert sich mit vermehrtem Spielen der Kinder. Während in ärmeren

Kulturen, welche durch die industriellen und für sie lebensnotwendigen Umstände geprägt sind, die Kinder häufig als Arbeitskraft eingesetzt werden. Das heisst Kinder haben durch den wirtschaftlichen Druck weniger Zeit sich dem Spielen zu widmen.

Weiter lässt sich beobachten, dass Kinder in gewinnorientierten Gesellschaften sich oft Konkurrenz- und Wettbewerbsspielen widmen. Wohingegen Gesellschaften aus der Landwirtschaft, welche handwerkliche Fertigkeiten verlangen, sich eher mit Geschicklichkeitsspielen, zum Beispiel mit Pfeil und Bogen, beschäftigen (vgl. Franz, 2016, S. 64). Somit kann es durchaus vorkommen, dass Kinder auf diverse Kulturen treffen, wie dies bereits im vorhergehenden Kapitel erwähnt wurde. Dabei passen sie ihre Spieltätigkeiten entsprechend an. Diese Adaption lässt sich insbesondere beim Rollenspiel beobachten (vgl. Mogel, 2008, S. 38).

Die mathematisch-logische Perspektive des Spielens

Einen grossen Anteil der Freispielzeit verbringen vier- bis fünfjährige Kinder mit mathematisch orientierten Aktivitäten. Sie befassen sich mit den Themen, wie Muster und Formen, Messungen von Grössen, Nummerierungen, Umgang mit Geld, räumliche Beziehungen und Klassifikation von Objekten (vgl. Ginsburg, Pappas & Seo, 2001, S. 45-66; Sarama & Clements 2009, o.S. zitiert nach Hauser, Rathgeb-Schnierer, Stebler & Vogt, 2020, S. 35).

Das Entdecken dieser Aspekte funktioniert nur, wenn die Kinder die «mathematische Brille» aufsetzen (vgl. Franz, 2016, S. 66). Das Explorieren zeigt sich später bei den Kindern mit einem bessern Vorstellungsvermögen. Die regelmässige Auseinandersetzung mit Regelspielen widerspiegelt sich auch in den mathematischen Fähigkeiten. Zum Beispiel können Regelspiele mit Karten die Konstruktion neuer logisch-mathematischer Beziehungen erleichtern (vgl. Hauser et al., 2020, S. 35 f.).

Bei mathematischen Lernanlässen, insbesondere für Vorschulkindern, sollten nicht nur Zahlen, Formen und Grössen angeboten werden. Jedes Kind denkt anders, lässt sich unterschiedlich motivieren und durchdringt die Entwicklung individuell. Daher sind Spiel- und Lernsituationen, welche nicht nur die mathematische Förderung anstreben ebenso wertvoll, denn es können dabei fachunabhängige Entwicklungen stattfinden (vgl. Hess, 2019, S. 22).

Die naturwissenschaftliche Perspektive des Spielens

Früher fand die Kindheit mehrheitlich draussen statt, wohingegen heutzutage vieles drinnen stattfindet. Doch gerade das Spiel draussen bietet zahlreiche naturwissenschaftliche Erlebnisse. Kinder wollen erkunden und entdecken (vgl. Franz, 2016, S. 71). Die reale

Begegnung mit naturwissenschaftlichen Elementen ermöglicht Phänomene und Situationen direkt vor Ort und authentisch anzutreffen. Kinder lassen sich dabei Zeit, die Gegebenheiten bewusst wahrzunehmen, zu betrachten und zu beobachten (vgl. Adamina und Möller, 2013, o.S., zitiert nach Kalciscs & Wilhelm, 2018, S. 115).

Des Weiteren findet die Naturwissenschaft im selbstorganisierten Spiel und durch Teilnahme im Alltag statt, ohne dabei grosse Kosten für beispielsweise Experimentierkästen auszugeben. Der Entdeckungsdrang soll ermöglicht und das Interesse gefördert werden (vgl. Franz, 2016, S. 71). Die Neugierde wächst, sobald die Kinder den Alltagsbezug herstellen können. Besonders in der Unterstufe wird versucht spielerisch und fantasievoll Zugänge zu ermöglichen (vgl. Kalciscs & Wilhelm, 2018, S. 117).

Die technische Perspektive des Spielens

Überall werden heutzutage technische Geräte eingesetzt (Computer, Maschinen, etc.), insbesondere in modernen Gesellschaften. Kinder beobachten gespannt die Technik der verschiedenen Geräte (vgl. Franz, 2016, S. 71 f.). Dabei untersuchen sie ihren Bau und Funktion. Spielerisch wird die Wirkungen von Kräften erforscht (vgl. Blösterli-Bardy, et al., 2017, o. S.). Im Symbolspiel (vgl. Kapitel 3.1) wandeln sie dann ihre Beobachtungen um, indem sie das Tun der Erwachsenen nachahmen, so wird zum Beispiel ein Stock zu einer Bohrmaschine.

Die Kinder selbst verwenden allerdings auch diverse technische Geräte, wie beispielsweise den CD-Player. Zusätzlich lassen sich in weiteren Spielsituationen immer wieder Gespräche über die «beste Technik» beobachten. Zum Beispiel stellt sich die Frage beim Herstellen einer Marmorbahn, wie diese konstruiert werden muss, so dass die Marmor einwandfrei das Ziel erreicht. Bei genau solchen Fragen wird letztendlich der Forschergeist angeregt (vgl. Franz, 2016, S. 72).

3.4 Was macht ein Spiel aus?

Oft werden Spiele gekauft, welche eine optisch schöne Aufmachung haben und einem somit ins Auge stechen. Doch sobald die Regeln von den Spielenden verstanden wurde, trügt der Schein. Ein schönes Spiel bedeutet nicht zugleich, dass es ein gutes Spiel ist (vgl. Kobbert, 2019, S. 83).

Beim Recherchieren liessen sich kaum empirische Literaturen zur Thematik, was ein Spiel ausmacht, finden. Einzig die Internetquelle, Wolfgang Kramer, ergibt Aufschluss hinsichtlich eines guten Spiels. Er ist der erste hauptberufliche Spielerfinder aus Deutschland, welcher über 200 Spiele veröffentlicht hat. In einem Vortrag setzt sich

Kramer mit der zentralen Frage auseinander, was ein gutes Spiel ausmacht (vgl. Kramer, 2002, o.S.).

Der Entscheid für Spiele wird individuell gefasst. Einige bevorzugen Glücksspiele andere eher Taktikspiele (vgl. ebd., o.S.). Dennoch gibt es auch zahlreiche objektive Kriterien, welche Wolfgang Kramer im Zusammenhang mit der Entwicklung seiner Spiele aufgestellt hat:

Originalität

Ein Spiel, welches neu auf den Markt kommt muss originell sein. Es soll Elemente enthalten, welche neu kombiniert wurden und zuvor noch in keinem anderen Spiel vorgekommen sind (vgl. ebd., o.S.). Dies weckt die Neugierde bei den Spielenden (vgl. Mogel, 2008, S. 21).

Wiederholreiz

Der Reiz der Wiederholung hat einen grossen Einfluss auf die Bezeichnung eines guten Spiels. Sobald der Wiederholungsreiz gross ist, bedeutet dies, dass das Spiel gut ist. Hierbei zählt auch die Abspielbarkeit mit dazu. Darunter wird der flexibel wechselnde Ablauf verstanden, was bedeutet, dass der Spielablauf bei jedem Mal anders ablaufen soll. Damit geht der Spielreiz nicht verloren, denn ein Spiel sollte auch noch nach mehreren Partien frisch und lebendig wirken, wie beim ersten Spielzug (vgl. Kramer, 2002, o.S.).

Überraschung

Das Spiel soll Überraschungen mit sich bringen. Dies bezieht sich auf die vorher genannte Abspielbarkeit, da wechselnde Abläufe vermehrt zu Überraschungen führen können (vgl. ebd., o.S.). Der Überraschungsgehalt entsteht zudem im Zusammenhang einer Widersprüchlichkeit zwischen vorhandener Wahrnehmung und Erwartungen, welche von vorhergehenden Erlebnissen stammt (vgl. Mogel, 2008, S. 21).

Chancengleichheit

Wie bereits im Kapitel 3.1 bei den Regelspielen erwähnt wurde, zählt die Chancengleichheit beziehungsweise die Fairness zu einem Kriterium des Spiels mit dazu (vgl. Heimlich, 2015, S. 40). Dabei soll beispielsweise auch die Startspielerin oder der Startspieler weder Vorteile noch Nachteile haben, denn alle sollen dieselben Siegchancen erhalten (vgl. Kramer, 2002, o.S.).

Siegchance

Nebst der erwähnte kongruenten Siegchance sollen alle Spielteilnehmenden bis zum Schluss die Möglichkeit haben das Spiel zu gewinnen. Hierbei kann die Gewinnchance gering ausfallen. Trotzdem soll sie noch vorhanden sein (vgl. ebd., o.S.).

Kein-Königsmacher-Effekt

Dieser Effekt bedeutet, dass die Spielerin oder der Spieler selbst grundsätzlich keine Siegmöglichkeit mehr hat, jedoch wählen kann, wer gewinnen soll. Dies kommt insbesondere bei Taktikspielen für mehrere Personen vor. Desto ausgeprägter der kein-königsmacher-Effekt ist, umso grösser ist der Nachteil für das Spiel an sich (vgl. ebd., o.S.).

Kein vorzeitiges Ausscheiden

Die Spielenden sollten bis zum Schluss am Spiel teilnehmen können, so dass Wartezeiten vermieden werden. Es sei denn das Warten beschränkt sich auf eine kurze Zeit, wie beispielsweise beim Quartettspielen (vgl. ebd., o.S.).

Wartezeiten

Wie bereits erwähnt sollen lange Wartezeiten zwingend vermieden werden (vgl. ebd., o.S.). Langes Warten führt zu Langweile (vgl. Lohrmann, 2008, S. 158). Deshalb eignen sich Spiele, bei denen während des ganzen Spiels die Aufmerksamkeit verlangt wird (vgl. Kramer, 2002, o.S.).

Entfaltungsmöglichkeit

Spielerinnen und Spieler sollen das Spiel beeinflussen können, abgesehen von den Glücksspielen. Spiele, welche die Teilnehmenden zu sehr führen, können Langweile auslösen. Viel eher soll ein Spiel zur Forderung der Spielenden führen (vgl. ebd., o.S.).

Einheit

Alle einzelnen Elemente des Spiels (Titel, Thema, Spielform und Grafik) müssen aufeinander abgestimmt werden, so dass sie ein einheitliches Spiel abgeben (vgl. ebd., o.S.).

Qualität des Spielmaterials

Ein wichtiger Bestandteil eines qualitativ guten Spieles ist die Festigkeit, Funktionsfähigkeit und Optik des Spielmaterials (vgl. ebd., o.S.). So können beispielsweise kitschige Materialien mit überflüssiger Dekoration zur Ablenkung und zur visuellen Reizüberflutung führen (vgl. Franz, 2016, S. 97).

Eindeutige Zielgruppe oder einheitlicher Anspruch in der Spielregel

Es gibt einfachere Spiele, sowie schwierigere Spiele und einige verlangen konkrete Fähigkeiten. Hierbei entscheidend ist, dass die Regeln zum Spiel passend sind. Beim Taktikspiel sollen beispielsweise keine Spielzüge dem Zufall überlassen werden. Während das Glücksspiel hingegen einfache Regeln verlangt, welche durch Zufall bedingt sind (vgl. Kramer, 2002, o.S.).

Spannung

Alle Spiele besitzen ein Spannungsverlauf, welcher zu einem Spielmerkmal zählt (vgl. Kapitel 2.2). Entscheidend dabei ist, dass der Spannungsbogen nicht für eine längere Zeit eine schwache Spannung aufweist (vgl. ebd., o.S.).

Einstieg und Erlernbarkeit

Spiele, welche rasch erlernbar und somit schnell bespielbar sind, besitzen eine positive Eigenschaft. Es werden klare und verständliche Spielregeln vorausgesetzt. Noch besser sind Regeln, welche sich an Abläufen aus dem Alltag orientieren. Dabei müssen es sich nicht exakt dieselben Abläufe sein, es reichen Ähnlichkeiten in Bezug auf das logische Verständnis.

Spiele, welche hingegen eine grosse Chance zur Entfaltung bieten, dürfen durchaus etwas komplexer sein (vgl. ebd., o.S.).

Verhältnis der Komplexität der Spielregel zum Einfluss auf den Spielablauf

Der vorhergehende Abschnitt deutet darauf hin, dass die Spielregeln deutlich variieren können. Hierbei gilt zu beachten, dass die Schwierigkeit des Spiels sich auch in den Spielregeln widerspiegelt. Einfache Spiele sollen leicht verständliche Regeln enthalten, schwierige Spiele dürfen komplexere Regeln enthalten (vgl. ebd., o.S.).

4 Spielpädagogische Handlungsmöglichkeiten

Das Spiel nimmt in der heutigen Zeit zunehmend eine wichtige Bedeutung im Schulalltag ein. Nachdem die theoretischen Grundlagen und die Entwicklung des Spiels ausführlich erläutert wurden, folgen in diesem Kapitel die praxisrelevanten Anregungen.

Insbesondere Heimlich hat sich kompetent und vertieft mit diesem Thema befasst. Daher wird in diversen Literaturen auf Heimlich verwiesen.

Spiel und Pädagogik schien lange Zeit nicht miteinander kompatibel zu sein. Die Unterschiede zwischen einer spontanen Spieltätigkeit und deren pädagogischen Begleitung durch Erwachsene wurden als zu gross angesehen. Mittlerweile hat sich jedoch die Grundhaltung durchgesetzt, dass eine pädagogische Anregung und Unterstützung des Spielens möglich und vor allem wirksam sind. In der heutigen Zeit ist die Spielpädagogik sogar zur Notwendigkeit geworden. Diese Einsicht bringt allerdings die Gefahr mit sich, das Spiel zu pädagogisieren, so dass es nicht mehr eine freie Handlung bleibt. Aufgrund dessen hat die Spielpädagogik unter anderem die Aufgabe, die Freiheit des Spielens zu sichern (vgl. Heimlich, 2015, S. 139). Kinder setzen sich im Spiel mit Alltagssituationen auseinander und verwandeln ihre Lebenssituationen in eine fiktive Wirklichkeit. Diese Transformation ermöglicht ihnen aus potenziellen Situationen zu lernen und sich auf unterschiedliche Aspekte einzulassen (vgl. ebd., S. 140).

Das spielpädagogische Handeln umfasst die Vorbereitung und die gestalterische Umsetzung der Spielsituationen, die Beobachtungsprozesse und das eventuelle Eingreifen sowie das Dokumentieren der Spieltätigkeiten (vgl. Amberg, 2017, S. 9). Spielpädagogische Handlungsformen werden mit spielpädagogischen Methoden gleichgestellt. Das bedeutet, dass Spielpädagoginnen und Spielpädagogen zur Unterstützung des kindlichen Spiels beitragen können, ohne dass dabei die spontane, fantasievolle und selbstkontrollierte Haltung verloren geht (vgl. Heimlich, 1991, o.S., zitiert nach Heimlich, 2015, S. 194).

4.1 Prinzipien des spielpädagogischen Handelns

Der Charakter des kindlichen Spiels darf also nicht von den Erwachsenen beschädigt werden, sondern die Spieltätigkeiten von Kindern sollten lediglich angeregt und unterstützt werden (vgl. ebd., S. 201). Das Ziel des spielpädagogischen Handelns ist eine Spielsituation angemessen vorzubereiten, anzuregen, aufrechtzuerhalten oder gar zu fördern.

Das Spiel bietet den Kindern soziale, emotionale oder kognitive Lernmöglichkeiten. Eine Lehrperson kann ein Spiel indirekt durch die Vorbereitung einer Spielsituation oder direkt durch das konkrete Eingreifen einer Spieltätigkeit unterstützen und gewissermassen lenken (vgl. Bürgi & Amberg, 2018, S. 37).

Nebst diesen spielpädagogischen Handlungen soll die Lehrperson für eine stressfreie Atmosphäre (vgl. Kapitel 2.2.1) sorgen. Zugleich soll sie unkontrollierte Spielanlässe zulassen, damit die Kinder eine Spielkultur schaffen können (vgl. Renner, 2008, S. 164 f.).

4.1.1 Die drei Grundprinzipien

Die Merkmale eines Spiels – Spontanität und Motivation, Fantasie und Selbstkontrolle erfordern eine adäquate Reaktion eines Erwachsenen, welche auf folgende spielpädagogische Prinzipien zurückzuführen sind (vgl. Heimlich, 2015, S. 201).

- Multidimensionalität

Die Multidimensionalität weist auf die Ganzheitlichkeit hin. Das bedeutet, dass im Spiel alle Sinne, die Handlungen einer Person und deren Interaktion mit der Umwelt beteiligt sind. Somit ist die Orientierung am Individuum und deren Lebenswelt von hoher Bedeutung. Dabei sollen die Gedankenvorgänge in Bezug auf die einzelnen Perspektiven, wie unter anderem die sozialen Aspekte berücksichtigt werden. Kinder sollen so gut wie möglich ihre Spielpartnerinnen und Spielpartner und deren Bedürfnisse verstehen können (vgl. Renner, 2008, S. 207-208).

Die gegenwärtige Spielforschung geht davon aus, dass bei einer Spieltätigkeit folgende fünf Entwicklungsbereiche unterschieden und miteinbezogen werden müssen:

- der soziale Aspekt,
- der emotionale Aspekt,
- der kognitive Aspekt,
- der sensomotorische Aspekt und
- der biologische Aspekt

(vgl. Heimlich, 2015, S. 201 f.)

- Akzeptanz

Erwachsene stellen sich beim Spielen mit den Kindern oft in den Hintergrund, beziehungsweise lassen sich unterordnen, so dass die Spielthemen für die Kinder nicht unbegreiflich und fremd werden. Der Hintergrundgedanke dabei ist, nicht die Fantasien der Kinder zu zerstören. Daher werden eine gewisse Offenheit und

Spontanität der Erwachsenen vorausgesetzt. Durchaus kann es vorkommen, dass Kinder die Hilfestellung und den motivationalen Versuch in Bezug auf die Spieltätigkeiten vehement ablehnen, insbesondere dann, wenn sie nach Selbstbestimmung streben. Oft ist dies der Fall, wenn Kinder Entwicklungsstörungen aufzeigen. Dennoch sollten auch diesen Kindern weiterhin Spielangebote ermöglicht werden. Erwachsene müssen jedoch akzeptieren, dass die Angebote von den Kindern gegebenenfalls abgelehnt werden (vgl. Renner, 2008, S. 208).

Die spielpädagogische Haltung fordert demnach eine Akzeptanz gegenüber den Spielprozessen der Kinder (vgl. Heimlich, 2015, S. 202).

- Situationsgestaltung

Kinder sollen idealerweise ihre Spielumgebung selbst oder gemeinsam mit der Lehrperson aussuchen und gestalten können. Es eignen sich besonders überschaubare Spielorte, bei welchen die erforderliche Freiheit für das Spiel möglich ist (vgl. Renner, 2008, S. 209 f.). Das spielpädagogische Prinzip der Situationsgestaltung fordert also die Fähigkeit, Spielsituationen offen, unfertig und unperfekt zu gestalten, damit die Kinder immer noch selbst ihre Spielsituation gestalten und strukturieren können (vgl. Heimlich, 2015, S. 203 f.).

Nebst der Förderung des selbständigen Spielens kann es sinnvoll sein die Kinder in ihrem spielerischen Tun zu unterstützen. Dies eignet sich zum Beispiel, wenn Kinder stereotype Spielformen entwickeln, da sie durch das einseitige Spielangebot keine eigene Spielkultur entwickeln können. Beispielsweise geschieht dies durch eine einseitige Spielmittelauswahl oder einem Überangebot von Spielen (vgl. Renner, 2008, S. 209 f.). Sinnvoll ist es, sich im Vorfeld Gedanken über die Entwicklung und die Lernvoraussetzungen sowie über die Interessen der Kinder zu machen (vgl. Bürgi & Amberg, 2018, S. 40).

Um pädagogische Interventionen vermeiden zu können, muss ein Raum mit grundlegenden Spielmaterialien ausgestattet sein und es müssen zeitlich-räumliche Regeln bestehen (vgl. Renner, 2008, S. 212).

Lehrpersonen folgen einem grundlegenden spielpädagogischen Handlungsmuster. Diese beziehen sich grundsätzlich immer auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Kinder. Dementsprechend wird die Gestaltung der verschiedenen Spielsituationen dem Kind adaptiert (vgl. Renner, 2008, S. 209 f.).

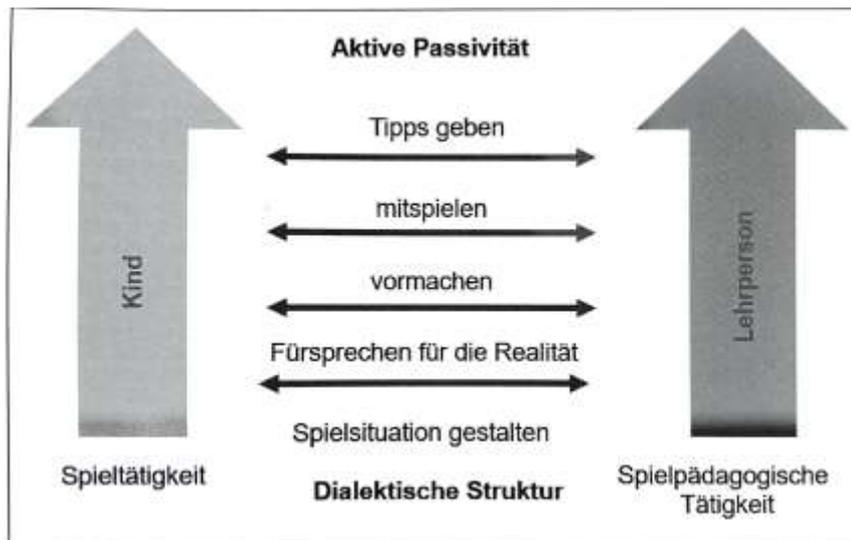


Abbildung 6: Dialektische Struktur als grundsätzliches Handlungsmuster spielpädagogischen Handelns
(Amberg & Bürgi, 2018, S. 41, zitiert nach Heimlich, 2015, S. 196).

Die Abbildung 6 zeigt zusammenfassend und überschaubar die spielpädagogischen Handlungsformen einer Lehrperson. Die Spieltätigkeit und die spielpädagogische Tätigkeit stehen in Wechselwirkung zueinander. Mit der spielpädagogischen Tätigkeit wird versucht, sich der kindlichen Spieltätigkeit anzunähern und Einfluss darauf zu nehmen oder sogar einzugreifen (aktives Handlungsmuster). Ebenso kann sich die spielpädagogische Tätigkeit auch vom Spiel distanzieren und eine passive Haltung einnehmen, wie beispielsweise das Beobachten (passives Handlungsmuster). Dementsprechend befindet sich die Lehrperson im Spannungsfeld zwischen aktivem Handeln (Eingreifen) und passivem Handeln (Beobachten). Hierbei soll eine entspannte Vorgehensweise angewendet sowie ein Vertrauen ermöglicht werden, so dass sich das Kind an die für sie individuell vorbereitete Spielsituation herantraut. Die Kinder bringen durch das Spiel gewisse Bereiche der sozialen Wirklichkeit zum Vorschein, welche sich vom Alltag unterscheiden. Diese Beziehung von Spieltätigkeit und Spielsituation vermittelt ein sozialer Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern. Dies ist ein Prozess, wobei sich der Sinn und die Bedeutungsinhalte einer Situation stetig ändern können (vgl. Heimlich, 2015, S. 196 ff.).

4.1.2 Spielbegleitung

Wie bereits vorhergehend erklärt wurde, stand bei der Spielbegleitung lange Zeit das «Nichteingreif-Konzept» im Vordergrund. Dieses Konzept wurde einerseits von den Merkmalen der Zweckfreiheit und der Spontaneität geprägt. Man glaubte, dass diese Merkmale durch das Eingreifen von Erwachsenen in eine Spielsituation verloren gehen. Andererseits glaubte man früher, dass eine Beschleunigung der Reifungsprozesse zu Entwicklungsstörungen führen kann und daher die einzelnen Reifungsphasen ausgelebt

werden müssen (vgl. Schenk-Danzinger, 1984, S. 95 f., zitiert nach Einsiedler, 1999, S. 149).

Das spielpädagogische Handeln verfolgt das Ziel, Spielsituationen anzuregen, vorzubereiten und gegebenenfalls zu intervenieren, um die Qualität des Spiels aufrecht zu erhalten oder zu fördern. Damit wird der Absicht nachgegangen die Lernmöglichkeiten im Spiel – sei es in sozialer, emotionaler oder kognitiver Hinsicht – von den Kindern zu nutzen. Die Lehrperson hat demzufolge die Aufgabe die Spielsituationen zu lenken. Bei der Spielbegleitung wird zwischen dem indirekten und dem direkten Lenken des kindlichen Spiels unterschieden (vgl. Amberg, 2017, S. 9).

- Indirekte Lenkung

Unter indirekter Lenkung wird das Eingreifen der Lehrperson durch eine passende Vorbereitung der Spielsituation verstanden. Die indirekte Lenkung des Spiels setzt das Verständnis der Spielsituationen voraus (vgl. ebd., S. 9 f.). Heimlich versteht die Spielsituation als ein Geflecht, in welchem Personen, Dinge und Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle spielen. Die Kinder und Erwachsenen, welche im Spiel beteiligt sind, befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen Spielraum, Spielmittel, Spielzeit und sinnlich-sozialen Elementen (vgl. Heimlich, 2015, S. 84).

- Direkte Lenkung

Die direkte Lenkung einer Spieltätigkeit zeichnet sich durch eine konkrete Intervention aus, welche das Spiel anregen und unterstützen soll. Die spielpädagogischen Handlungsformen werden im nachfolgenden Kapitel genauer erläutert.

Laut Heimlich stehen Spieltätigkeiten und spielpädagogische Handlungen in Wechselwirkung. Dabei können die spielpädagogischen Tätigkeiten ein aktives oder passives Handlungsmuster einnehmen (vgl. ebd., S. 196).

4.1.3 Spielpädagogische Handlungsformen

Nebst den spielpädagogischen Tätigkeiten stehen den Lehrpersonen gezielte Handlungsmuster zur Verfügung, mit denen sie aktiv auf das kindliche Spiel und auf die Spielsituationsgestaltung Einfluss nehmen können. Für die kindlichen «Spielräume» und die Bedingung für ein «gelingenderes Spielleben» sind die Erwachsenen zuständig. Im Hinblick auf die veränderten Lebenssituationen der Kinder wird ein erhöhter Bedarf an Spielbegleitung und Spielunterstützung nötig (vgl. ebd., S. 204 f.).

Entscheidend für das spielpädagogische Handeln ist nicht nur die Spielmittelauswahl und die Zurverfügungstellung von Raum und Zeit zum Spielen, ebenso wichtig ist auch eine sichere und gefestigte Beziehung zwischen der Lehrperson und den Kindern. Wie bereits im Kapitel 2.2.1 erwähnt, ist eine sichere Bindung grundlegend, damit Kinder sich zum Spielen ermutigt fühlen, Selbständigkeit aufbauen und ihr Bedürfnis nach Bewegung und Exploration der Umwelt verwirklichen können (vgl. ebd., S. 208). Die wichtigsten Handlungsformen sind das Mitspielen von Erwachsenen, das Vor- und Nachspielen und das Probespiel:

- Mitspielen

Mitspielen bedeutet, sich aktiv am Spiel der Kinder beteiligen, ohne dabei das Spielthema zu verändern (vgl. Renner, 2008, S. 213). Hierbei muss sich die Lehrperson dem kindlichen Spielthema unterordnen. Die erwachsene Person nimmt bei dieser Handlungsform lediglich eine assistierende Funktion im Spiel ein, ohne die Spieltätigkeit in eine neue Richtung zu lenken oder auf ein neues Thema überzuleiten. In dieser Spielphase wird der Erwachsene eher als Spielpartnerin oder Spielpartner angesehen. Diese müssen sich dem Spielprozess fügen und die ihm zugewiesene Rolle und Aufgaben übernehmen (vgl. Heimlich, 2015, S. 209).

- Vorspielen

Das Vorspielen kann für Kinder anregend sein und sie zum Nachahmen veranlassen. Diese Handlungsform kann eine Bereicherung für Spielideen und die Fantasie der Kinder sein (vgl. Renner, 2008, S. 214). Wenn das Spiel nicht zustande kommt, die Kinder keine eigenen Spielideen haben oder sich nicht einig sind, kann das Vormachen von Erwachsenen helfen. Die Anregungen oder inhaltlichen Vorschläge der Lehrperson durch die eigene Spieltätigkeit wird den Kindern zur Verfügung gestellt. Die Kinder können anschliessend selbst entscheiden, ob sie das vorgespielte Angebot annehmen oder ablehnen möchten. Das Vorspielen darf für die Kinder keineswegs mit Zwängen verbunden sein diese Spieltätigkeit aufzunehmen (vgl. Heimlich, 2015, S. 210).

- Nachspielen

Häufig bieten sich vorgelesene Geschichten, Filme oder reale Ereignisse an, um diese Situationen nachzuspielen (vgl. ebd., 2015, S. 210 f.). Dieses Nachspielen gibt den Kindern die Möglichkeit, sich selbst «ein Bild» davon zu machen (vgl. Renner, 2008, S. 214).

- Probespiel

Ein Probespiel ist eine sinnvolle Handlungsform, wenn die Spielleitung unsicher ist, ob das erklärte Spiel von den Spielenden verstanden wurde. Beim Probespiel zeigen sich Unsicherheiten und Unklarheiten schnell und können unmittelbar und anschaulich geklärt werden (vgl. ebd., S. 214).

- Anleiten

Das Anleiten eines Spiels kann notwendig sein, wenn den Spielenden Kenntnisse oder Fertigkeiten fehlen und dadurch das Spiel nicht mehr weitergespielt werden kann. Hier ist es sinnvoll, wenn eine erwachsene Person die Spielenden zu den mangelnden Fertigkeiten und den fehlenden Kenntnissen anleitet. Die Möglichkeit eine selbständige Lösung zu finden sollte immer im Vordergrund stehen und es sollte erst interveniert werden, wenn Hilfe gewünscht wird. Die Lehrperson soll keine Hilfe aufdrängen (vgl. ebd., S. 214).

4.2 Spiel im engeren und im weiteren Sinne

Das kindliche Spiel soll in die Lernprozesse eingebunden werden. Man findet unzählige Lernspiele, welche eine spielerische Förderung der Funktionen von Wahrnehmung, Sprache oder des Denkens versprechen. Solche Lernspiele sind allerdings mit Vorsicht zu genießen und sollten kritisch hinterfragt werden. Oft bieten solche Materialien den Kindern nur wenig Gelegenheiten zum spielerischen Anwenden. In solchen Fällen dient das kindliche Spiel lediglich zur Erreichung eines spielfremden Förderziels. Aus Sicht der Kinder können spielerische Einkleidungen allerdings eine äusserst interessante Form der Lernbegleitung sein.

Das spielorientierte Lernen erleichtert den Schülerinnen und Schülern das Lernen und sorgt dafür, dass sie positive Einstellungen zu den Lerninhalten entwickeln. Dabei ist allerdings zu beachten, dass Kinder Freiräume und Möglichkeiten haben, um selbstständig Änderungen der Spielregeln, Abläufe und Erweiterungen von Lernspielen vornehmen zu können. Die Beziehung zwischen Spielen und Lernen ist abhängig von der Entwicklung der Kinder. Daher vermischen sich im Kindergartenalter die Spiel- und Lerntätigkeiten noch fast vollständig, während im frühen Schulalter die spontanen Spieltätigkeiten immer mehr von der systematischen und kontrollierten Lerntätigkeit abgelöst werden. Demnach lassen sich Spielen und Lernen in der frühen Entwicklung der Kinder kaum voneinander trennen und können erst nach dem Schuleintritt auseinandergelassen werden (vgl. Heimlich, 2015, S. 217).



Abbildung 7: Formen spielpädagogischen Handelns (Heimlich, 2015, S. 217)

Abbildung 7 gibt einen Überblick über die spielpädagogischen Handlungsformen. Die Formen zeigen zunehmend das Eingreifen von Erwachsenen in das kindliche Spiel. Einerseits zeigt die Darstellung die bloße Unterstützung des Spiels durch die Spielsituation oder die Spieltätigkeit, zum anderen wird die spielerische Einkleidung, wie beispielsweise Lernspiele oder Interaktionsspiele dargestellt. Die tatsächliche spielpädagogische Handlung befindet sich in Wechselwirkung zwischen der indirekten Spielermöglichkeit und der direkten Spielbeeinflussung. Dabei ist die Flexibilität entscheidend, sich bei spielpädagogischen Tätigkeiten zurückzunehmen oder einzugreifen (vgl. ebd., S. 217 f.).

4.3 Spielen in der Schule

Auch über die Kindergartenstufe hinaus hat das Spielen eine immer grösser werdende Bedeutung für die Erziehung und die Bildung der Kinder. Hinzu kommt, dass die Kinder mit veränderten Lernniveaus und Bedürfnissen in die Schule kommen. Daher eignet sich das spielorientierte Lernen optimal, um auf die individuellen Lernbedürfnisse einer heterogenen Lerngruppe eingehen zu können und dadurch den Unterricht zu differenzieren. Diese Unterrichtsform kann helfen zwischen Lebens- und Lernsituationen zu vermitteln. Das Spielen hat mittlerweile einen festen Platz in der Schule und lässt sich gut mit dem Lernen verbinden (vgl. ebd., S. 179).

Das kindliche Spiel kann auch eine vermittelnde Rolle einnehmen. Spielaktivitäten, die auf den Merkmalen der intrinsischen Motivation (vgl. Kapitel 2.2.1), der Fantasie und der Selbstkontrolle beruhen, können auch als einen Konflikt mit einer veränderten Situation des Lebens gedeutet werden (vgl. Retter, 1991, o.S., zitiert nach Heimlich, 2015, S. 179). Damit gewährt das kindliche Spiel den Erwachsenen einen Einblick in ihre Erfahrungswelt. Zudem versuchen die Kinder in ihrem Spiel aktiv der veränderten Lebenssituation eine Bedeutung zu verleihen und damit einen Lerngewinn zu erzielen. Im Alltag der Kinder ist das

spielorientierte Lernen bereits verankert und hat beiliegend eine notwendige Funktion der Entwicklung. Daher gilt es das spielorientierte Lernen in Form von selbst gestalteten Spielsituationen in schulische Lernprozesse einzubauen, um die veränderbaren Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu befriedigen. Dieses Lernkonzept bietet die Möglichkeit eine Verknüpfung zwischen veränderten Situationen des Lebens und den neuen Lebenssituationen aufzubauen (vgl. ebd., S. 179 f.). Besonders bei der Integration und Wertschätzung aller Kinder wird die Relevanz des kindlichen Spiels deutlich. Beim gemeinsamen Spielen im Unterricht werden den Kindern unterschiedliche Zugänge mit verschiedensten Lernvoraussetzungen geboten. Das Spiel wird gleichermassen von der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler angetrieben und ist auf die Kompetenz des Begleitpersonals angewiesen, welche differenzierte Anstösse in die gemeinsame Spielsituation einbringt (vgl. ebd., S. 180).

Das Lernpotential des kindlichen Spiels wird besonders in der Gelegenheit zum kreativen und fantasievollen Handeln gesehen. Somit können die Kinder ihre Lerntätigkeiten selbst bestimmen und kontrollieren. Die spezifischen Merkmale der Spieltätigkeit bleiben dadurch erhalten und ermöglichen äusserst anspruchsvolle Lernprozesse. Demzufolge fordert das Konzept des spielorientierten Lernens in der Schule ein deduktives Unterrichtskonzept. Das bedeutet, dass die Kinder von einer einzelnen Situation zum Allgemeinen herangeführt werden. Die Unterrichtsinhalte des spielorientierten Lernens stammen aus der veränderten Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., S. 181).

Immer deutlicher wird eine Öffnung des Unterrichts für das selbstgesteuerte Lernen in der Grundschule gefordert. Hier hat das spielpädagogische Lernen und die Gestaltung von Spielsituationen ihren berechtigten Platz (vgl. Von Hentig, 1993, o.S., zitiert nach Heimlich, 2015, S. 181). Lehrpersonen die spielpädagogisch handeln versuchen die fantasievollen Spielsituationen der Kinder zu verstehen. Sie gestalten die Spielsituationen fortlaufen neu, um den Fantasieichtum der Kinder anzuregen und zu vergrössern. Im besten Fall begeben sich die Lehrpersonen sogar selbst in die Spielsituation oder auf die Fantasieebene der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., S. 182).

5 Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel setzt sich mit der methodischen Vorgehensweise auseinander. Dabei wurden die gesammelten Regelspiele empirisch ausgewertet. Für die Umsetzung wurde eine deduktive Methode gewählt. Das bedeutet, dass zunächst nach bereits vorhandenen theoretischen Konzepten gesucht und daraus ein eigenes Einteilungssystem erstellt wurde (vgl. Roos & Leutwyler, 2017, S. 291).

5.1 Forschungsmethode

Aufgrund der Fragestellungen (vgl. Kapitel 1.1) wurden Regelspiele gesammelt, ausgewertet und mit bereits bestehenden Theorien verglichen. Die Verknüpfung mit dem Lehrplan 21 wurde gewählt, da er zum Bildungsauftrag von Lehrpersonen gehört und als Orientierungshilfe dient. Die wichtigsten Funktionen eines Regelspiels werden herausgegriffen und genauer untersucht (vgl. Kapitel 2.2.2).

In einem ersten Schritt wurde ein Formular für die Spielesammlung (vgl. Kapitel 10.1) erstellt, welches an alle Studierenden des ersten bis dritten Studienjahres (Stand Frühlingsemester 2020) der Pädagogischen Hochschule Zug per E-Mail versendet wurde. Die Studierenden wurden aufgefordert die Spiele aus der Praxis zurückzusenden, welche von den Kindern besonders gerne gespielt werden. In einem weiteren Schritt folgte die Auswertung der gesammelten Spiele.

5.2 Erhebungsinstrumente

Die Spiele wurden nicht aus Büchern, Internet oder ähnlichem zusammengetragen, sondern direkt bei den Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zug nachgefragt und gesammelt. Da die Studierenden wöchentlich in der Praxis sind und unterschiedliche Eindrücke erleben, wurde die Sammlung von Spielen bei Studierenden als sinnvoll und umfangreich erachtet. Mithilfe dieses Aufrufes kamen viele Regelspiele zusammen, so dass eine umfangreiche Sammlung entstand. Aus Kapazitätsgründen wurde auf eine zusätzliche Sammlung nach Regelspielen aus der Praxis bei Lehrpersonen oder Fachleuten verzichtet. Insgesamt haben 28 Studierende Regelspiele zurückgesendet, die bei den Kindern der «Renner» sind. Daraus ist eine Sammlung mit 63 Spielen entstanden.

Wie bereits erwähnt, wurde ein Formular erstellt, welches die Studierenden mit ihren Spielideen aus der Praxis ausfüllen konnten. In diesem Raster waren Angaben zur Dauer, Sozialform, Spielform, Spielregeln, Klassenstufe und das nötige Material erforderlich. Mit Hilfe dieser Angaben erleichterte sich die Verknüpfung zur Theorie (vgl. Kapitel 2 & Kapitel 3).

5.3 Auswertungsverfahren der Spiele

Bei der Auswertung wurden zunächst alle gesammelten Spiele und deren wichtigsten Spielmerkmale notiert. In einer praktischen Umsetzung wurden die Spiele den Kriterien zugeordnet. Die Ergebnisse wurden in einer Tabelle festgehalten. Die Tabelle wurde so aufgebaut, dass in der obersten Zeile die Spielkriterien ersichtlich sind und unterhalb die Spiele in die entsprechenden Spalten eingeschrieben werden konnten. Dieses Vorgehen wurde bei allen vier Schritten angewendet und schriftlich festgehalten (vgl. Kapitel 10). Mit Hilfe dieser empirischen und deduktiven Methode wurden die Spiele nach theoretischen Konzepten und dem Lehrplan 21 verknüpft und eingeteilt (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 31 ff.).

Zunächst wurden die Spiele dem Einteilungssystem nach Petillon zugeordnet, welches in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** aufgezeigt wird (vgl. Petillon, 2016, S. 30).



Abbildung 8: Spieleinteilungssystem (Petillon, 2016, S. 30)

Da diese Einteilung noch nicht zufriedenstellend war, wurden die Spiele in einem nächsten Schritt den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 zugeordnet (vgl. Kapitel 2.3.1). Diese Kriterien sollen mehr Aufschluss darüber geben, ob die Spiele den methodischen-, sozialen- oder persönlichen Kompetenzen zugeordnet werden können. Da die Zuordnung nach den überfachlichen Kompetenzen nicht optimal war, wurden in einem weiteren Schritt die gesammelten Regelspiele den entwicklungsorientierten Zugängen (vgl. Kapitel 2.3.2) aus dem Lehrplan 21, zugeordnet (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 31 ff.).

Nach diesem Schritt kam die Idee ein eigenes Kategoriensystem zu entwickeln, welches in der Tabelle 1 dargestellt wird. Diese Kriterien setzten sich aus der Theorie von Petillon, aus den entwicklungsorientierten Zugängen des Lehrplans 21 und aus eigenen Kategorien zusammen (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018; Petillon, 2016). Dabei sind acht Kategorien deduktiv und eine Kategorie induktiv erarbeitet worden. Das bedeutet, dass acht Kategorien auf bereits bestehenden Theorien beruhen. Davon beziehen sich fünf Kategorien auf die Theorie von Petillon und drei auf den Lehrplan 21. Hingegen entstand die induktive Kategorie aus eigenem Datenmaterial (vgl. Roos & Leutwyler, 2017, S. 291).

Tabelle 1: Selbsterstelltes Kategoriensystem (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018; Petillon, 2016)

Spielkategorien	Quellenverweis
1. Glücks- und Ratespiele	Eigene Kategorie
2. Reaktionsspiele	Petillon
3. Lernspiele (Üben, Anwenden, Vertiefen)	Petillon
4. Rhythmisch-musikalische Spiele	Petillon
5. Spiele zum sozialen Lernen	Petillon
6. Sprache und Kommunikation	Entwicklungsorientierte Zugänge
7. Rollenspiele	Petillon
8. Wahrnehmung	Entwicklungsorientierte Zugänge
9. Bewegung, Körper und Motorik	Entwicklungsorientierte Zugänge

Bei der Auswertung der Spielesammlung wurde jedem aufgeführten Spiel eine Codierregel, eine Kategorie und ein Ankerbeispiel zugeordnet (vgl. Kapitel 10.6). Die Codierregel weist auf das zentrale Merkmal des Spiels hin. Dadurch wird die Zuordnung zu den einzelnen Spielkategorien geregelt. Somit wurde jedem Regelspiel mit Hilfe der Codierregel

mindestens eine Kategorie aus der Tabelle 1 zugeordnet. Mit dem Ankerbeispiel wird die jeweilige Spielkategorie konkret veranschaulicht (vgl. Roos & Leutwyler, 2017, S. 291). Diese Einteilung in der Tabelle 2 verdeutlicht, wie die Spiele den Kategorien zugeordnet und somit in ein einheitliches System gebracht wurden.

Tabelle 2: Spielauswertung mit Kategoriensystem (vgl. Kapitel 10.6)

Spielname:	Codierregel:	Kategorien:	Ankerbeispiele:
Achtung Lava	Vom Start zum Ziel gelangen ohne dabei den Boden (Lava) zu berühren.	9	Die Kinder bewegen sich als Gruppe vom Start bis zum Ziel ohne dabei den Boden (Lava) zu berühren. Um sich fortzubewegen erhalten die Gruppen Zeitungsstücke oder ähnliches.
Activity	Begriffe erraten durch Erklärung, Zeichnen und Darstellen.	6	Ein Kind stellt ein Affe pantomimisch dar und die anderen Kinder müssen das Tier erraten.

6 Erkenntnisse

Bereits zahlreiche Spieltheoretiker haben versucht, eine Ordnung in die Fülle an Spielen zu bringen und diese systematisch in ein übersichtliches Einteilungssystem einzuordnen. Aufgrund der hohen Komplexität des Spiels konnte bisher noch kein einheitliches Kategoriensystem gefunden werden (vgl. Petillon, 2016, S. 26).

In einem methodischen Vorgehen wurden alle gesammelten Spiele, qualitativ geordnet und in einem einheitlichen System gegliedert. Die Auseinandersetzung mit der Spielthematik hat einige Erkenntnisse mit sich gebracht, welche nachfolgend erläutert werden.

6.1 Merkmale und Funktionen der Regelspiele

In dieser wissenschaftlichen Arbeit wurde ersichtlich, wie umfangreich Regelspiele und deren Funktionen sind. Das Kapitel 2.2.2 macht dabei deutlich, wie eng die Spielmerkmale und Funktionen miteinander verknüpft sind. Der Gebrauch des Regelspiels wurde sowohl bei den exklusiven Spielmerkmalen (vgl. Kapitel 2.2.1) als auch bei der Entwicklungsförderung (vgl. Kapitel 3.3) begreiflich. Somit fördern beispielsweise die Regelspiele das Nachahmen von Alltagssituationen, indem die Kinder «So-tun-als-ob» (vgl. Kapitel 2.2.1). Bei der Funktion des Regelspiels steht das «spielerische Lernen» im Fokus. Tatsächlich können Regelspiele zu einem erfolgreichen, spielerischen Lernen führen. Das «spielerische Lernen» trägt dem Spass, der Freude, der Motivation und letztlich dem Erfolg bei. Nur durch Chancengleichheit und Fairness, welche durch die Regeln entstehen, lässt sich ein solcher Lernanlass gut umsetzen (vgl. Kapitel 3.1). Wie genau die Umsetzung im Unterricht aussieht, beziehungsweise welche Spiele bei den Kindern besonders beliebt sind, zeigt sich im nachfolgenden Kapitel.

6.2 Spiele im Unterrichtsalltag

Die zusammengestellte Spielesammlung basiert auf Regelspielen, welche im Unterrichtsalltag bei den Kindern begehrt sind (vgl. Kapitel 5.2). Damit der Begriff «ein gutes Spiel» nähergebracht werden kann, wurde diesbezüglich im Internet und bei den Studierenden recherchiert. Hierbei lässt sich das Ergebnis festhalten, dass die Wahl eines Spiels beziehungsweise die Beliebtheit eines Spiels vom Individuum abhängt. Alle Spielenden bevorzugen generell ein unterschiedliches Spiel. Trotzdem gibt es einige objektive Kriterien, welche zu einem guten Spiel beitragen können, wie beispielsweise die Originalität und der Überraschungseffekt (vgl. Kapitel 3.4). Zudem kann ein entspanntes Feld auch zu einer positiven Spielatmosphäre beitragen (vgl. Kapitel 2.2.1).

Es gilt die Annahmen mit Vorsicht zu geniessen, da diese Kriterien nicht empirisch geprüft wurden. Für eine umfangreichere Auswertung in diesem Zusammenhang bräuchte es eine wesentlich mehr erforschte Auswertung. Es würde sich beispielsweise eignen eine Fragebogenerhebung mit diversen Kindern durchzuführen (vgl. Roos & Leutwyler, 2017, S. 247 ff.).

6.3 Auswertung der Spielesammlung

Nachfolgend wird die Auswertung der Regelspielsammlung differenziert dargelegt und das Ergebnis des selbsterstellten Kategoriensystem präsentiert.

6.3.1 Einteilung nach Petillon

Bei der Zuordnung der Spiele gemäss dem Einteilungssystem nach Petillon (2016), zeigte sich eine ungleichmässige Verteilung der Spiele auf die unterschiedlichen Kategorien (vgl. S. 30). Signifikant war, dass viele Spiele den Kategorien Konzentration und Aufmerksamkeit und bewegte Spiele zugeordnet werden konnten (vgl. Kapitel 10.2).

Dennoch war es möglich alle Spiele einer Kategorie zuzuteilen. Trotz allem war das Ergebnis noch nicht zufriedenstellend, so dass in einem weiteren Schritt die Spiele den überfachlichen Kompetenzen zugeordnet wurden (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 31 ff.).

6.3.2 Verknüpfung mit Lehrplan 21

Die Fülle an Spiele wurde in Ordnung gebracht und mit dem Lehrplan 21 verknüpft, da dieser zum Bildungsauftrag von Lehrpersonen gehört. Viele Spiele lassen sich in unterschiedlichen Fachbereichen spielen oder sich an unterschiedlichen Situationen anpassen und fördern diverse Kompetenzen. Eine Einteilung der Spiele nach den überfachlichen Kompetenzen wurde daher als sinnvoll erachtet (vgl. ebd., S. 31 ff.).

Einteilung nach den überfachlichen Kompetenzen

Im Kapitel 2.3.1 wurden die überfachlichen Kompetenzen bereits vorgestellt. Diese Kompetenzen sind bedeutsam für eine erfolgreiche Lebensbewältigung der Kinder (vgl. ebd., S. 31 ff.).

Beim Ordnen der gesammelten Spiele nach den überfachlichen Kompetenzen wurde ersichtlich, dass sich die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen kaum trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Diese Einteilung war äusserst anspruchsvoll und wenig aussagekräftig, da die Spiele je nach Blickwinkel mehreren Kompetenzen zugeordnet werden konnten. Viele Spiele konnten aufgrund dessen auch nicht eindeutig

zugeordnet werden. Die meisten Spiele konnten die Dialog- und Kooperationsfähigkeit der sozialen Kompetenz und die Sprachfähigkeit der methodischen Kompetenz abdecken. Nach diesem Schritt wurde sichtbar, dass die Spiele nur gering mit den überfachlichen Kompetenzen verknüpft werden können. Daraus ergab sich die Erklärung, dass die überfachlichen Kompetenzen für den schulischen Kontext ausgerichtet wurden und nicht für das spielorientierte Lernen (vgl. Kapitel 3.3.1).

In einem weiteren Schritt wurde versucht die Spiele gemäss den entwicklungsorientierten Zugängen des Lehrplans 21 zu gliedern (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 31 ff.).

Einteilung nach den entwicklungsorientierten Zugängen

Die entwicklungsorientierten Zugänge dienen den Lehrpersonen als Lesehilfe, um einen fächerübergreifenden Unterricht gestalten zu können. Wie bereits in Kapitel 2.3.2 erläutert wurde, bilden die entwicklungsorientierten Zugänge eine Brücke von den Entwicklungsperspektiven der Fachbereiche und der fächerübergreifenden Planung der Lehrpersonen (vgl. ebd. S. 44 ff.). In der theoretischen Auseinandersetzung sind auch die fünf Entwicklungsbereiche der Multidimensionalität von Heimlich – der soziale, emotionale, kognitive, sensomotorische und der biologische Blickwinkel – aufgefallen, welche exakt zu den entwicklungsorientierten Zugängen passen (vgl. Kapitel 4.1.1).

Die Einteilung nach den entwicklungsorientierten Zugängen konnte im Vergleich zum vorhergehenden Schritt nach den überfachlichen Kompetenzen ohne grössere Schwierigkeiten erfolgen. In Bezug auf die Einteilung der gesammelten Regelspiele war dies äusserst aufschlussreich. Einzig der Hauptfokus der folgenden sieben Spiele konnte keinem entwicklungsorientierten Zugang zugeordnet werden (vgl. ebd., 2018, S. 31 ff.):

- Hühnerstall
- Pischte Paschte
- Drehteller
- Schüttelglas
- Schnappspiel
- De Schlange ihre Tanz
- Bobbe bobbe, Hämmerli

Grundsätzlich würde sich bei jedem Regelspiel ein Merkmal finden lassen, das zu einer Kategorie passt. Jedoch bezieht sich die Einteilung nach den entwicklungsorientierten Zugängen auf die Hauptmerkmale, welche das Regelspiel ausmachen.

Die oben aufgeführten Spiele weisen alle ein Element des Zufalls, des Ratens oder des Glückspiels auf, welche nirgends in den entwicklungsorientierten Zugängen zu finden sind

(vgl. ebd., S. 44 ff.). Da diese Zugänge auf den schulischen Kontext und das fächerübergreifende Unterrichten abgestimmt wurden, lassen sich diese Merkmale in dieser Einteilung nicht finden. Daraus ergab sich ein eigenes Einteilungssystem, welches auf unterschiedlichen theoretischen Quellen beruht.

6.3.3 Einteilung nach selbsterstelltem Kategoriensystem

Wie bereits erwähnt setzen sich die selbsterstellten Kriterien aus dem Einteilungssystem nach Petillon, den entwicklungsorientierten Zugängen und der eigenen erstellten Kategorie zusammen (vgl. Kapitel 5.3).

Da im vorhergehenden Schritt die Eigenschaft des Zufalls und des Raten fernblieb, wurde dies nachfolgend berücksichtigt und eine eigene Kategorie erstellt (siehe Kategorie 1). Zudem wurde eine ausgeglichene Einteilung angestrebt. Jede Kategorie soll eine Vielfalt von Spielen aufweisen und keine Kategorie überaus dominieren. Demnach entstanden die folgenden neun Kategorien, welche ausführlich beschrieben werden:

1. **Glück- und Ratespiele:**

- Das Gewinnen des Spiels ist dem Zufall überlassen
- Beim Spiel kommt es auf das richtige Beantworten der Frage an
- Das Spiel bietet unterschiedliche Möglichkeiten zum Raten

2. **Reaktionsspiele:**

- Aufmerksamkeit auf bestimmte Reize lenken
- Überflüssige Reize werden nicht beachtet
- Schnelles Verarbeiten von Reizen

(vgl. Petillon, 2016, S. 320)

3. **Lernspiele (Üben, Anwenden, Vertiefen):**

- Methodische Hilfe zur Erreichung von überprüfbaren Lernzielen
- Aus der kindlichen Perspektive liegt der Fokus beim Spielen (Lerninhalte rücken in den Hintergrund)
- Dient dem Üben, Anwenden und Vertiefen in verschiedenen Lernbereichen

(Sprache, Mathematik, NMG, etc.)

(vgl. Petillon, 2016, S. 349)

4. **Rhythmisch-musikalische Spiele:**

- Alle Kinder haben die Möglichkeit sich am Spiel zu beteiligen
- Spiele werden mit einem Lied oder Vers begleitet

- Spiele fördern das Rhythmusgefühl
(vgl. Petillon, 2016, S. 284)

5. **Spiele zum sozialen Lernen**

- Spiele fördern die Kooperationsfähigkeit der Kinder
- Kinder lernen den Umgang mit Konflikten
- Kinder treten miteinander in Kontakt und lernen sich kennen
- Durch das Spiel werden verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeiten erworben
- Das Spiel fördert die Fähigkeit Perspektiven anderer einzunehmen und sich in andere einzufühlen
(vgl. Petillon, 2016, S. 37)

6. **Sprache und Kommunikation**

- Das Spiel fordert die Kinder auf sich zu äussern
- Das Spiel erweitert den Sprachwortschatz
- Durch das Spiel werden vielfältige Sprachanlässe ermöglicht
(vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 44 ff.).

7. **Rollenspiele**

- Kinder nehmen im Spiel eine Rolle ein
- Beim Spiel lösen sich die Kinder von der Realität und tauchen in Fantasiewelt ein
- Rollen können spontan oder gelenkt gespielt werden
(vgl. Petillon, 2016, S. 91)

8. **Wahrnehmung**

- Durch das Spiel nehmen die Kinder sich selbst, ihren Körper, die Mitmenschen und die Umwelt über die verschiedenen Sinne wahr
- Die Kinder nehmen die Zeit und / oder den Raum wahr
- Das Spiel bietet die Möglichkeit Gefühle, Empfindungen und Gedanken wahrzunehmen
(vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 44 ff.).

9. **Bewegung, Körper und Motorik**

- Die Kinder bewegen sich im Spiel aktiv
- Das Spiel fördert die motorischen Fertigkeiten

- Beim Spiel werden koordinativen Fähigkeiten geübt
- Das Spiel bietet Möglichkeiten die körperlichen Leistungen der Kinder mit andern zu messen
(vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 44 ff.).

Die Tabelle 3 gibt einen Einblick ins selbst entwickelte Spielkategoriensystem und macht die Kategorien verständlicher, indem einige Beispiele gezeigt werden.

Tabelle 3: Spielkategoriensystem mit Beispielen (vgl. Kapitel 10.5)

1 Glücks-Denk- und Ratespiele	2 Reaktions-spiele	3 Lernspiele	4 Rhythmisch-musikalische Spiele	5 Spiele zum sozialen Lernen	6 Sprache und Kommunikation	7 Rollenspiele	8 Wahrnehmung	9 Bewegung, Körper und Motorik
Schüttelglas	Bobbe Bobbe, Hämmerli	Der die das	Die Schlange ihr Tanz	Hochhaus bauen	Storystones	Werwölflin	Post weitergeben	Ich kann das!
Drehteller	Schnappspiel	Leiterspiel	Malermmeister	Der fliegende Teppich	Lasedomino	Riesen, Zwerge, Zauberer	Bello, Bello dein Knochen ist weg	Tigerkäfig

7 Diskussion

Die Auswertung der Spielesammlung zeigt, dass die praktische Orientierung in dieser Arbeit ein grosses Anliegen ist. Abschliessend sind Verknüpfungen aus der praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit der Spielthematik ersichtlich.

7.1 Fazit

Die intensive Auseinandersetzung mit der Spieltheorie, der Entwicklungspsychologie und dem Lehrplan 21 führt zu einem Fazit, welches nachfolgend dargelegt wird.

Grundsätzlich lassen sich umfangreiche Literaturen zur Spielthematik finden. Dabei gibt es eine Handvoll Autoren, auf welche öfters verwiesen wird, so beispielsweise Huizinga, Einsiedler oder Heimlich. Hingegen ist der Lehrplan 21 bezüglich Spiele kaum wissenschaftlich fundiert. Bei der Arbeit mit dem Lehrplan 21 ist uns aufgefallen, dass keine Quellenverweise ersichtlich sind. Somit ist nur schwer nachvollziehbar, woher die Inhalte stammen. Besonders die entwicklungsorientierten Zugänge weisen lückenhafte Begründungen in fachlicher Hinsicht auf. Beispielsweise lassen sich mit den entwicklungsorientierten Zugängen kaum Verbindungen zu technischen, naturwissenschaftlichen und emotionalen Perspektiven herstellen. Dennoch sind wir als zukünftige Lehrpersonen auf den Lehrplan 21 angewiesen, da er zu unserem Bildungsauftrag gehört. Uns ist bewusst, dass der Lehrplan 21, insbesondere die entwicklungsorientierten Zugänge, nicht explizit auf das kindliche Spiel, sondern auf den fächerübergreifenden Unterricht ausgelegt sind. Aufgrund dessen stützt sich ein Teil unserer Erkenntnisse auf die überfachlichen Kompetenzen und die entwicklungsorientierten Zugänge (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), S. 31 ff.).

Nach intensiver Auseinandersetzung mit der Spielthematik sind wir auf die unterschiedlichen Dimensionen des Spiels von Franz (2016) gestossen (vgl. S. 53 ff.). Diese Spieldimensionen sind wesentlich aussagekräftiger als die entwicklungsorientierten Zugänge (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 44 ff.). Die Perspektiven decken ein breiteres Spektrum von alltäglichen Spielsituationen ab und beziehen unterschiedliche Quellen mit ein.

Insgesamt liessen sich kaum aktuelle Forschungen oder Studien zur Spielthematik finden. Dies gibt uns den Anschein, dass das Spielen noch zu wenig, besonders in der Praxis, erforscht ist.

7.2 Auseinandersetzung mit den Fragestellungen

Für die Bereicherung des Fazits, werden die am Anfang gestellten Leitfragen nun abschliessend aufgegriffen und beantwortet.

- **Welche Merkmale und Funktionen weisen Regelspiele auf?**

Wie im Kapitel 2.1 erläutert wird, lässt sich keine allgemeingültige Spieldefinition finden. Aufgrund dessen wird auf die Merkmale und Funktionen der Spiele zurückgegriffen (vgl. Kapitel 2.2). Um die Frage korrekt beantworten zu können, wird die Differenzierung der Spielformen vorausgesetzt. Grundsätzlich wird bei den Merkmalen nicht zwischen den einzelnen Spielformen unterschieden. Viel eher ist das Verständnis der Regelspiele relevant (vgl. Kapitel 3.1). Somit sind die Merkmale nicht explizit auf die Regelspiele ausgelegt.

Einerseits beschreibt Heimlich (2015) die drei Merkmale – intrinsische Motivation, Selbstkontrolle und Fantasie als beobachtbare Kriterien einer Spieltätigkeit (vgl. S. 32). Immer dann, wenn diese Merkmale bei einer beobachteten Handlung überwiegen, kann von einer Spieltätigkeit ausgegangen werden (vgl. Kapitel 2.2).

Andererseits beschreibt Hauser (2016) fünf exklusive Spielmerkmale (vgl. S. 27 ff.). Demnach muss eine Spieltätigkeit alle fünf Merkmale erfüllen, um als Spiel anerkannt zu werden. Zu den fünf Merkmalen zählen die unvollständige Funktionalität, «So-tun-als-ob», die positive Aktivierung und Fokussierung, Wiederholung und Variation und das entspannte Feld (vgl. Kapitel 2.2.1).

Als Funktion der Regelspiele stehen oft Effekte im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung. Daher lassen sich nur schwer spezifische Funktionen darlegen. Sicherlich ein zentraler Aspekt, welcher durch das Spielen bedingt wird, ist die Freude (vgl. Kapitel 2.2.2).

- **In welchen Situationen können Regelspiele im Unterrichtsalltag optimal und gewinnbringend eingesetzt werden?**

Das Spielen ist ein wichtiger Bestandteil sowohl im Kindergarten als auch in der Schule. Mit dem Spiel kann optimal auf die unterschiedlichen Lernniveaus der Kinder eingegangen werden, indem ihnen verschiedene Zugänge mit diversen Lernvoraussetzungen geboten werden (vgl. Kapitel 4.3).

Die von uns anfänglich gestellte Frage, kann nicht zufriedenstellend beantwortet werden, da der Praxisbezug zu gering ausfällt. In den Literaturen lassen sich nur wenig empirisch belegte Praxiserfahrungen finden. Es gibt viel Material für die praktische Umsetzung von Spielen im Unterrichtsalltag. Dabei wird der Zweck kaum empirisch belegt.

- **Welche Spielaspekte lassen sich mit den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 verknüpfen?**

Beim Versuch die Spiele nach den überfachlichen Kompetenzen zu ordnen, zeigte sich, dass viele Spiele nicht eindeutig einer Kategorie zuzuordnen sind. Oft konnten mehrere Kategorien einem Spiel zugeteilt werden, jedoch war keine Kategorie besonders aussagekräftig. Die meisten Spiele deckten die Dialog- und Kooperationsfähigkeit (Sozialkompetenz) und die Sprachfähigkeit (methodische Kompetenz) ab. Aus den genannten Gründen wurde klar, dass sich die Spiele nur schwer den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 zuordnen lassen. Diese überfachlichen Kompetenzen wurden offensichtlich nicht für Spieltätigkeiten ausgelegt, sondern eher für den Unterricht im Allgemeinen (vgl. Kapitel 6.3.2). Demzufolge wurden in einem weiteren Schritt die Spiele den entwicklungsorientierten Zugängen des Lehrplans 21 zugeordnet (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 31 ff.). Diese Zuordnung war wesentlich aufschlussreicher (vgl. Kapitel 6.3.2).

Als wichtigste Erkenntnis in Bezug auf die Verknüpfung von Spielaspekten und dem Lehrplan 21 lässt sich das Erlernen von Tätigkeiten für das Erwachsenenleben festhalten. Demnach sieht Einsiedler (1999) eine Art Vorübungsfunktion für das Meistern des Lebens im Erwachsenenalter (vgl. S. 17). Auch der Lehrplan 21 zielt auf ein selbstverantwortliches und anwendungsorientiertes Lernen ab (vgl. Kapitel 2.3).

- **Was für Fördermöglichkeiten bieten Regelspiele im schulischen Kontext?**

Durch die theoretische Auseinandersetzung der Spielpädagogik sind wir den Förderzielen immer mehr auf die Spur gekommen.

Im Kapitel 2.2.2 den Spielfunktionen, wurde erstmals die Relevanz der Spielförderung spürbar. Durch das Anbieten und Fördern von Spielsituationen werden diverse Entwicklungsschritte erlangt. Damit die Kinder sich überhaupt entwickeln können, müssen bestimmte Entwicklungsvoraussetzungen vorhanden sein (vgl. Kapitel 3.2). Dies sollte zwingend von der Lehrperson berücksichtigt werden.

Nebst der Spielentwicklung sind auch die spielpädagogischen Handlungsmöglichkeiten bedeutend (vgl. Kapitel 4.3). Um Lernmöglichkeiten im Spiel optimal zu fördern, kann die Lehrperson die Spielsituationen direkt oder indirekt lenken. Durch die indirekte Förderung der Spieltätigkeit kann die Lehrperson eine Spielsituation entsprechend vorbereiten, um das Spiel anzuregen und zu

unterstützen. Beim direkten Fördern einer Spielsituation lenkt die Lehrperson das Spiel durch konkrete Interventionen, wie beispielsweise Mitspielen oder Vorspielen. Damit soll die Qualität des Spielens aufrechterhalten oder sogar gefördert werden (vgl. Kapitel 4.1.2).

7.3 Persönlicher Lerngewinn für den Lehrerberuf

Diese Bachelorarbeit eröffnet ein breites Wissens- und Erfahrungsfeld in Bezug auf die Spielthematik. Durch diese Arbeit soll das Spielen und dessen Relevanz den Lehrpersonen nähergebracht werden. Während dem Verfassen der Arbeit fand eine intensive Auseinandersetzung mit diverser Literatur statt. Dabei haben wir uns vertieft mit den einzelnen Spielaspekten auseinandergesetzt. Somit sind wir mit der Thematik vertraut und können gegebenenfalls ein Lehrpersonenteam mit dem Begriff Spielen sensibilisieren. Eine gewinnbringende Erkenntnis ist dabei, dass die Spielthematik sehr eng mit der Entwicklungspsychologie verknüpft ist. Daher fand auch eine ausgiebige Vertiefung mit entwicklungspsychologischen Aspekten statt.

Die daraus resultierende Spielsammlung (vgl. Kapitel 10.7) dient einerseits für «mehr» belebten Unterricht und andererseits zur Entlastung von Unterrichtsplanungen. Diese lässt sich somit leicht und rasch im Unterrichtsalltag umsetzen. Womit der Aufwand- und Ertragseffekt gering ausfällt.

7.4 Reflexion des Vorgehens

Die Wichtigkeit des Spiels war uns bereits zu Beginn der Arbeit bewusst (vgl. Kapitel 1). Dennoch waren wir nach den ersten Literaturrecherchen überrascht, wie vielseitig und umfangreich die Spielthematik ist. Auch die Erkenntnis des Zusammenspiels der Entwicklung durch das kindliche Spielen war für uns bemerkenswert.

Uns war es ein persönliches Anliegen, eine Sammlung zu erstellen, welche gewinnbringend im zukünftigen Berufsalltag eigengesetzt werden kann. Um eine umfangreiche Spielsammlung zu entwickeln, sahen wir die Chance diese Arbeit gemeinsam in Angriff zu nehmen. Zudem soll die Spielesammlung für weitere Studierende und Lehrpersonen ein Hilfsmittel darstellen.

Damit eine qualitative Sammlung entstehen konnte, waren wir auf die Hilfe der Mitstudierenden angewiesen und eine umfangreiche Recherche in Fachliteraturen notwendig. Aus den zentralen Erkenntnissen der Theorie entstanden eigene Spielkategorien.

Die Zusammenarbeit war äusserst harmonisch und gewinnbringend. Wir konnten uns gegenseitig optimal unterstützen und jederzeit austauschen. Dieser Austausch wurde von beiden Seiten sehr geschätzt und beeinflusste den Arbeitsprozess positiv. Während der ganzen Arbeit hat uns eine stets motivierte Stimmung begleitet.

7.5 Hinweise auf weitere Forschungsfragen

Während der Auseinandersetzung mit der vorliegenden empirischen Arbeit ergaben sich fortlaufend neue Ideen und Fragen.

In einem ersten Schritt wäre es spannend die erstellte Regelspielsammlung mit einem optimierten System auszuwerten. Beispielsweise wäre eine zusätzliche Kategorie in Bezug auf die Kreativität und Fantasie spannend. Allerdings haben wir uns auf Regelspiele fokussiert, welche diese Kategorie einschränkt. Demnach betrachten wir die verschiedenen Dimensionen von Franz (2016) als interessant und aussagekräftig (vgl. S. 53 ff.). Wir sind der Meinung, dass dabei ein weites Spektrum an Entwicklungsförderung abgedeckt wird. Einzig ist uns aufgefallen, dass die digitale Dimension bei diesem Konzept fehlt.

Bezüglich der Frage, in welchen Situationen Regelspiele im Unterrichtsalltag optimal und gewinnbringend eingesetzt werden können, fehlen empirische Daten. Um diese Frage abschliessend beantworten zu können, würde sich eine quantitative Umfrage mit Schülerinnen und Schülern eignen. Hierbei wäre es lohnend mehrere Klassen miteinzubeziehen, empirische Daten zu sammeln und diese zu vergleichen. Um aussagekräftige Ergebnisse erzielen zu können, müsste das spielerische Lernen über einen gewissen Zeitraum in mehreren Klassen umgesetzt werden. Anschliessend müssten empirische Daten mit Hilfe von Umfragen der Kinder erhoben werden. Damit Vergleiche angestellt und wesentliche Unterschiede festgestellt werden könnten, müssten im Gegenzug weitere Klassen ohne die Umsetzung des spielerischen Lernens befragt werden. Die gesammelten Daten könnten gegenübergestellt und Schlüsse daraus gezogen werden. Zum Schluss soll unsere selbsterstellte Spielesammlung in der Praxis mit Freude angewendet werden. Dabei wäre spannend, den noch offenen gebliebenen Fragen auf die Spur zu kommen. Daraus ergeben sich als Abschluss die folgenden weiterführenden Forschungsfragen:

- Sind analoge Spiele trotz Digitalisierung nach wie vor beliebt bei den Kindern?
- Welche Effekte zeigen sich bei der Umsetzung des Konzepts des spielerischen Lernens?

8 Literaturverzeichnis

- Amberg, L., & Bürgi, L. (2017). Lernen im Spiel. *Infonium*, 3, 3-5.
- Amberg, L. (2017). Spielbegleitung: indirekt und direkt Lenken. *Infonium*, 3, 9-10.
- Amberg, L., & Bürgi, L. (2018). Merkmale von Spieltätigkeiten. *Spielpädagogisch denken und handeln*, 19-20.
- Amberg, L., & Bürgi, L. (2018). Modell der exklusiven Spielmerkmale. *Spielpädagogisch denken und handeln*, 20-24.
- Amberg, L., & Bürgi, L. (2018). Die Spielformen und ihr Entwicklungspotential. *Spielpädagogisch denken und handeln*, 28-32.
- Amberg, L., & Bürgi, L. (2018). Prinzipien des spielpädagogischen Handelns. *Spielpädagogisch denken und handeln*, 37-38.
- Amberg, L., & Bürgi, L. (2018). Das Prinzip der Spielsituationsgestaltung. *Spielpädagogisch denken und handeln*, 40.
- Bernhard, H. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. (2. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Bundesamt für Sport. (2010). *Die bewegte Schule. Erläuterungen zum schweizer Modell*. Magglingen: BASPO.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2018). *Lehrplan 21*. https://zg.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1. Verifiziert am 28. Dezember 2020.
- Dordel, S., & Breithecker, D. (2003). Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. *Haltung und Bewegung*, 23(2), S. 2.
- Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder*. (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Franz, M. (2016). *"Heute wieder nur gespielt" - und dabei viel gelernt! Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen*. (2. Auflage). München: Don Bosco Medien GmbH.
- Friedrich, G., Friedrich, R., & de Galgóczy, V. (2008). *Mit Kindern Gefühle entdecken. Eine Vorlese-, Spiel- und Mitsingbuch*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fuchs, M. P. (2017). *Hengstenberg. Spiel- und Bewegungspädagogik*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

- Götte, R. (2002). Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. (9. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie*. (12. Auflage). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Hauser, B., Rathgeb-Schnierer, E., Stebler, R., & Vogt, F. (2020). *Mehr ist mehr. Mathematische Frühförderung mit Regelspielen*. (3. Auflage). Hannover: Friedrich Verlag GmbH.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. (3. Auflage). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Hess, K. (2019). Mathe treiben im Kindergarten. Orientierungspunkte und entwicklungsorientierte Zugänge zum Lehrplan 21. *PH Zug*, 22.
- Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. (24. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Kalcsics, K., & Wilhelm, M. (2018). *Lernwelten. Natur - Mensch - Gesellschaft. Ausbildung. Fachdidaktische Grundlagen*. Buchs: Schulverlag plus.
- Klauer, K. J. (2001). *Handbuch kognitives Training*. (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Kobbert, M. J. (2019). *Kulturgut Spiel*. Petersberg: Michael Imhof Verlag GmbH & Co. KG.
- Kramer, W. (2002). *KRAMER-SPIELE*. <http://www.kramer-spiele.de/vortraege/vortrag2>. Verifiziert am 29.12.2020.
- Lohrmann, K. (2008). *Langweile im Unterricht*. In D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Mähler, C. (2005). Die Entwicklung des magischen Denkens. In T. Guldemann, & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung. 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 29-40). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels*. (3. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Blösterli Bardy, K. et al., (2017). NaTech 1-2. Natur und Technik. 1. und 2. Schuljahr. Kommentar. (3. Auflage) Bern: Schulverlag plus AG/Lehrmittverlag Zürich.

- Oerter, R., & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie*. (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N., & Walter, H.-J. (2016). *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. (4. Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Petillon, H. (2016). *1000 Spiele für die Grundschule. Von Adlerrauge bis Zauberbaum*. (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Piaget, J. (1975). *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Renner, M. (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe*. (3. Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Roos, M., & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. (2. Auflage). Bern: Hogrefe Verlag.
- Siewert, J., & Fritz, J. (2018). Spielen im Unterricht. ...mehr als eine schöne Abwechslung. *Pädagogik*, 6, S. 6 - 7.
- Stuber-Bartmann, S. (2018). *Besser lernen - Ein Praxisbuch zur Förderung von Selbstregulation und exekutiven Funktionen in der Grundschule*. München: Reinhardt.
- Vernooij, M. A. (2005). Die Bedeutung des Spiels. In T. Guldemann, & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung. 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 123-142). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Weber, K. (2017). Vorgaben für den 1. Zyklus im Lehrplan 21. Spezialausgabe der Zeitschrift 4 bis 8 (1).

9 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<i>Abbildung 1: Darstellung des Spielbegriffs mit vier Merkmalen</i>	6
<i>Abbildung 2: Merkmale der Spieltätigkeit</i>	8
<i>Abbildung 3: Übersicht Lehrplan 21</i>	15
<i>Abbildung 4: Entwicklungsorientierte Zugänge zum Lehrplan 21</i>	16-19
<i>Abbildung 5: Entwicklung der Spielformen</i>	21
<i>Abbildung 6: Dialektische Struktur als grundsätzliches Handlungsmuster spielpädagogischen Handelns</i>	38
<i>Abbildung 7: Formen spielpädagogischen Handelns</i>	42
<i>Abbildung 8: Spieleinteilungssystem</i>	45
<i>Tabelle 1: Selbsterstelltes Kategoriensystem</i>	46
<i>Tabelle 2: Spieldauswertung mit Kategoriensystem</i>	47
<i>Tabelle 3: Spielkategoriensystem mit Beispielen</i>	53

Bildnachweis Titelblatt:

Forster, S., (2021), Spiele beleben den Unterrichtsalltag, eigene Darstellung

10 Anhang

10.1 Einfaches Planungsraster für Regelspiele

Spieltitel:	Dauer:
Gruppierung (im Plenum, in Kleingruppen):	Spielsituation/ -Spielgelegenheit/ Funktion (Thematischer Einstieg, Warming up, etc.):
Spielform (Bewegungsspiel, Denkspiel, etc.):	Klassenstufe:
Beschreibung Ablauf:	
Spielregeln:	
Variante:	
Material/ Vorbereitung:	
Anhänge (Bilder, Liedtext, Melodie, etc.):	
Quellen (z.B. Klasse, Ort, Datum):	

10.2 Auswertung der Spielesammlung nach Petillon

1. Spiele zum sozialen Lernen	2. Rollenspiele	3. Fantasie und Stille	4. Mit allen Sinnen lernen	5. Bewegte Spiele	6. Konzentration und Aufmerksamkeit	7. Üben, Anwenden und Vertiefen	8. Spielecke	9. Sonstiges
Kennenlernspiel mit Ball	Stilles Theater	Auf leisen Sohlen	Roboter und Erfinder	Walnuss Boccia	Wäscheklammer stehlen	Lese-Domino	Activity	Pischte, Paschte
Zappeli	Mixer, Waschmaschine und mehr		Bello, Bello dein Knochen ist weg!	Menschen-memory	Ich kann das! (Jonglieren)	Story Stones	Tic Tac Toe	Drehteller
Mein rechter Platz ist frei...	Werwölfen		Glöggli ruhig behalten	Tigerkäfig	Zip-Zap	Malermeister	Fingertwist	Schüttelglas
Hochhaus bauen				Was habe ich auf dem Rücken?	Tierreaktionsspiel	Eins, zwei oder drei	Halli Galli	Würfelschlange
Schülerschiebepuzzle				Plätze tauschen	Whiskymixer	Der-die-das	Hühnerstall	
Der fliegende Teppich				Wickelwettrennen	Ich packe in meinen Rucksack	Leiterspiel		
Gordischer Knoten				Komm mit, lauf weg	Obstsalat			
				Achtung Lava	Lueged ned ume			
				Riesen, Zwerge, Zauberer	Blinzelspiel			
				Pferderenne/Schlittrennen	Huhn oder Hahn			

1-2-3 Spiel	Zöllner
Bobbe, bobbe Hämmerli	Peter ruft Paul
De Schlange ihre Tanz	Das ist meine Nase
	Kugelspiel
	Alle Vögel fliegen hoch
	Schnappspiel
	Farbige Bändeli
	Lockrufe
	Wie viele Sterne strahlen?
	Post weitergeben
	Bodenhöckerlis

10.3 Auswertung Spielesammlung nach den überfachlichen Kompetenzen

Soziale Kompetenzen

Dialog- und Kooperationsfähigkeit: Sich mit Menschen austauschen, zusammenarbeiten	Konfliktfähigkeit: Konflikte benennen, Lösungsvorschläge suchen, Konflikte lösen	Umgang mit Vielfalt: Vielfalt als Bereicherung erfahren, Gleichberechtigung mittragen

Methodische Kompetenzen

Sprachfähigkeit: Ein breites Repertoire sprachlicher Ausdrucksformen entwickeln	Informationen nutzen: Informationen suchen, bewerten, aufbereiten und präsentieren	Aufgaben/Probleme lösen: Lernstrategien erwerben, Lern- und Arbeitsprozesse planen, durchführen und reflektieren

Personale Kompetenzen

Selbstreflexion: Eigene Ressourcen kennen und nutzen	Selbstständigkeit: Schulalltag und Lernprozesse zunehmend selbstständig bewältigen, Ausdauer entwickeln	Eigenständigkeit: Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen

Erkenntnisse:

- Versuch gescheitert
- Viele Spiele nicht eindeutig zuordnungsbar
- Die meisten Spiele decken die Dialog- und Kooperationsfähigkeit und Sprachfähigkeit ab
- Viele überfachliche Kompetenzen lassen sich in verschiedenen Spielsituation einteilen (z.B. Vielfalt lässt sich bei Gruppenspielen meisten einteilen)
- Die überfachlichen Kompetenzen sind die für den Bereich Spiele ausgelegt, bzw. die überfachlichen Kompetenzen beziehen sich vielmehr auf den allgemeinen Unterricht
- Fazit: Für Bezug zu Lehrplan 21 eignen sich die entwicklungsorientierten Zugänge besser

10.4 Auswertung der Spielesammlung nach den entwicklungsorientierten Zugängen

1. Bewegung und Motorik	2. Wahrnehmung	3. Zeitliche Orientierung	4. Räumliche Orientierung	5. Zusammenhänge und Gesetzmässigkeiten	6. Fantasie und Kreativität	7. Lernen und Reflexion	8. Sprache und Kommunikation	9. Eigenständigkeit und soziales Handeln
Tigerkäfig	Wäscheklammer stehlen		Tierreaktions-spiel	Halli Galli	Stilles Theater	Ich packe meinen Rucksack	Whiskymixer	Kennenlernspiel mit Ball
Was habe ich auf dem Rücken?	Lueged nöd ume		Walnuss Boccia	Eins, zwei oder drei		Peter ruft Paul	Werwölflin	Mein rechter Platz ist frei...
Wickelwettrennen	Huhn oder Hahn		Achtung Lava	Malermeister		Wie viele Sterne strahlen?	Zappeli	Ich kann das!
Fingertwist	Zöllner		Roboter und Erfinder				Activity	Der fliegende Teppich
Kugelspiel	Das ist meine Nase		Lockrufe				Lese-Domino	Hochhaus bauen
Menschenmemory	Blinzelspiel		Schüler-schiebepuzzle				Story Stones	Gordischer Knoten
1-2-3 Spiel	Plätze tauschen		Tic Tac Toe				Leiterspiel	Würfelschlange
Farbige Bändeli	Auf leisen Sohlen						Der-die-das	
Pferderennen/ Schlittenrennen	Glöggli ruhig behalten						Alle Vögel fliegen hoch	
Komm mit, lauf weg	Bello, Bello dein Knochen ist weg							
Zip-Zap	Post weitergeben							
Mixer, Waschmaschine und mehr	Bodehöckerlis							
Riesen, Zwerge, Zauberer	Obstsalat							
Bodenhöckerlis								

Nicht zuordnungsbar:

- Hühnerstall
- Pischte, Paschte
- Drehteller
- Schüttelglas
- Schnappspiel
- De Schlange ihre Tanz
- Bobbe, bobbe Hämmerli

10.5 Auswertung nach eigenem Spielkategoriensystem

1. Glück- und Ratespiele	2. Reaktions-spiele	3 Lern-spiele	4 Rhythmisch-musikalische Spiele	5 Spiele zum sozialen Lernen	6 Sprache und Kommunikation	7 Rollen-spiele	8 Wahr-nehmung	9 Bewegung, Körper und Motorik
Schüttelglas	Bobbe, bobbe Hämmerli	Der-die-das	De Schlange ihre Tanz	Hochhaus bauen	Story Stones	Werwölfen	Post weitergeben	Ich kann das!
Drehteller	Schnappspiel	Leiterspiel	Malermeister	Der fliegende Teppich	Lese-Domino	Riesen, Zwerge, Zauberer	Bello, Bello dein Knochen ist weg	Tigerkäfig
Pischte, Paschte	Alle Vögel fliegen hoch	Eins, zwei oder drei		Mein rechter Platz ist frei	Activity	Stilles Theater	Glöggli ruhig behalten	Pferderennen/ Schlittenrennen
Menschen-memory	Whiskymixer	Tic Tac Toe		Kennenlernspiel mit Ball	Zappeli		Auf leisen Sohlen	Farbige Bändeli
Würfelschlange	Wie viele Sterne strahlen?			Schülerschiebe-puzzle	Ich packe meinen Rucksack		Wäsche-klammern stehlen	1-2-3 Spiel
Huhn oder Hahn	Peter ruft Paul						Zöllner	Was habe ich auf dem Rücken?
Hühnerstall	Mixer, Waschmaschine und mehr						Räumliche Wahr-nehmung	Lueged ned ume...
	Zip-Zap						Kugelspiel	Achtung Lava
	Komm mit, lauf weg						Gordischer Knoten	Wickelwettrennen
	Obstsalat						Lockrufe	Fingertwist
	Bodehöckerlis						Roboter und Erfinder	
	Plätze tauschen						Walnuss Boccia	
	Blinzelspiel							
	Tierreaktions-spiel							
	Halli Galli							
	Bodenhöckerlis							

10.6 Kategoriensystem

Hinweis: Die neun Kategorien sind im Kapitel 6.3.3 & im Kapitel 10.5 ersichtlich.

Spielname:	Codierregel:	Kategorien:	Ankerbeispiele:
Achtung Lava	Vom Start zum Ziel gelangen ohne dabei den Boden (Lava) zu berühren.	9	Die Kinder bewegen sich als Gruppe vom Start bis zum Ziel ohne dabei den Boden (Lava) zu berühren. Um sich fortzubewegen erhalten die Gruppen Zeitungsstücke oder ähnliches.
Activity	Begriffe erraten durch Erklärung, Zeichnen und Darstellen.	6	Ein Kind stellt ein Affe pantomimisch dar und die anderen Kinder müssen das Tier erraten.
Alle Vögel fliegen hoch	Aufmerksames Zuhören, Begriffe erkennen und entsprechend reagieren.	2, 6	Alle Vögel fliegen hoch → SuS halten die Hände hoch Alle Kühlschränke fliegen hoch → SuS dürfen die Hände nicht hochheben
Auf leisen Sohlen	SuS nehmen Mitspielende wahr.	8	Das Kind mit geschlossenen Augen nimmt ein Kind hinter sich wahr, welches sich angeschlichen hat.
Bello Bello dein Knochen ist weg	SuS müssen mit verschlossenen Augen die Mitmenschen und die Umwelt wahrnehmen und entsprechend reagieren.	2, 8	Ein Kind sitzt in der Mitte des Kreises mit verschlossenen Augen während sich ein anderes Kind anschleicht und versucht den Knochen von «Bello» zu stehlen.
Blinzelspiel	Kinder auf das Blinzeln rasch reagieren.	2, 8, 9	Ein Kind nimmt das Blinzeln wahr, reagiert sofort und rennt so schnell wie möglich dem Partner davon.

Bobbe bobbe Hämmerli	Kinder reagieren möglichst schnell auf das «Sprüchli» und wechseln ihren Platz.	2, 4, 9	Auf den Schlusssatz «Do flüge alli Rabe us» suchen sich alle Kinder so rasch wie möglich einen neuen Platz.
Bodenhöckerlis	Wenn die Musik pausiert sofort reagieren und absitzen.	2, 9	Die Kinder bewegen sich zur Musik. Wenn die Musik pausiert, müssen sie schnellstmöglich auf den Boden sitzen.
Das ist meine Nase	Begriffe des Körpers werden mit der Sprache und Bewegungen geübt.	2, 3, 6	Ein Kind berührt ein eigenes Körperteil (z.B. die Nase) und sagt: «Das ist mein Ohr» und ruft ein anders Kind auf. Das aufgerufene Kind muss rasch reagieren und fasst das gehörte Körperteil an und benennt ein weiteres Körperteil.
De Schlange ihre Tanz	Die Klasse singt ein Lied und bildet dabei eine Schlange.	4	Ein Kind hat eine Sockenschlange über die Hand gestülpt und bleibt jeweils nach dem Lied bei einem Kind stehen, welches nun auch zur Schlange gehört.
Der fliegende Teppich	Die SuS müssen Team zusammenarbeiten, um das Ziel zu erreichen.	5, 9	Die SuS stellen sich auf den Teppich und versuchen in gemeinsamer Absprache den Teppich umzudrehen, ohne dabei den Boden zu berühren.
Der-Die-Das	Die Kinder üben die Artikel.	3, 6	Die Kinder schreiben so schnell wie möglich die korrekten Artikel zu einem Nomen mit einem bestimmten Anfangsbuchstaben.

Drehteller	Die Kinder raten auf welcher Seite der Drehteller landet.	1	Ein Kind geht auf ein SuS zu und fragt auf welcher Seite der Drehteller landet.
Eins, zwei oder drei	Die Kinder entscheiden sich für eine Antwort und stellen sich auf das entsprechende Lösungsfeld.	3	Die LP stellt eine Frage mit drei Antwortmöglichkeiten. Dabei entscheiden sich die SuS rasch für eine Antwort und stellen sich auf das entsprechende Feld.
Farbige Bändeli	Jedes Bändeli stellt den SuS eine Anforderung.	2, 9	Beim gelben Bändeli müssen die SuS z.B. ein Klatschmuster machen.
Finger Twist	SuS bilden vorgegebene Kombinationen mit Haargummis und ihren Fingern nach.	2, 9	Kombinationen der farbigen Haargummis müssen so schnell wie möglich mit den Fingern abgebildet werden.
Glöggli ruhig behalten	Das «Glöggli» wird versucht in der Hand zu halten, ohne einen Ton von sich zu geben.	9	Ein Kind versucht auf den vorgegebenen Markierungen zu balancieren, ohne dabei das «Glöggli» zum Klingeln zu bringen.
Gordischer Knoten	Verständliche Anweisungen geben.	5, 6, 8	Ein Kind gibt der Klasse verständliche Anweisungen, bis der Knoten aufgelöst ist.
Halli Galli	Bei derselben Spielkarte müssen die Kinder rasch reagieren und mit der Glocke klingeln.	2	Sobald die Kinder identische Karten erkennen, müssen sie so schnell wie möglich reagieren und die Glocke klingeln lassen.
Hochhaus bauen	Die SuS versuchen im Team die Aufgabe zu lösen.	5	Im Team versuchen die SuS einen möglichst kleinen Raum auf dem Boden einzunehmen (z.B. nur vier Füße

			befinden sich auf dem Boden).
Huhn oder Hahn	Ein Kind versucht herauszufinden, wer das Huhn oder der Hahn ist.	1	Ein Kind versteckt sich unter einem Tuch und spielt der Hahn oder das Huhn. Der Bauer oder die Bäuerin versucht herauszufinden, wer unter dem Tuch ist.
Hühnerstall	Der Würfel entscheidet wer zuerst keine Streichhölzer mehr hat.	1	Die Kinder würfeln abwechselungsweise und versuchen ihre Streichhölzer loszuwerden. Wer zuerst keine Streichhölzer (Hühner) mehr hat, gewinnt das Spiel.
Ich kann das! (Jonglieren)	Jonglieren üben bis man es beherrscht.	8, 9	Mit diversen Gegenständen wird das Jonglieren geübt.
Ich packe meinen Rucksack	Die Kinder müssen sich die genannten Gegenstände merken und wiedergeben können.	6	Die SuS wiederholen die bereits genannten Gegenstände und fügen einen weiteren hinzu.
Kennenlernspiel mit Ball	Die Kinder lernen sich gegenseitig kennen, indem sie sich vorstellen.	5, 6	Der Ball wird von einem Kind zum nächsten gerollt, dabei werden jeweils persönliche Merkmale genannt.
Komm mit, lauf weg!	Die SuS reagieren auf das Kommando und rennen um den Kreis herum.	2, 9	Ein Kind tippt einem anderen Kind auf die Schulter und fordert zum Mit- oder Wegrennen auf. Dabei entsteht ein Wettrennen um den Platz.
Kugelspiel	Mehrere Kugeln werden im Kreis hin und her gerollt, ohne dabei zu sprechen.	5, 8	Die Kinder versuchen mit Blickkontakt nonverbal zu kommunizieren, so dass die Bälle sich nicht gegenseitig

			berühren und bei den anderen Kindern ankommen.
Leiterspiel	Schnellstmöglich eine Frage korrekt beantworten.	2, 3,6	Die Lehrperson fragt beispielsweise die Kinder Wörter in einer anderen Sprache ab. Die «vordersten Kinder» müssen schnellstmöglich reagieren und das Wort korrekt benennen, um einen Punkt für die Gruppe zu erzielen.
Lesedomino	Die SuS lesen die Aufgabenkarten und führen die Anweisungen entsprechend aus.	2, 3, 6, 8	Ein Kind beginnt z.B. mit dem Öffnen des Fensters, worauf ein anders Kind reagiert und dreimal in die Hände klatscht. Daraus entsteht eine Kettenreaktion.
Lockrufe	Die SuS reagieren auf Lockrufe ihres Tandems.	2, 8	Die Kinder sind im Raum verteilt und können nichts sehen. Mit Hilfe eines vereinbarten Lockrufes versuchen sie ihr Tandem zu finden (z.B. mit dreimal pfeifen).
Lueged ned ume...	Die SuS reagieren auf die Platzierung eines Gegenstandes und rennen davon.	2, 9	Sobald ein Kind den Gegenstand hinter dem Rücken bemerkt, rennt es davon und versucht den Fuchs zu fangen.
Malermeister	Die SuS singen das Lied «Dä Malermeischter» und lernen dabei die Farben kennen.	3, 4	Ein Kind spielt den Malermeister und geht im Kreis umher, während das Lied «Dä Malermeischter» gesungen wird. Der Malermeister fragt die Farben ab.
Mein rechter Platz ist frei	Die Kinder wechseln die	5	Ein Platz im Kreis bleibt frei. Das Kind,

	Plätze und lernen sich kennen.		bei welchem der rechte Platz leer ist, wünscht sich z.B. Anna her. Somit wird ein neuer Platz frei.
Menschenmemory	Ein Kind nimmt die Bewegungen der Mitmenschen wahr und versucht eine Kongruenz festzustellen.	8, 9	Jeweils zwei Kinder bilden ein Paar und entscheiden sich für eine identische Bewegung z.B. der Hampelmann.
Mixer, Waschmaschine und mehr	Die Kinder auserwählt und reagieren sofort mit einer bestimmten Figur.	2, 9	Die Person in der Mitte nennt einen Namen aus der Gruppe und ruft eine Figur dazu. Die auserwählte Person muss sofort darauf reagieren und die Figur vorzeigen.
Obstsalat	Die Kinder müssen aktiv zu hören und entsprechend reagieren, indem sie ihren Platz wechseln.	2, 6, 8	Den Kindern wird eine Frucht zugeteilt z.B. eine Banane. Sobald ihre Frucht vom Spielleiter aufgerufen wird, müssen die Kinder mit Banane den Platz wechseln.
Peter ruft Paul	Die Kinder patschen und klatschen im Rhythmus und reagieren auf ihren Namen.	2, 4, 8	Alle Kinder sitzen im Kreis. Zwei Kinder nehmen die Rolle von Paul und Peter ein und beginnen mit dem rhythmischen Klatschen und Patschen und nennen einen Namen.
Pferderennen/Schlittenrennen	Die Kinder folgen den Bewegungen der Spielleitung.	9	Die Spielleitung zeigt einzelne Bewegungen auf, z.B. beim Pferderennen das Hürde-springen, indem die Spielleitung gemeinsam mit der Klasse hüpf.

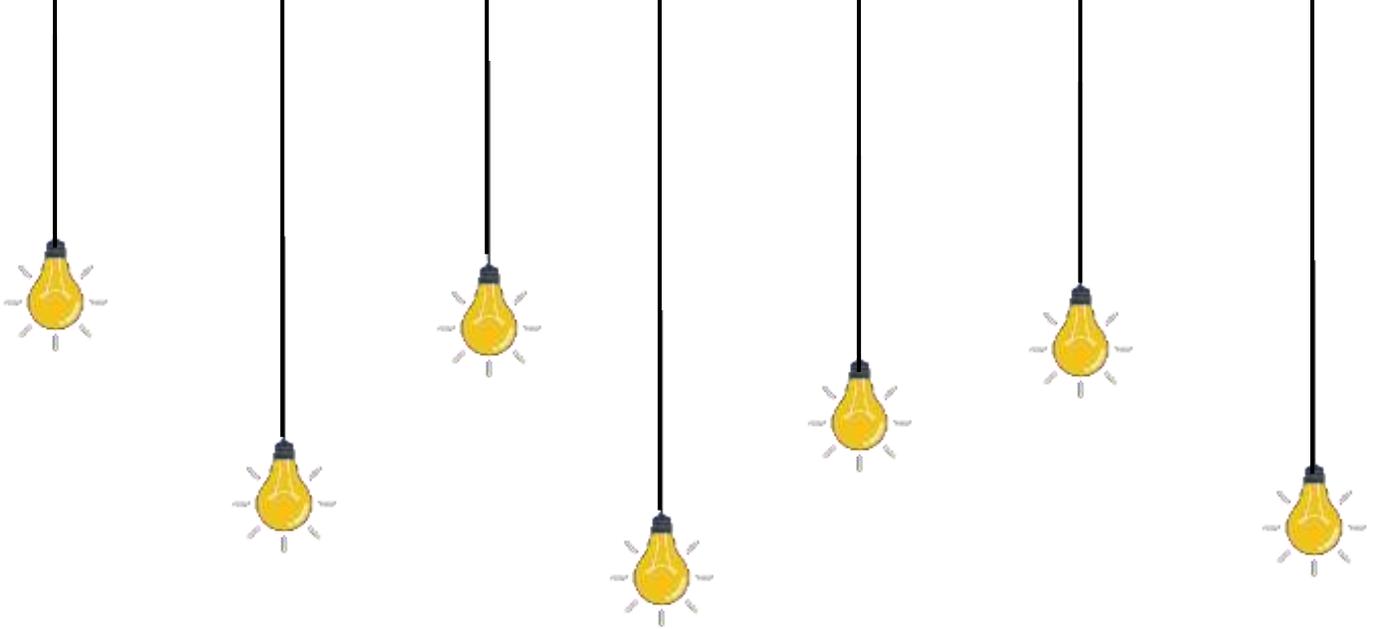
Pischte, Paschte	Die Kinder raten, in welcher Hand sich der Gegenstand befindet.	1	Ein versteckt z.B. einen Stein in einer Hand und fragt ein anders Kind, in welcher Hand sich der Stein befindet.
Plätze tauschen	Die SuS reagieren auf ihren Namen und wechseln schnellstmöglich den Platz.	2	Ein Kind stellt sich in die Mitte und ruft zwei Namen auf und versucht dabei einen der beiden freigewordenen Plätze zu ergattern.
Post weitergeben	Einen Händedruck wird wahrgenommen.	8	Die Klasse gibt einen Händedruck weiter. Das Kind in der Mitte muss herausfinden, wo sich die Post befindet.
Riesen, Zwerge, Zauberer	SuS entscheiden sich in der Gruppe für eine Rolle.	2, 7, 9	Eine Gruppe nimmt z.B. die Rolle als Zwerge ein und die andere Gruppe entscheidet sich für die Zauberrolle. In diesem Fall jagen die Zwerge die Zauberer.
Roboter und Erfinder	Die Roboter folgen den Anweisungen des Erfinders.	8	Der Erfinder tippt den Robotern auf die Schulter, so dass sie sich nach links oder rechts bewegen.
Schnappspiel	Die Kinder versuchen so rasch wie möglich den Gegenstand in der Mitte zu erwischen.	2	Die Kinder reagieren auf das Kommando und versuchen möglichst rasch den Gegenstand in der Mitte zu erwischen.
Schülerschiebepuzzle	Durch das Kooperieren in der Gruppe finden die SuS zu ihrem Platz.	5, 8	Die SuS bewegen sich senkrecht und waagrecht in der Gruppe in einem vorgegebenen Viereck. Dabei versuchen sie zu ihrem Ziel zu gelangen.

Schüttelglas	Die Kinder raten, welches Symbol nach dem Schütteln des Glases angezeigt wird.	1	Ein Kind erfragt ein anderes Kind auf welches Symbol nach dem Schütteln des Glases angezeigt wird.
Story Stones	Die SuS erfinden Geschichte mit Hilfe der Symbole auf den Steinen.	3, 6	Die SuS erzählen eine Geschichte, indem sie z.B. über die Sonne erzählen, welche auf dem Stein aufgemalt ist.
Stilles Theater	Die SuS bewegen sich zu einer selbstausgewählten Rolle	7, 9	Die LP gibt ein Thema vor z.B. Sportarten. Alle Kinder entscheiden sich für eine Sportart und bewegen sich dementsprechend den Gang hinunter und wieder hoch.
Tierreaktionsspiel	Die SuS reagieren möglichst schnell auf den genannten Begriff.	2, 3, 6	Die Spielleitung ruft z.B. ein Tier auf, wobei die Spielenden möglichst schnell die entsprechende Karte antippen müssen.
Tigerkäfig	Ein Kind versucht aus dem Kreis auszubrechen.	9	Ein Kind versucht aus dem Kreis (Tigerkäfig) auszubrechen, indem es zwischen den Beinen der Kinder entwischt.
Tic Tac Toe	Die Kinder setzen strategisch Steine.	3	Jedes Kind versucht drei der zugeteilten Symbole in eine Reihe zu bringen.
Walnuss Boccia	Die Kinder versuchen die goldene Walnuss zu treffen.	8, 9	Die SuS werfen nacheinander eine Walnuss möglichst nahe zur goldenen Walnuss.
Was habe ich auf dem Rücken?	Die SuS finden die Klammernfarbe des Gegners heraus.	9	Zwei Kinder treten gegeneinander an und versuchen die Klammerfarbe am

			Rücken des Gegners zu erkennen.
Wäscheklammern stehlen	Das «blinde Kind» versucht die Mitmenschen wahrzunehmen.	2, 8	Die Kinder versuchen die Wäscheklammer des «blinden Kindes» zu stehlen, ohne dabei erwischt zu werden.
Werwölfen	Die SuS nehmen verschiedene Rollen ein.	5, 7	Ein Kind nimmt beispielsweise die Rolle eines Werwolfs ein und versucht nicht erwischt zu werden. Das Volk versucht gemeinsam den Werwölfen auf die Schliche zu kommen.
Wickelwettrennen	Die SuS rollen möglichst schnell die Schnur auf.	9	Die SuS spielen zu zweit und führen Wettkampf, wer schnell die Schnur aufgewickelt hat.
Wie viele Sterne strahlen?	Die SuS erlernen und vertiefen die natürlichen Zahlen.	2, 3	Zwei Kinder treten gegeneinander an und versuchen so schnell wie möglich die genannte Zahl zu berühren.
Whiskymixer	Die beiden Spielwörter müssen korrekter Aussprache im Kreis weitergegeben werden.	2, 6	Die SuS stellen sich im Kreis auf. Rechts wird das Wort «Whiskymixer» und links das Wort «Wachsmaske» korrekt weitergesagt. Um die Seite zu wechseln wird das Wort «Messwechsel» benutzt.
Würfelschlange	Der Würfel entscheidet auf welche Seite sich die Schlange bewegt.	1	Die Teams würfeln abwechselnd. Die Schlange bewegt sich der Würfelaugenanzahl entsprechend.
Zappeli	Die Kinder lernen die Namen kennen	5, 6	Ein Kind sucht durch Erfragen den «Zappeli» in der

	und wechseln ihre Plätze.		Klasse und versucht einen Platz zu ergattern.
Zip zap	Die SuS geben ein Klatschsignal im Kreis weiter.	2	Die SuS stellen sich im Kreis auf. Rechts wird das Zap und links wird das Zip weitergegeben. Die Kinder müssen rasch reagieren und in die richtige Richtung klatschen.
Zöllner	Die SuS versuchen unauffällig einen Gegenstand im Kreis herumzugeben.	8	Die SuS versuchen unauffällig einen Gegenstand im Kreis herumzugeben, ohne dass das Kind in der Mitte des Kreises herausfindet, wo der Gegenstand z.B. die Kugel ist.
1,2,3 - Spiel	Jeder Zahl wird eine Bewegung zugeordnet.	9	Bei der Zahl 1 müssen sich die Kinder um die eigene Achse drehen.

10.7 Regelspielesammlung



Spielesammlung

Regelspiele, die bei den Kindern der «Renner» sind

Von Jara Portmann und Sibylle Forster

Danksagung

Diese Regelspielesammlung wurde im Rahmen unserer Bachelorarbeit «Spiele beleben den Unterrichtsalltag» der pädagogischen Hochschule Zug erarbeitet. Im Laufe unserer Arbeit haben wir uns intensiv mit der Spieltheorie und Spielen selbst auseinandergesetzt. Dabei lag der Fokus auf Regelspielen. Als Grundlage dafür haben uns die nachfolgend zusammengestellten Regelspiele gedient.

Die Sammlung entstand mit Hilfe von Mitstudierenden, welche diverse Spiele aus der Praxis mit uns geteilt haben. An dieser Stelle möchten wir uns herzlich für die vielen Regelspiele bedanken.

Wir wünschen viel Freude beim Ausprobieren der Spiele und hoffen dadurch euren Unterrichtsalltag belebter zu machen.

SPIELEÜBERSICHT

Spielkategorienbeschrieb.....	1
Achtung Lava	4
Activity	4
Alle Vögel fliegen hoch.....	5
Auf leisen Sohlen	5
Bello, Bello dein Knochen ist weg!	6
Blinzelspiel.....	6
Bobbe, bobbe Hämmerli	7
Bodenhöckerlis.....	7
Das ist meine Nase	8
De Schlange ihre Tanz	8
Der fliegende Teppich	9
Der-die-das.....	9
Drehteller	10
Eins zwei oder drei	10
Farbige Bändeli.....	11
Fingertwist	11
Glöggli ruhig bhalte	12
Gordischer Knoten	12
Halli Galli	13
Hochhaus Bauen	13
Huhn oder Hahn.....	14
Hühnerstall.....	14
Ich kann das!	15
Ich packe meinen Rucksack.....	15
Kennenlernspiel mit Ball	16
Komm mit! Lauf weg!.....	16
Kugelspiel	17
Leiterspiel.....	17
Lesedomino.....	18
Lockrufe.....	18
Lueged ned ume.....	19
Malermeister.....	19
Mein rechter Platz ist frei.....	20

Menschenmemory	20
Mixer, Waschmaschine und mehr	21
Obstsalat	21
Peter ruft Paul	22
Pferderennen/Schlittenrennen	22
Pischte Paschte	23
Plätze tauschen	23
Post weitergeben	24
Riesen, Zwerge, Zauberer	24
Roboter und Erfinder	25
Schnappspiel	25
Schülerschiebepuzzle	26
Schüttelglas	26
Stilles Theater	27
Story Stones	27
Tierreaktionsspiel	28
Tigerkäfig	28
Tic Tac Toe	29
Walnuss Boccia	29
Wäscheklammer stehlen	30
Werwölflern	30
Wickelwettrennen	31
Wie viele Sterne strahlen?	31
Whiskymixer	32
Würfelschlange	32
Zappeli	33
Zip-Zap	33
Zöllner	34
1,2,3 – Spiel	34
Begleitmaterial	35

SPIELKATEGORIENBESCHRIEB

1. Glück- und Ratespiele:

- Das Gewinnen des Spiels ist dem Zufall überlassen
- Beim Spiel kommt es auf das richtige Beantwortender Frage an
- Das Spiel bietet unterschiedliche Möglichkeiten zum Raten

2. Reaktionsspiele:

- Aufmerksamkeit auf bestimmte Reize lenken
- Überflüssige Reize werden nicht beachtet
- Schnelles Verarbeiten von Reizen

(vgl. Petillon, 2016, S. 320)

3. Lernspiele (Üben, Anwenden, Vertiefen):

- Methodische Hilfe zur Erreichung von überprüfbaren Lernzielen
- Aus der kindlichen Perspektive liegt der Fokus beim Spielen (Lerninhalte rücken in den Hintergrund)
- Dient dem Üben, Anwenden und Vertiefen in verschiedenen Lernbereichen (Sprache, Mathematik, NMG, etc.)

(vgl. Petillon, 2016, S. 349)

4. Rhythmisch-musikalische Spiele:

- Alle Kinder haben die Möglichkeit sich am Spiel zu beteiligen
- Spiele werden mit einem Lied oder Vers begleitet
- Spiele fördern das Rhythmusgefühl

(vgl. Petillon, 2016, S. 284)

5. Spiele zum sozialen Lernen

- Spiele fördern die Kooperationsfähigkeit der Kinder
- Kinder lernen den Umgang mit Konflikten
- Kinder treten miteinander in Kontakt und lernen sich kennen
- Durch das Spiel werden verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeiten erworben
- Das Spiel fördert die Fähigkeit Perspektiven anderer einzunehmen und sich in andere einzufühlen

(vgl. Petillon, 2016, S. 37)

6. Sprache und Kommunikation

- Das Spiel fordert die Kinder auf sich zu äussern
- Das Spiel erweitert den Sprachwortschatz
- Durch das Spiel werden vielfältige Sprachanlässe ermöglicht

(vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 44 ff.)

7. Rollenspiele

- Kinder nehmen im Spiel eine Rolle ein
- Beim Spiel lösen sich die Kinder von der Realität und tauchen in Fantasiewelt ein
- Rollen können spontan oder gelenkt gespielt werden

(vgl. Petillon, 2016, S. 91)

8. Wahrnehmung

- Durch das Spiel nehmen die Kinder sich selbst, ihren Körper, die Mitmenschen und die Umwelt über die verschiedenen Sinne wahr
- Die Kinder nehmen die Zeit und/oder den Raum wahr
- Das Spiel bietet die Möglichkeit Gefühle, Empfindungen und Gedanken wahrzunehmen

(vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 44 ff.)

9. Bewegung, Körper und Motorik

- Die Kinder bewegen sich im Spiel aktiv
- Das Spiel fördert die motorischen Fertigkeiten
- Beim Spiel werden koordinativen Fähigkeiten geübt
- Das Spiel bietet Möglichkeiten die körperlichen Leistungen der Kinder mit andern zu messen

(vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2018, S. 44 ff.)

ACHTUNG LAVA

SPIELKATEGORIEN:

- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

- Zeitungen, Teppichstücke oder ähnliches

SPIELVERLAUF

Die Schülerinnen und Schüler werden in zwei gleichgrosse Gruppen eingeteilt, welche gegeneinander antreten. Pro Gruppe bekommen die Kinder eine passende Anzahl Zeitungsstücke. Das Ziel ist es, vom Startpunkt zum markierten Ende zu gelangen, ohne dabei den Boden zu berühren. Das bedeutet, die Gruppen dürfen sich nur auf den Zeitungsstücken befinden und fortbewegen. Wie sie dies machen, ist der Gruppe überlassen. Sobald ein Gruppenmitglied den Boden berührt, muss die Gruppe zum Start zurückkehren und von vorne beginnen.

Vor Spielbeginn können die Gruppen während 2-3 Minuten ihre Spieltaktik besprechen. Nach dem Spiel können die unterschiedlichen Taktiken nochmals aufgegriffen und verglichen werden (Think-Pair-Share).

ACTIVITY

SPIELKATEGORIEN:

- Sprache und Kommunikation

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Spielfiguren
- Stift
- Papier
- Begriffskarten
- Spielfeld

SPIELVERLAUF

«Activity» kann mit der ganzen Klasse oder mit Kleingruppen gespielt werden. Dabei können mehrere Teams mitspielen. In der klassischen Version treten zwei Teams gegeneinander an. Durch das Erraten bestimmter Begriffe kommt man als Team auf dem Spielfeld voran. Die zufällig gezogenen Begriffe müssen erklärt, pantomimisch dargestellt oder gemalt werden. Welche dieser Darstellungsformen benutzt werden muss, bestimmt das Spielfeld. Zum Erraten der Wörter hat die Gruppe jeweils eine Minute Zeit. Die Zeit kann mit einer Sanduhr oder einem elektronischen Wecker gestoppt werden. Das Team, welches zuerst zum Ziel gelangt, hat gewonnen.

Ein Spielfeld inkl. Karten ist unter folgendem Link ersichtlich:

<https://pantomime-popkultur.de/wp-content/uploads/2011/02/Activity-Spiel-komplett.pdf> (verifiziert am 26.01.2021)

ALLE VÖGEL FLIEGEN HOCH

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Sprache und Kommunikation

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Die Spielleitung klatscht und patscht einen Takt mit den Händen vor. Alle Mitspielenden klatschen und patschen im gleichen Takt mit. Die Lehrperson sagt «Alle Vögel fliegen hoch» und nimmt dabei die Hände in die Luft. Sie darf anstelle der «Vögel» nun verschiedene Wörter einsetzen. Allerdings dürfen die Hände nur in die Luft gehalten werden, wenn es Dinge sind, die fliegen können. Wenn beispielsweise bei «Kühlschrank» die Hände hochgenommen werden, muss man aufstehen und sich dreimal im Kreis drehen und sich anschliessend wieder setzen.

AUF LEISEN SOHLEN

SPIELKATEGORIEN:

- Wahrnehmung

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Die ganze Klasse macht die Augen zu und schläft ein. Die Lehrperson geht umher und tippt drei bis vier Kinder an, welche die Augen öffnen dürfen. Diese Kinder wachen auf und schleichen auf leisen Sohlen im Schulzimmer umher. Anschliessend gibt die Lehrperson ein Signal, wobei sich die schleichenden Kinder eine Mitspielerin/ einen Mitspieler aussuchen und sich hinter dieses Kind stellen.

Zum Schluss leitet die Lehrperson die Kinder an, die Hand zu heben, wenn sie hinter sich jemanden spüren. Als Kontrollen können die Augen wieder geöffnet werden.

Während dem ganz Spiel muss absolute Ruhe im Schulzimmer sein und die Kinder dürfen die Augen nur öffnen, wenn sie angetippt wurden.

Wenn die Kinder das Spiel bereits kennen, kann auch ein Kinder die Spielleitung übernehmen.

BELLO, BELLO, DEIN KNOCHEN IST WEG!

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Wahrnehmung

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

- Kleiner Gegenstand als «Knochen»

SPIELVERLAUF

Die Kinder sitzen auf Ihren Stühlen im Kreis. Nun wird ein Kind ausgewählt, dass den Hund «Bello» spielt. Das Kind sitzt in der Mitte des Kreises auf dem Boden und schliesst die Augen. Vor das Kind wird ein kleiner Gegenstand als «Knochen» gelegt.

Die Lehrperson zeigt auf ein Kind, welches leise versucht sich bei «Bello» anzuschleichen und ihm möglichst lautlos den «Knochen» wegzunehmen. Anschliessend setzt es sich mit dem «Knochen» wieder zurück auf seinen Stuhl. Jetzt nehmen alle Kinder ihre Hände hinter den Rücken. Sie rufen «Bello, Bello, dein Knochen ist weg!». Das Kind in der Mitte öffnet die Augen und versucht herauszufinden, wer den «Knochen» hinter dem Rücken hat. Dabei bleibt «Bello» vor dem vermuteten Kind stehen und bellt. Das Kind auf dem Stuhl nimmt dann seine Hände nach vorne und zeigt sie dem Hund. Sind die Hände leer, geht «Bello» zum nächsten Kind. Hat er Erfolg, ist das Kind mit dem Knochen in der nächsten Runde «Bello». Insgesamt hat «Bello» drei Versuche, den Knochen zu finden. Hat er keinen Erfolg, wird eine weitere Runde gespielt.

BLINZELSPIEL

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Wahrnehmung
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich zu zweit hintereinander in einem Kreis auf. Das jeweils hinten stehende Kind des Paares verschränkt die Arme hinter dem Rücken. Einzig ein ausgewähltes Kind bleibt allein im Kreis stehen. Dieses Kind beginnt unauffällig einem vorderen Kind im Kreis zublinzeln. Das angeblinzelte Kinder versucht nun so schnell wie möglich zu dem alleinstehende Kind zu rennen, bevor das hintere Kind es merkt.

Sobald das hintere Kind bemerkt, dass seinem Partner/ seiner Partnerin vor sich zugeblinzelt wurde, muss es sofort versuchen das Kind festhalten, damit es nicht wegrennen kann. Falls dies gelingt, muss das vordere Kind bleiben, die Plätze des Paares werden getauscht. Das einzelne Kind kann nun einem anderen Kind zublinzeln und das Spiel geht weiter.

Gelingt es jedoch dem vorderen Kind sich loszureissen, darf es hinter das einzelne Kind (Blinzelkind) stehen und ein neues Paar wird gebildet. Das Kind, welches nun alleinsteht, wird zum neuen «Blinzelkind».

BOBBE, BOBBE HÄMMERLI

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Rhythmisch-musikalisches Spiel
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

10 Minuten

MATERIAL:

- Stock

SPIELVERLAUF

Alle Kinder sammeln sich im Kreis. Auf ein Signal, tauschen die Schülerinnen und Schüler miteinander die Plätze, wobei es einen Platz weniger gibt, als es Kinder hat. Dieses Kind befindet sich in der Mitte des Kreises mit einem Stock. Umgeben von den anderen Kindern, die als Raben auf den Stühlen sitzen.

Das Kind in der Mitte klopft rhythmisch mit dem Stock auf den Boden und sagt einen Vers auf. Auf den Schlusssatz: «Do flüge alli Rabe us!» suchen sich alle Kinder, inkl. das Kind mit dem Stock, einen neuen Platz. Es gibt immer einen Stuhl weniger als vorhandene Mitspieler. Der übrig gebliebene Mitspieler beginnt das Spiel von vorne.

Vollständiger Vers:

Bobbe, bobbe Hämmerli,
d Schtäge uf is Chämmerli,
d Schtäge uf is Rabehuus,
do flüge alli Rabe us!

BODENHÖCKERLIS

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Rhythmisch-musikalisches Spiel
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Musik, Tambourin oder ähnliches

SPIELVERLAUF

Alle Kinder tanzen und bewegen sich zur abgespielten Musik. Sobald die Musik pausiert, müssen sich die Kinder so schnell wie möglich auf den Boden setzen. Das Kind, welches als letztes auf dem Boden ist, scheidet aus dem Spiel aus. Die ausgeschiedenen Kinder setzen sich am Rand des Raumes hin und helfen der Spielleitung zu entscheiden, wer als letztes auf dem Boden war. So können Zweifelsfälle zwischen mehreren Kindern vermieden werden. Sobald die Musik wieder erklingt, stehen alle Kinder wieder auf und tanzen weiter. Das Spiel geht weiter, bis es eine Gewinnerin oder einen Gewinner gibt.

Das Spiel kann anstelle von Musik auch beispielsweise mit einem Tambourin begleitet werden. Die ausgeschiedenen Kinder können dann den Rhythmus schlagen.

DAS IST MEINE NASE

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Lernspiel
- Sprache und Kommunikation

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Das erste Kind, welches beginnt, fasst sich beispielsweise an den Fuss und sagt: «Das ist meine Nase!». Danach ruft dieses Kind ein anderes auf. Das aufgerufene Kind muss nun die Nase (das gehörte Körperteil) anfassen und dabei ein anders Körperteil benennen. Somit fasst sich das Kind zum Beispiel an die Nase und sagt: «Das ist mein Ohr!». Das Spiel geht nun immer so weiter. Das Kind, welches falsch reagiert, scheidet aus dem Spiel aus.

Dieses Spiel eignet sich gut, um in Gruppen oder Halbklassen zu spielen.

Als erweiterte Variante kann dieses Spiel auch ideal beim Sprachlernen eingesetzt werden. Somit kann das Spiel gut auf Französisch oder Englisch gespielt werden, um die Sprache zu vertiefen.

DE SCHLANGE IHRE TANZ

SPIELKATEGORIEN:

- Rhythmisch-musikalisches Spiel

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

- Sockenschlange (eine «alte» Socke mit Augen und einer Schlangenzunge)
- Liedtext

(siehe Begleitmaterial)

SPIELVERLAUF

Ein Kind hat eine Sockenschlange über die Hand gestülpt. Dieses Kind ist der Schlangenkopf. Es geht im Kreis herum und singt das Lied «Das isch de Schlange ihre Tanz». Die anderen Kinder dürfen mitsingen und rhythmisch mitklatschen. Auf das letzte Wort «Hey» springt das Schlangenkind auf und bleibt mit gespreizten Beinen vor einem anderen Kind stehen. Anschliessend kriecht das andere Kind unter den Beinen des Schlangenkinds hindurch. Dieses Kind ist nun auch Teil der Schlange und schliesst sich dem vorderen Kind an. Das Spiel beginnt von vorne. Die beiden Schlangenkinder gehen im Kreis herum und das Lied wird erneut gesungen. Das Kind, bei dem das Lied fertig ist, wird ebenfalls ein Stück des Schlangenschwanzes und kriecht dazu unter den Beinen der Schlangenkinder hindurch.

Die Schlange wird maximal 5 Kinder lang und löst sich anschliessend auf. Das hinterste Kind wird nun zum Schlangenkopf.

DER FLIEGENDE TEPPICH

SPIELKATEGORIEN:

- Spiel zum sozialen Lernen
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Grosses Tuch, Teppich oder Papier

SPIELVERLAUF

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich auf den «fliegenden Teppich». Sobald alle Mitspielenden auf dem Teppich stehen, probieren sie in gemeinsamer Absprache den Teppich umzudrehen (Oberseite nach unten), ohne dass dabei jemand den Boden berührt. Weitere Hilfsmittel sind natürlich verboten. Das «Umsteigen» auf andere Gegenstände (Stühle, etc.) ist ebenfalls nicht erlaubt.

DER-DIE-DAS

SPIELKATEGORIEN:

- Lernspiel
- Sprache und Kommunikation

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Notizpapier
- Stift

SPIELVERLAUF

Dieses Spiel ist gleich aufgebaut wie das Stadt-Land-Fluss Spiel.

Jedes Kind zeichnet drei Spalten auf ein Blatt. Jede Spalte wird mit der, die oder das beschriftet. Die Lehrperson gibt einen Buchstaben vor, indem sie im Kopf das «ABC» aufsagt und ein Kind «Stopp» ruft. Die Kinder müssen anschliessend drei Nomen suchen, welche mit diesem Buchstaben beginnen und beim korrekten Geschlecht in die Spalte schreiben. Dabei wird die Bestimmung des Geschlechts des Nomens geübt. Sobald ein Kind in jeder Spalte ein Nomen aufgeschrieben hat, darf es «Stopp» rufen. Ab diesem Zeitpunkt darf kein Kind mehr weiterschreiben und die Stifte müssen abgelegt werden. Für jedes richtige Wort erhalten die Kinder einen Punkt. Es können beliebig viele Runden gespielt und am Ende die Punkte verglichen werden.

DREHTELLER

SPIELKATEGORIEN:

- Glück- und Ratespiel

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Pfannenuntersetzer aus Kork
- Laminierte Bilder zum Aufkleben

SPIELVERLAUF

Ein Pfannenuntersetzer aus Kork dient als Drehteller. Beide Seiten können mit beliebigen Bildern zu einem bestimmten Thema beklebt werden.

Beispielsweise ist auf der einen Seite ein Bild von der Zauberin «Zilly» und auf der anderen Seite eines vom Kater «Zingaro». Das Kind mit dem Drehteller sucht sich ein Kind im Kreis aus und fragt: «Zick zack zosch, welches Bild wottsch?». Das gefragte Kind entscheidet sich für eine Seite (Zilly oder Zingaro). Das Kind mit dem Drehteller lässt diesen in der Kreismitte am Boden wie einen Kreisel drehen, bis er umfällt. Ist das vom Kind gewünschte Bild oben, erhält es den Drehteller. Wenn das andere Bild oben ist, wird noch nicht gewechselt. Das Spiel geht weiter.

EINS ZWEI ODER DREI

SPIELKATEGORIEN:

- Lernspiel

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Strassenkreide oder andere Bodenmarkierung
- Schildern mit den Ziffern 1, 2 und 3
- Muggelsteine
- Fragen mit drei Antwortmöglichkeiten

SPIELVERLAUF

Auf dem Boden werden drei Felder markiert und mit 1, 2 und 3 beschriftet. Die Spielleitung stellt der Klasse nun eine Frage mit drei Antwortmöglichkeiten. Die Kinder müssen sich in kurzer Zeit für eine Antwort entscheiden und sich in das entsprechende Feld stellen. Denken sie, die Antwort 1 ist die richtige, hüpfen sie auf das Feld mit der Nummer 1, wenn sie denken Antwort 2 stimmt, hüpfen sie auf Feld 2 usw. Die Entscheidungsphase wird mit folgendem Satz beendet: «Eins, zwei oder drei.... Letzte Chance, vorbei!».

Anschliessend wird die korrekte Antwort bekannt gegeben: «Ob ihr wirklich richtig steht, seht ihr, wenn die Zahl hochgeht!». Die Kinder können so überprüfen, ob sie am richtigen Ort stehen. Die Kinder, welche die Frage richtig beantwortet haben, erhalten einen Muggelstein. Am Schluss gewinnt das Kind mit den meisten Muggelsteinen.

FARBIGE BÄNDELI

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

- «Bändeli» in unterschiedlichen Farben

SPIELVERLAUF

Die Schülerinnen und Schüler werden in gleich grosse Gruppen aufgeteilt (3-4 SuS) und versammeln sich in einer Reihe hinter der Markierung.

Die Lehrperson hat mindestens zwei unterschiedlich farbige Bändeli in der Hand. Jedem Bändeli ist eine andere Anforderung zugeteilt. Das gelbe Bändeli bedeutet beispielsweise, dass sich die Kinder 360° um ihre eigene Achse drehen und dann zur Ziellinie rennen. Das rote Bändeli bedeutet beispielsweise, dass die Kinder ein Klatschmuster mit dem Gruppenmitglied hinter ihnen machen müssen und erst dann zur Ziellinie rennen dürfen. Lässt die Lehrperson das gelbe Bändeli fallen, müssen sich die SuS einmal drehen und dann zur vorgegebenen Linie rennen. Lässt die Lehrperson das rote Bändeli fallen, machen die Schülerinnen und Schüler das Klatschmuster und rennen erst dann los.

Je besser sich die Kinder die Aufgaben merken, desto mehr Bändeli und somit neue Anforderungen, können hinzugenommen werden.

FINGERTWIST

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Farbige Haargummis
- Karten mit abgebildeten Kombinationen
- Glocke

SPIELVERLAUF

Die Kinder müssen die Haargummis exakt wie auf der Abbildung über ihre Finger streifen. Das Ziel ist es, so schnell wie möglich die abgebildete Kombination von Haargummis der aufgedeckten Karte nachzubilden. Wer das geschafft hat, haut auf die Glocke, welche sich in der Mitte der Spieler befindet. Das Kind, das als erstes auf die Glocke gehauen hat (und die Kombination richtig nachgemacht hat) gewinnt die Karte. Wer zuerst fünf Karten hat, gewinnt das Spiel.

Bemerkung: Diese Spiel kann die Kinder sehr nervös machen, da sie unter Zeitdruck stehen. Dabei kann es hilfreich sein, die Kombinationen vorerst ohne Zeitdruck zu üben. Das führt zu weniger Frustration.

GLÖGGLI RUHIG BHALTE

SPIELKATEGORIEN:

- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- «Glöggli»
- Malerklebeband für Hausumrisse

SPIELVERLAUF

Im der Mitte des Kreises sind mit Malerklebeband die Umrisse eines Hauses dargestellt. Die Kinder müssen nun versuchen, mit einem «Glöggli» auf den Markierungen zu balancieren, ohne dass dabei das «Glöggli» klingelt. Sobald das «Glöggli» ertönt, darf ein anderes Kind sein Glück probieren.

Damit das «Glöggli» gehört werden kann, muss es absolut ruhig sein im Kreis.

GORDISCHER KNOTEN

SPIELKATEGORIEN:

- Spiel zum sozialen Lernen
- Sprache und Kommunikation
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Alle Kinder stehen eng in einem Kreis zusammen. Jedes Kind streckt die Arme nach vorne aus und gibt einem anderen Kind die Hände. Wenn möglich sollten nicht beide Hände der gleichen Person gegeben werden. Auf diese Weise ist die ganze Gruppe miteinander «verknötet».

Wenn keine Hände mehr frei sind, versucht die Gruppe vorsichtig und in Teamarbeit – mit Drehen, Übersteigen und unten durchkriechen – den Knoten zu lösen, ohne dabei die Hände loszulassen. Die Aufgabe ist gelöst, wenn sämtliche Spieler wieder im Kreis stehen, ohne verknötete Hände.

HALLI GALLI

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

- Spielkarten
- Glocke

SPIELVERLAUF

Auf den Karten sind verschiedene Gegenstände abgebildet. Jedes Kind bekommt gleich viele Karten. Die Karten werden auf einem Stapel verdeckt vor sich hingelegt. Alle Mitspielenden legen immer gleichzeitig eine Karte vor sich hin. Sobald zwei aufgedeckte Karten passen, muss man so schnell wie möglich auf die Glocke in der Mitte gehauen werden. Wer zuerst korrekt klingelt, bekommt die Kartenpaare. Das Kind mit den meisten Kartenpaare – hat gewonnen!

HOCHHAUS BAUEN

SPIELKATEGORIEN:

- Spiel zum sozialen Lernen

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Stühle oder Zeitungen

SPIELVERLAUF

Alle Teilnehmer versuchen auf möglichst wenig Stühlen Platz zu nehmen, so dass nur noch eine gewisse Anzahl von Füßen auf dem Boden sind. Die Anzahl von Füßen gibt die Lehrperson vorgängig vor.

Das Spiel kann auch in kleineren Gruppen durchgeführt werden und statt Stühlen kann man beispielsweise auch eine Zeitung auf den Boden legen. Zudem kann man auch die Anzahl an Körperteilen, welche auf dem Boden sein dürfen, variieren.

HUHN ODER HAHN

SPIELKATEGORIEN:

- Glück- und Ratespiel

ZEIT:

5- 10 Minuten

MATERIAL:

- Tuch

SPIELVERLAUF

Die Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind ist die Bäuerin/ der Bauer und geht vor die Tür. In dieser Zeit bestimmt die Lehrperson das Huhn oder den Hahn, welches sich unter einem Tuch versteckt. Zudem wechseln alle Kinder ihre Plätze, damit es schwieriger wird, herauszufinden, wer unter dem Tuch ist.

Die Bäuerin/ der Bauer vor der Türe wird hereingerufen. Das Kind sagt: «Huhn oder Hahn mach einen Ton!»

Das Kind unter dem Tuch ruft mit verstellter Stimme «Pagaaahg oder Kikerikiii». Findet die Bäuerin/ der Bauer heraus, wer das Huhn oder der Hahn ist?

Die Bäuerin/ der Bauer darf drei Mal raten. Anschliessend wird das Tuch aufgedeckt.

HÜHNERSTALL

SPIELKATEGORIEN:

- Glück- und Ratespiel

ZEIT:

10 Minuten

MATERIAL:

- Zwei Streichholzschachteln für das Spielfeld (siehe Bild)
- 12 Streichhölzer (ohne Kopf)

SPIELVERLAUF

Jedes Kind erhält 6 Streichhölzer. Es wird abwechselnd gewürfelt. Das erste Kind würfelt beispielsweise eine vier und darf bei dieser Zahl ein Streichholz einstecken. Das nächste Kind würfelt zum Beispiel eine zwei und darf sein Holzstäbchen bei der Zahl zwei einstecken. Wenn bereits ein Hölzchen im Loch steckt, muss das Kind das Hölzchen zu sich nehmen. Wird eine sechs gewürfelt, fliegt das Huhn in den Stall und verschwindet in der Streichholzschachtel. Gewonnen hat das Kind, dass zuerst keine Streichhölzer (Hühner) mehr hat.



ICH KANN DAS!

SPIELKATEGORIEN:

- Wahrnehmung
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Chiffontücher
- Jonglierbälle
- Sandsäcke
- Beanbags

SPIELVERLAUF

Jeder kann jonglieren lernen! Dafür braucht kein spezielles Talent, sondern nur viel Übung und Konzentration.

Jonglieren meint das spielerische Werfen und Auffangen von mehreren Gegenständen. Dafür können je nach Schwierigkeitsgrad, verschiedene Materialien eingesetzt werden. Dafür können beispielsweise Tücher, Bälle, Sandsäcke, Beanbags usw. verwendet werden.

Eine Differenzierung kann allerdings auch durch die Anzahl von aufgeworfenen Gegenständen erreicht werden.

Meistens jongliert man für sich allein. Es ist aber auch möglich, zu zweit oder in Gruppen zu jonglieren (oder als Klasse).

ICH PACKE MEINEN RUCKSACK

SPIELKATEGORIEN:

- Sprache und Kommunikation

ZEIT:

10 Minuten

MATERIAL:

- Evtl. Koffer oder Rucksack zum weitergeben

SPIELVERLAUF

Bei diesem weitverbreiteten Spiel wird das Gedächtnis der Spieler gefordert. Es geht darum, einen Koffer oder Rucksack zu packen. Was man mitnehmen will, ist jedem selbst überlassen. Eine Person beginnt mit dem Satz «Ich packe in meinen Rucksack...» und nennt am Ende ein Gegenstand. Die nächste Person wiederholt diesen Satz und packt etwas Zusätzliches dazu. Die nächste Person macht das Gleiche, bis sich jemand nicht mehr an alle bereits genannten Gegenstände erinnern kann.

In einer erweiterten Variante müssen die Gegenstände, welche in den Rucksack oder Koffer gepackt werden, der Reihenfolge des Alphabets folgen (z.B. Apfel, Banane, Chicorée, Dattel etc.).

Als weitere Variante können die bereits gepackten Gegenstände auch rückwärts aufgezählt werden (der erste gepackte Gegenstand wird bei der Aufzählung zuletzt genannt).

KENNENLERNSPIEL MIT BALL

SPIELKATEGORIEN:

- Sprache und Kommunikation
- Spiel zum sozialen Lernen

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

- Jonglierball

SPIELVERLAUF

Alle Kinder sitzen auf ihrem Stuhl im Kreis. Die Person, welche den Jonglierball in der Hand hat, darf sprechen. Die anderen Kinder hören aufmerksam zu. Ich beginne damit, meinen Namen zu nennen und etwas Persönliches zu meiner Person zu sagen und anschliessend rolle ich den Ball einem Kind zu und nenne dessen Namen. Zum Beispiel: «Mein Name ist Frau Baumann, ich spiele gerne Volleyball und esse gerne Spagetti. Ich gebe den Ball weiter an Tim.» Ich rolle den Ball weiter an Tim. «Mein Name ist Tim. Meine Lieblingsfarbe ist Blau. Ich gebe den Ball an Nadine weiter.» Tim rollt den Ball zu Nadine usw. Dabei muss jedes Kind einmal den Ball haben und etwas sagen. Der Jonglierball darf kreuz und quer weitergegeben werden.

KOMM MIT! LAUF WEG!

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

10 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Alle Kinder stellen sich im Kreis auf und der erste Fänger wird bestimmt. Dieses Kind steht ausserhalb vom Kreis. Der Fänger tippt einem anderen Kind auf die Schulter und sagt «Komm mit!» oder «Lauf weg!» Beim «Komm mit!» wird dieses Kind aufgefordert in dieselbe Richtung um den Kreis zu rennen und den Fänger zu überholen, um den freien Platz im Kreis wieder zu besetzen. Das schnellere Kind kann so den Platz besetzen und das andere ist der neue Fänger. Sagt der Fänger zum angetippten Kind «Lauf weg!» so muss dieses Kind in die gegengesetzte Richtung als der Fänger um den Kreis rennen, um den Platz möglichst schnell zu besetzen. Durch Heben der Hand soll gezeigt werden wer noch nie den Platz gewechselt hat, so dass am Schluss jedes Kind mindestens einmal um den Kreis rennen konnte. Die Kinder, welche um den Kreis herumrennen, dürfen die Kinder, die im Kreis stehen nicht berühren.

KUGELSPIEL

SPIELKATEGORIEN:

- Spiel zum sozialen Lernen
- Wahrnehmung

ZEIT:

10 Minuten

MATERIAL:

- Diverse Bälle

SPIELVERLAUF

Die Schülerinnen und Schüler sitzen in einem Kreis. Zu Beginn des Spiels ist eine Kugel (z.B. Holzkugel, Tennisball oder Ähnliches) im Spiel. Diese Kugel soll von Kind zu Kind über den Boden gerollt werden ohne, dass die Kinder miteinander sprechen. Mit der Zeit kommen immer mehr Kugeln ins Spiel. Das Spiel ist fertig sobald ein Kind spricht oder zwei Kugeln in der Mitte aufeinanderprallen.

Je nach Klassenzusammenstellung kann das Spiel recht zügig durchlaufen werden oder auch ins Stocken geraten.

LEITERSPIEL

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Lernspiel
- Sprache und Kommunikation

ZEIT:

15 Minuten

MATERIAL:



SPIELVERLAUF

Die Klasse wird in zwei Gruppen eingeteilt. An der Wandtafel wird eine blaue und eine rote Leiter aufgezeichnet (siehe Bild). Die beiden Halbklassen stellen sich hintereinander in einer Reihe auf.

Nun geht es darum, welche Gruppe das gezeigte Wort zuerst korrekt in der gewünschten Sprache weiss. Dafür zeigt die Lehrperson ein Kärtchen mit einem Bild oder Wort. Die vordersten Kinder der Reihe dürfen so schnell wie möglich das Wort in der korrekten Sprache (z.B. Englisch) sagen. Die Gruppe, die das Wort zuerst richtig ausgesprochen hat, darf eine Treppe bei der Leiter hochsteigen. Das Ziel ist es zuerst bis ganz nach oben an der Treppe zu steigen. Es dürfen jeweils nur die vordersten Kinder in der Reihe das Wort laut sagen. Die anderen Kinder dürfen diesem Kind aber helfen. Das Magnet wandert nur eine Stufe hoch, wenn das Wort komplett richtig gesagt wurde (z.B. mit dem Artikel). Das Voci-Spiel kann in unterschiedlichen Sprachen gespielt werden. Das Spiel kann auch im Deutsch genutzt werden, um den Wortschatz der Kinder zu erweitern.

LESEDOMINO

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Lernspiel
- Sprache und Kommunikation
- Wahrnehmung

ZEIT:

10-15 Minuten

MATERIAL:

- 28 Anweisungen

(siehe Begleitmaterial)

SPIELVERLAUF

Es gibt 28 Karten auf denen Anweisungen stehen. Diese werden an die Schülerinnen und Schüler verteilt. Da alle Karten für das Spiel notwendig sind, erhalten einige Kinder zwei Karten.

Alle Mitspielenden lesen ihre Karten. Das Kind mit der Anweisung «Du beginnst» fängt an. Danach werden die Anweisungen der Reihe nach ausgeführt, sobald die Bedingung dafür erfüllt ist.

Zum Beispiel trommelt ein Kind erst zweimal auf den Tisch, wenn ein anderes dreimal geklatscht hat. Das nächste stampft erst viermal mit dem Fuss auf, wenn ein Kind zweimal auf den Tisch getrommelt hat usw. Das letzte Kind ruft am Schluss «Ende».

LOCKRUF

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Wahrnehmung

ZEIT:

10 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Jeweils zwei bis drei Personen bilden eine Gruppe. Die Gruppe vereinbart einen eigenen Lockruf (Grunzen, Miauen, oder noch besser etwas Ausgefalleneres). Anschliessend bekommen alle Gruppen und deren jeweiligen Mitglieder die Augen verbunden, werden durcheinandergemischt und im Raum verteilt. Nun müssen sich alle Gruppenmitglieder wieder zusammenfinden. Es sind keine Berührungen erlaubt und auch keine anderen Laute oder Worte als der vereinbarte Lockruf.

LUEGED NED UME...

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Ca. 5-10 Minuten

MATERIAL:

- «Säckli» gefüllt mit Sand oder ähnliches

SPIELVERLAUF

Alle Mitspielenden stehen im Kreis. Ein Kind wird auserwählt, welches um den Kreis rennt und ein «Säckli» hinter den Rücken eines Mitspielenden legt.

Alle Kinder singen dazu das Lied: «Lueged nöd ume de Fuchs gaht ume lueged nöd z'rugg de Fuchs gaht über d'Brugg».

Das Kind, welches das «Säckli» hinter dem Rücken hat, muss versuchen das Kind zu fangen bzw. einzuholen, bevor dieses am freien Platz ist.

MALERMEISTER

SPIELKATEGORIEN:

- Lernspiel
- Rhythmisch-musikalisches Spiel

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Farbpalette (z.B. auf Pfannenuntersetzer)
- Pinsel
- Malerschürze

SPIELVERLAUF

Ein Kind ist die Malermeisterin/ der Malermeister und läuft mit einer Farbpalette, einem Pinsel und einer Schürze im Kreis herum. Dazu wird das Lied «Ich bin en Malermeister» gesungen. Wenn das Lied fertig ist, steht der Malermeister oder die Malermeisterin vor ein anderes Kind hin und deutet mit dem Pinsel auf eine der Farben aus der Farbpalette. Das angesprochene Kind muss nun die Farbe richtig benennen. Wurde die Farbe richtig benannt, wird das Kind zur neuen Malermeisterin/ zum neuen Malermeister. Nennt das Kind eine falsche Farbe, bleibt das erste Kind im Kreis und macht sich erneut auf die Suche nach einem «Gsell».

Liedtext:

Ich bin dr Malermeister und suechä mir en Gsell,
es mues eine sii wod Farbä kännt,
der nimi uf dr Steell,
es mues einä sii wod Farbä kännt,
der nimi uf dr Stell.

MEIN RECHTER PLATZ IST FREI

SPIELKATEGORIEN:

- Spiel zum sozialen Lernen

ZEIT:

10 Minuten

MATERIAL:

- Stuhlkreis

SPIELVERLAUF

Alle Kinder sitzen im Kreis. Das Ziel des Spiels ist es, die Namen der Kinder zu lernen. Es bleibt jeweils ein Stuhl im Kreis frei. Das Kind, welches links neben dem freien Stuhl sitzt, sagt: «Mein rechter Platz ist frei, ich wünsche mir Oscar herbei». Anschliessend muss das genannte Kind den Platz wechseln und sich auf den freien Stuhl setzen. Nun wird ein neuer Stuhl frei und das Spiel geht gleichermassen weiter.

Damit alle einmal den Platz wechseln können, lohnt sich die Regel einzuführen, dass jedes Kind nur einmal aufgerufen wird.

MENSCHENMEMORY

SPIELKATEGORIEN:

- Wahrnehmung
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Es wird ein Kind auserwählt, welches den Raum für kurze Zeit verlassen muss. Die anderen Kinder der Klasse suchen sich eine Partnerin/ einen Partner. Im Zweierteam entscheiden sie sich für eine Bewegung. Die Klasse vermischt sich und verteilt sich im Schulzimmer. Das Kind, welches draussen war, kommt herein. Das Kind ruft jeweils einen Namen auf. Dieses Kind führt die abgemachte Bewegung aus. Das ratende Kind versucht anschliessend ein anderes Kind mit der gleichen Bewegung zu finden.

Die gefundene Paare setzen sich zurück an ihren Platz. Wenn das Kind alle Paare gefunden hat, ist das Spiel beendet und man kann eine zweite Runde starten.

Niemand spricht, ausser das Kind, welches die Paare sucht. Das Spiel kann auch mit Grimassen oder Geräuschen gespielt werden.

MIXER, WASCHMASCHINE UND MEHR

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

Kein Material notwendig

(Figurenbeschreibung siehe Begleitmaterial)

SPIELVERLAUF

Bei diesem Spiel wird eine Mindestanzahl von 15 Mitspielenden benötigt, wenn fünf «Figuren» eingesetzt werden. Diese «Figuren» müssen jeweils von drei Personen umgesetzt werden.

Zu Beginn bilden alle Mitspielenden einen grossen Kreis. Ein Kind startet in der Mitte des Kreises. Die Aufgabe dieses Kindes ist es so schnell wie möglich aus dem Kreis zu gelangen.

Das Kind in der Mitte ruft einen Namen. Das aufgerufene Kind muss nun schnell eine Figur rufen z.B.: «Waschmaschine».

Das auserwählte Kind und die Kinder, welche rechts und links davon stehen, müssen nun die genannte Figur darstellen.

Wenn das ausgewählte Kind einen Fehler macht, muss es das Kind in der Mitte ablösen. Wenn der Fehler jedoch von einem Kind links oder rechts der gezeigten Person passiert, muss dieses Kind in die Mitte.

Das Spiel wird nun mit einem neuen Kind in der Mitte weitergespielt. Das Spiel kann beliebig lange gespielt oder mit zusätzlichen erfundenen Figuren weiterentwickelt werden.

OBSTSALAT

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Sprache und Kommunikation
- Wahrnehmung

ZEIT:

ca. 5-10 Minuten

MATERIAL:

- Ketten mit Obstbildern
- Obstgeschichte (siehe Begleitmaterial)

SPIELVERLAUF

Alle Kinder sitzen im Kreis und erhalten eine Kette mit einem Obstabbild um den Hals. Die Lehrperson erzählt eine Geschichte und bei der Erwähnung des Obstes müssen die jeweiligen Kinder den Platz wechseln.

Jedes Mal, wenn die Obstsorten in der Geschichte vorkommen, müssen die Kinder mit der jeweiligen Obstsorte, so schnell wie möglich die Plätze tauschen. Danach geht die Geschichte weiter. Kommt in der Geschichte das Wort «Obstsalat/Fruchtsalat» vor, müssen alle Kinder die Plätze tauschen.

Die Lehrperson kann die Kinder auch auf eine falsche Fährte lenken, indem sie Obst oder Gemüse erwähnt, welche nicht in der Runde vorkommen.

PETER RUFT PAUL

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Rhythmisch-musikalisches Spiel
- Wahrnehmung

ZEIT:

5-20 Minuten

MATERIAL:

- Sitzkreis mit Stühlen oder Bänken

SPIELVERLAUF

Die Klasse sitzt in einem Kreis. Die Lehrperson bestimmt zwei Kinder, welche Peter und Paul sind. Diese Kinder MÜSSEN nebeneinandersitzen. Die Klasse beginnt mit dem Takt einmal patschen auf die Oberschenkel und einmal in die Hände klatschen und macht immer so weiter. Auf Patsch beginnt Peter mit «Peter ruft Paul». Paul fährt dann weiter und ruft ein beliebiges Kind aus der Klasse. So geht das immer weiter, bis ein Kind ein Fehler macht. Das Kind, das rausgefallen ist, muss ans Ende des Kreises sitzen (neben Peter → Andere Seite als Paul). Alle anderen Kinder rutschen nach bis zum Platz des Kindes, welches aus dem Pattern rausgefallen ist. Das Ziel ist es sich so hoch zu arbeiten, bis man selbst Peter oder Paul ist.

PFERDERENNEN/SCHLITTENRENNEN

SPIELKATEGORIEN:

- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Alle Mitspieler sitzen kniend im Kreis. Sie patschen auf ihre Oberschenkel und imitieren damit reitende Pferde. Die Lehrperson leitet das Spiel. Sie erzählt anhand verschiedener Inputs eine Art «Geschichte». Die Reihenfolge und Anzahl der verschiedenen Ereignisse können bei jedem Spiel individuell und frei nach Laune gestaltet werden.

Inputs / Hindernisse:

- Beginn: «Alle Pferde gehen langsam an den Start» (langsam patschen)
- «Auf die Plätze, fertig, los (Startschuss)!» (mit Händen Pistole machen und in die Luft schießen)
- «Die Pferde rennen los! (auf die Oberschenkel patschen/ rennen imitieren)
- «Wir springen über ein Hindernis» (Beim Sprung über das Hindernis Hände hochreißen)
- «Wir reiten über eine Holzbrücke» (Auf Brustkorb trommeln und «aaa» sagen)
- «Da kommt eine Linkskurve/ Rechtskurve» (Den Körper in die genannte Richtung neigen)
- «Wir galoppieren weiter» (weiter auf die Oberschenkel patschen)
- «Am Wegrand winken uns die Zuschauer zu» (in die Runde winken)
- «Die Pferde rennen weiter» (weiter auf Oberschenkel patschen)
- «Fotografen stehen am Wegrand und fotografieren uns!» (mit Händen Fotoapparat mimen und «klick, klick, klick» sagen)
- «Die Pferde sind auch der Zielgeraden und laufen nochmals ganz schnell» (schneller patschen)
- «Noch 10 Meter bis zum Ziel. Noch 9 Meter.» (abwärts zählen 10, 9, 8, 7, 6, ... 1) Geschafft!

PISCHE PASCHTE

SPIELKATEGORIEN:

- Glück- und Ratespiel

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Murmel, Stein oder ähnliches (muss in der Hand Platz haben)
- Spruch (siehe Begleitmaterial)

SPIELVERLAUF

Ein ausgewähltes Kind nimmt den Gegenstand in die Hand und versteckt ihn in der Faust. Nun macht das Kind mit beiden Händen eine Faust, damit man nicht sieht, wo sich der Gegenstand befindet. Das Kind stellt sich vor ein anderes Kind und alle sagen gemeinsam den Spruch auf. Während alle den Spruch sagen, bewegt das Kind seine Fäuste im Sprachrhythmus nach oben und unten (linke über rechte Faust und wechseln). Sobald der Spruch zu Ende ist, wird die Bewegung gestoppt und das Kind behält die Fäuste übereinander. Das andere Kind darf nun raten in welcher Hand sich der Gegenstand befindet. Wenn das Kind richtig geraten hat bekommt es den Gegenstand und das Spiel geht weiter.

In einer weiteren Variante können alle Kinder mitraten. Wenn ein Kind denkt, dass sich der Gegenstand in der oberen Faust befindet, steht es auf den Stuhl. Wenn es denkt, dass sich der Gegenstand unten befindet, setzt es sich auf den Boden. Das Spielerkind zählt bis auf drei. Wenn es drei gezählt hat, löst es das Rätsel auf.

Das Spielerkind gibt den Gegenstand weiter und das Spiel beginnt von vorne.

PLÄTZE TAUSCHEN

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel

ZEIT:

10 Minuten

MATERIAL:

- Stuhlkreis

SPIELVERLAUF

Alle Kinder sitzen im Kreis. Ein auserwähltes Kind stellt sich in die Mitte des Kreises, auf die mit Klebeband markiert Stelle. Das Kind darf nun zwei Namen nennen. Diese Kinder müssen anschliessend möglichst schnell den Platz wechseln und das Kind in der Mitte versucht sich ebenfalls einen Platz zu ergattern.

Schafft es das Kind in der Mitte, einen Stuhl zu ergattern, darf es diesen auf den Stapel stellen und setzt sich an dieser Stelle auf den Boden. Gelingt es dem Kind nicht, einen Stuhl zu ergattern, wird eine weitere Runde gespielt.

Am Ende bleibt ein Stuhl übrig, welcher auch auf den Stapel gestellt wird und damit ist der Stuhlkreis aufgeräumt. Dieses Spiel eignet sich optimal vor dem Unterrichtsende, um die Stühle aufzuräumen.

POST WEITERGEBEN

SPIELKATEGORIEN:

- Wahrnehmung

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Alle Kinder stehen im Kreis und geben sich die Hände. Ein Kind stellt sich in die Mitte des Kreises. Durch einen Händedruck wird die Post im Kreis weitergegeben. Das Kind in der Mitte muss herausfinden, wo sich die Post befindet. Die Kinder geben die Post mit einem angenehmen Händedruck weiter (nicht zu fest und nicht zu wenig). Die Post soll nicht stehen bleiben.

Wenn die Kinder schon gut geübt sind, kann man probieren eine weitere Post im Kreis umherzugeben.

RIESEN, ZWERGE, ZAUBERER

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Rollenspiel
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Im Freien oder in der Turnhalle geeignet (braucht viel Platz)
- Linien als Bodenmarkierung
- Mindesten 12 Mitspielende

SPIELVERLAUF

Es gibt drei wichtige Figuren in diesem Spiel:

1. Riese Die Arme werden nach oben gestreckt und die Hände etwas angewinkelt, so dass die Fingerspitzen nach vorne zeigen. Dabei macht ihr euch möglichst gross.

2. Zwerg Ihr geht dazu leicht in die Hocke und formt auch eurem Kopf mit zwei flachen Händen einen kleinen Hut.

3. Zauberer Ein Bein wird in die Luft gestreckt und leicht angewinkelt, als ob ihr einen langen Schritt machen wolltet. Dazu wird ein Arm nach vorne gestreckt, so als ob sich in der Hand ein Zauberstab befinden würde.

Die Kinder werden in zwei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe entscheidet sich nun für eine Figur, die sie darstellen möchten. Die andere Gruppe darf nicht hören, welche Figur gewählt wurde. In der Mitte des Spielfeldes befinden sich zwei Linien, die ca. 2-3m voneinander entfernt sind. Beide Gruppen stellen sich gegenüber hinter der Linie auf. Die Lehrperson zählt bis drei. Daraufhin stellen alle die vorher in der Gruppe besprochene Figur dar. Jetzt kommt es darauf an:

Riesen jagen Zwerge, Zwerge jagen Zauberer, Zauberer jagen Riesen

Eine Gruppe muss jetzt weglaufen, die andere muss jagen. Welche Gruppe was tun muss, ergibt sich aus der Figurenkonstellation. Alle Kinder, die gefangen wurden, gehören bei der nächsten Runde der anderen Gruppe an. Zeigen beide Gruppen die gleiche Figur, geschieht nichts. Es wird dann lediglich in einer neuen Runde eine neue Figur überlegt. Es werden so viele Runden gespielt, bis es nur noch eine Gruppe gibt.

ROBOTER UND ERFINDER

SPIELKATEGORIEN:

- Wahrnehmung

ZEIT:

Ca. 10 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Zwei Kinder (oder ein Kind) sind die «Roboter» und ein Kind ist der «Erfinder». Die Roboter stehen mit dem Rücken zueinander. Der Erfinder drückt die «Startknöpfe» der beiden Roboter (leichtes Tippen auf den Kopf) und diese setzen sich vorwärts in Bewegung. Das Ziel des Erfinders ist es, die Roboter frontal gegenüber zu stellen. Er steuert die Roboter, indem er ihnen rechts oder links auf die Schulter tippt. Daraufhin ändern die Roboter ihre Richtung um 90° und laufen in dieser Richtung weiter. Stossen sie gegen ein Hindernis, so gehen sie davor auf der Stelle weiter, bis der Erfinder sie erneut antippt und so ihre Richtung wechselt.

Als erweiterte Varianten kann sich ein Roboter auch nur rückwärts bewegen. Oder einer der Roboter hat einen Konstruktionsfehler. Er reagiert immer entgegengesetzt auf die Zeichen. Tippt man beispielsweise auf die linke Schulter, dreht er sich nach rechts und umgekehrt. Bei der dritten Variante hat der Erfinder die Roboter eines Kollegen ausgeliehen. Auf dem Rücken der Roboter kleben Zettel mit der Bedienungsanleitung (z.B. Drehung nach rechts = rechte Hand berühren, Drehung nach links = Nase anstupsen). Der Erfinder muss die Anleitung zuerst lesen und die richtige Bedienung schnell umsetzen.

Ist das Spiel immer noch zu einfach, können dem Erfinder auch mehrere Roboter zugewiesen werden. Eine grössere Gruppe kann ein Ziel vereinbaren, dass alle gemeinsam erreichen müssen (z.B. alle Roboter bilden einen Kreis). Auch ein schnelleres Tempo oder die Bewältigung von Hindernissen (z.B. hüpfen, bücken) erhöhen den Schwierigkeitsgrad.

SCHNAPPSPIEL

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel

ZEIT:

10-15 Minuten

MATERIAL:

- Gegenstand für die Mitte
- Je nach Variante Bilder vom Wortschatz

SPIELVERLAUF

Es werden zwei Gruppen gebildet, welche sich gegenüber auf einer Linie aufstellen. Sie schauen sich gegenseitig in die Augen. In der Mitte befindet sich ein Gegenstand (z.B. Tuch, Schwamm, Plüschtier...). Jedes Kind des Teams erhält eine Nummer (in jedem Team hat es eine Eins, eine Zwei, usw.). Die Lehrperson ruft eine Zahl «fünf». Die Kinder aus beiden Teams mit der Zahl fünf versuchen nun so schnell wie möglich den Gegenstand in der Mitte zu erwischen.

SCHÜLERSCHIEBEPUZZLE

SPIELKATEGORIEN:

- Spiel zum sozialen Lernen
- Wahrnehmung

ZEIT:

10-15 Minuten

MATERIAL:

- Klebeband für die Spielfeldmarkierung
- Papier und Stift

SPIELVERLAUF

Auf dem Boden wird eine quadratische Fläche in neun Felder unterteilt. Acht Schülerinnen und Schüler schreiben ihren Namen auf ein leeres Papier. Die Lehrperson sammelt die Blätter ein und verteilt diese (verdeckt) auf den acht Feldern. Nun platziert sich die Kinder auf einem verdeckten Blatt und dreht es um. Das Ziel ist es nun, dass jedes Kind zu seinem Namen findet, indem sie sich geschickt verschieben. Man darf sich dabei aber nur senkrecht und waagrecht bewegen, diagonal ist nicht erlaubt.

Das Spiel endet, sobald jedes Kind auf seinem Namen steht oder die vorher abgemachte Zeit abgelaufen ist.

SCHÜTTELGLAS

SPIELKATEGORIEN:

- Glück- und Ratespiel

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Angesprühtes Konfitüren-Glas
- Münze mit Bildern

SPIELVERLAUF

Ein kleines Konfitüren-Glas wird farbig angesprüht, ausser Glasboden. Im Glas befindet sich eine «Münze» mit je einem Bild auf einer Seite. Die Bilder können beliebig dem Thema angepasst werden. Beispielsweise ist auf der einen Seite ist ein Bild von Findus und auf der anderen Seite ist ein Bild von Pettersson. Das auserwählte Kind erhält das Glas und schüttelt es mit einem Spruch. Dabei geht das Kind im Kreis herum. Auf das Ende des Spruches hält das Kind das Glas über den Kopf eines anderen Kindes und deckt mit der Hand den Glasboden ab. Das Kind rät ob Findus oder Pettersson zu sehen ist. Wenn es richtig geraten hat, erhält es das Schüttelglas und darf weiterspielen.

Sprüche:

- *Schüttel, Schüttel, Zauberton... Findus oder Pettersson?*
- *Schüttel, Schüttel, Zaubering... Frosch oder Schmetterling?*

STILLES THEATER

SPIELKATEGORIEN:

- Rollenspiel
- Wahrnehmung

ZEIT:

5 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Die Schülerinnen und Schüler versammeln sich z.B. auf dem Gang und stellen sich still in einer Reihe auf. Die Lehrperson nennt ein Thema, beispielsweise Sportarten. Die Schülerinnen und Schüler wählen für sich eine Sportart aus und gehen den Gang runter und wieder hoch, indem sie diese Sportart spielen. Zum Beispiel wählt ein Kind ein Sprinter und rennt ganz schnell dem Gang entlang. Während der ganzen Aufführung ist es Still und niemand spricht.

Es können unterschiedliche Themen gewählt werden. Auch die Kinder können bei der Themenwahl miteinbezogen werden.

STORY STONES

SPIELKATEGORIEN:

- Lernspiel
- Sprache und Kommunikation

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:



SPIELVERLAUF

Die Schülerinnen und Schüler haben in einem Säckchen 23 verschiedene Steine aus Bastelmasse, die mit unterschiedlichen Bildern bemalt sind. Mit diesen «Geschichtensteinen» können sie mehrere Spiele gespielt werden:

- Geschichten ergänzen
- Eine beliebige Anzahl Steine ziehen und dazu eine Geschichte erfinden, aufmalen oder aufschreiben
- Bei themenbezogenen Steinen (z.B. alles Weihnachtssymbole) kann die Weihnachtsgeschichte in die richtige Reihenfolge gebracht werden
- Nach Themen sortieren
- Wörter lernen/ Wortschatz vergrößern (auch in Englisch oder Französisch möglich)
- ABC auf die Steine schreiben zum Üben
- Zahlen von 1-20 auf die Steine schreiben zum Üben

TIERREAKTIONSSPIEL

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel

ZEIT:

Ca. 5 Minuten

MATERIAL:

- Bildkarten

SPIELVERLAUF

In der Mitte liegen fünf bis sechs Bilder (z.B. Tiere) in einer Reihe auf dem Boden. Rechts und links von den Bildern sitzen zwei Kinder (A/B) sich gegenüber. Ein Kind (C) sitzt oben, in der gleichen Linie wie die Bilder und übernimmt die Spielleitung. Die zwei Kinder (A/B) haben ihre Hände auf dem Rücken. Dann sagt das Kind (C) oben: «1, 2, 3 auf die Maus.» Nun müssen die beiden Kinder möglichst schnell das genannte Tier berühren. Das Kind, welches zuerst das Tier berührt hat, gewinnt und darf sich oben hinsetzen und wird zur Spielleitung. Das Kind (C) darf nun einen neuen Mitspielenden aussuchen (D). Dieses Kind (D) spielt dann gegen das Kind, welches zuvor verloren hat (B).

TIGERKÄFIG

SPIELKATEGORIEN:

- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Alle Kinder stellen sich eng nebeneinander in einen Kreis auf. Ein auserwähltes Kind wird zum Tiger und darf in die Mitte des Kreises.

Der Tiger versucht nun, zwischen den Beinen der Kinder aus dem «Käfig» auszubrechen. Gelingt es dem Tiger, aus dem Käfig auszubrechen, wird ein anderes Kind als Tiger gewählt.

Der Tiger darf nicht mit voller Gewalt zwischen den Beinen hindurchschlüpfen. Die Kinder im Kreis versuchen, zusammen den Tiger nicht entwischen zu lassen.

TIC TAC TOE

SPIELKATEGORIEN:

- Lernspiel

ZEIT:

2-3 Minuten pro Runde

MATERIAL:

- Spielfeld mit neun Feldern (laminiert)
- Symbole (können auf einem Stein aufgemalt werden)

SPIELVERLAUF

Zwei Kinder spielen gegeneinander auf einem Spielfeld mit 9 Feldern. Jedem Kind wird ein Symbol zugewiesen (z.B. Kreuz oder Kreis). Abwechslungsweise setzen sie ihr Zeichen strategisch in ein Feld.

Das Kind, welches als Erstes drei Zeichen in eine Zeile, Spalte oder Diagonale setzen kann, gewinnt das Spiel. Wenn allerdings kein Kind das Ziel erreicht, gilt unentschieden und eine weitere Runde wird gespielt. Das bedeutet, alle neun Felder sind besetzt, ohne dass ein Spieler die erforderlichen Zeichen in einer Reihe, Spalte oder Diagonalen setzen konnte.

WALNUSS BOCCIA

SPIELKATEGORIEN:

- Wahrnehmung
- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Ca. 3-4 Minuten pro Runde

MATERIAL:

- Säckchen, um Nüsse zu versorgen
- Walnüsse (mind. 10)
- eine farbig angesprühte Walnuss

SPIELVERLAUF

Alle Mitspielenden erhalten eine Walnuss. Ein Kind erhält zusätzlich die goldene Walnuss. Zuerst wird die goldene Walnuss in die Mitte des Kreises geworfen. Der Reihe nach, dürfen die Kinder ihre Walnüsse möglichst nah zur goldenen Walnuss werfen. Das Kind, welches seine Walnuss am nächsten zu der goldenen Nuss geworfen hat, gewinnt die Runde und darf einen/ zwei neue Gegner auswählen.



WÄSCHEKLAMMER STEHLEN

SPIELKATEGORIEN:

- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Box mit verschiedenfarbigen Wäscheklammern

SPIELVERLAUF

Zwei Kinder stehen in der Mitte und halten sich die Augen zu. Ein weiteres Kind wählt aus einer Box zwei verschieden farbige Wäscheklammern aus. Diese Wäscheklammern werden anschliessend am Shirt der beiden Kinder befestigt (Rücken). Sobald das Kind beide Klammern befestigt hat, gibt es ein Startsignal. Die beiden Kinder öffnen die Augen. Sie hüpfen auf einem Bein und versuchen die Klammerfarbe des jeweilig anderen Kindes zu erraten, welche am Rücken befestigt ist. Der Gegner darf mit den Händen berührt werden.

Kann ein Kind einen Blick auf die Klammerfarbe erhaschen, sagt es seine Vermutung. Ist die Vermutung richtig, gewinnt es das Spiel. Dieses Kind darf nun die nächsten zwei Hüpfspielenden aussuchen und den beiden Kindern eine Klammer am Shirt befestigen.

Das Kind, welches die Klammern befestigt hat, ist Schiedsrichter und entscheidet bei Unklarheiten.

WERWÖLFLEN

SPIELKATEGORIEN:

- Spiel zum sozialen Lernen
- Rollenspiel

ZEIT:

10-20 Minuten

MATERIAL:

- Charakterkarten (können auch selbst hergestellt werden) siehe Begleitmaterial

SPIELVERLAUF

Die Gruppe der Bürger versucht die Wölfe, die sich als Bürger getarnt haben, zu entlarven. Dagegen versuchen die Wölfe, als einzige zu überleben und die Bürger auszuschalten. Darüber hinaus gibt es Charaktere mit eigenen Zielen (→ Spielcharakter sind im Begleitmaterial erklärt).

Der Spielleiter mischt alle Charakterkarten und teilt sie den Mitspielenden aus. Die Kinder schauen sich ihre Karte an und merken sich ihren Charakter, den sie verkörpern. Danach ruft die Spielleitung zur ersten Nacht aus und das eigentliche Spiel kann beginnen.

Ablauf Nachtphase:

Alle Mitspielenden schliessen die Augen. Die Spielleitung ruft die handelnden Charaktere einzeln auf. Sie öffnen ihre Augen und führen ihre Aktion aus. Im einfachen Spiel sind das nur die Seherin und die Werwölfe. Im erweiterten Spiel mit mehr Sonderrollen dauert die Nacht entsprechend länger.

Die Werwölfe werden aufgerufen, wachen auf und erkennen sich gegenseitig. Je nach Anzahl Mitspielenden gibt es zwei bis vier Wölfe. Die Wölfe einigen sich durch Gesten auf ein Opfer und schlafen dann wieder ein.

Der Seher oder die Seherin wird ebenfalls aufgerufen und erwacht. Diese Person darf nun auf einen Mitspielenden zeigen und die Spielleitung zeigt die entsprechende Charakter-Karte der Person.

Ablauf Tagesphase:

Alle Mitspielenden wachen auf. Es wird verkündet, welche Person in der Nacht umgebracht wurden. Sie drehen ihre Karten um, gelten nun als tot und scheiden aus der Runde aus. Das bedeutet sie dürfen keinen Kommentar zum Spiel mehr abgeben. Die Dorfbewohner diskutieren nun wer von ihnen ein Werwolf sein könnte. Diese Diskussionsphase ist das eigentliche Herzstück des Spiels.

Am Ende des Tages gibt es eine sogenannte Abstimmung durch das Dorfgericht, wobei die Spielleitung die Stimmen der verdächtigsten Personen auszählt. Wer die meisten Stimmen erhält, scheidet aus. Bei Gleichstand gibt es eine Stichwahl. Den verbleibenden Mitspielenden wird die Charakterrolle der ausgeschiedenen Person bekanntgeben. Nach dem Tag wird es wieder Nacht und der Zyklus beginnt von vorn. Das Spiel endet, sobald entweder alle Werwölfe oder alle Bürger tot sind.

WICKELWETTRENNEN

SPIELKATEGORIEN:

- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

Ca. 2 Minuten pro Runde

MATERIAL:

- Holzstab
- Schnur
- Laminierte Bilder

SPIELVERLAUF

Zwei Kinder stehen auf ihrem Stuhl im Kreis. Beide halten einen Holzstab in der Hand, bei welchem eine Schnur befestigt ist und am Ende ein Bild hängt. Sie wickeln nun die Schnur vom Holzstab ab und lassen die Muklas von Pettersson und Findus auf dem Boden «sitzen». Auf ein Kommando (von einem anderen Kind im Kreis) beginnen sie die Schnur so schnell wie möglich wieder auf den Stab aufzuwickeln. Die anderen Kinder feuern sie an und beobachten, welcher der beiden Muklas am schnellsten aufgewickelt wurde. Dieses Kind hat gewonnen und darf gegen einen neuen Gegner antreten. Das Kind, welches verloren hat, darf seinen Holzstab weitergeben und einen neuen Mitspielenden aussuchen.

WIE VIELE STERNE STRAHLEN?

SPIELKATEGORIEN:

- Lernspiel

ZEIT:

Variabel

MATERIAL:

- Fünf Karten mit der entsprechenden Anzahl Sternen (1-5 Sterne)

SPIELVERLAUF

Die Lehrperson setzt sich oberhalb der fünf ausgelegten Kärtchen auf dem Boden hin. Sie bestimmt zwei Kinder, welche in die Mitte kommen und sich rechts und links neben die Kärtchen setzen dürfen. Die Lehrperson fragt, gemeinsam mit allen Kindern im Kreis: «Wie viel Stärndli schiined?». Nun antwortet die Person am oberen Ende der Karten beispielsweise: «fünf». Die beiden Kinder, die sich gegenüber sitzen und die Arme hinter dem Rücken verschränkt haben, klatschen möglichst schnell auf die Karte mit der richtigen Anzahl. Das Kind, das schneller war, darf nun den Platz der Spielleitung einnehmen und ein neues Kind bestimmen, während das andere Kind sitzenbleibt. Alle Kinder im Kreis fragen erneut «Wie viel Stärndli schiined?» und das Kind oben darf eine Zahl sagen. Woraufhin die beiden Kinder schnellstmöglich darauf klatschen und das schnellere Kind den Platz wechseln und ein neues Kind bestimmen darf.

Ist ein Kind mehr als drei Versuche hintereinander langsamer, darf dieses ein Nachfolger bestimmen.

WHISKYMIXER

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel
- Sprache und Kommunikation

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Alle Kinder stellen sich in einem Kreis auf. Rechts herum wird das Wort «Whiskymixer» weitergesagt. Links herum «Wachsmaske». Um die Seite zu wechseln wird das Wort «Messwechsel» benutzt.

Das Wort muss korrekt ausgesprochen werden. Macht man einen Fehler, muss man eine Runde um den Kreis herumrennen.

WÜRFELSCHLANGE

SPIELKATEGORIEN:

- Glück- und Ratespiel

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

- Spielfeld mit Schlange
- Spielfigur
- Würfel

SPIELVERLAUF

Die Kinder werden in zwei Gruppen aufgeteilt. In der Mitte liegt eine Schlange, welche in 11 Felder unterteilt ist. Auf dem mittleren Feld der Schlange steht eine Spielfigur. Abwechselnd darf ein Kinder aus der Gruppe würfeln und die Figur entsprechend bewegen.

Das erste Kind, würfelt beispielsweise eine fünf und setzt die Figur fünf Felder in die Richtung für ihre Gruppe (Kopf). Nun darf ein Kind aus der anderen Gruppe würfeln und die entsprechende Augenzahl mit der Figur in die entgegengesetzte Richtung (Schwanz) zurückbewegen. So geht das Spiel hin und her, bis die Spielfigur am Schwanzende oder aber am Kopf angelangt ist. Diese Gruppe hat das Spiel gewonnen.

ZAPPELI

SPIELKATEGORIEN:

- Spiel zum sozialen Lernen
- Sprache und Kommunikation

ZEIT:

5-10 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Alle Kinder sitzen im Kreis. Es wird ein Kind ausgewählt, welches für kurze Zeit den Raum verlässt und auf das Signal der Klasse wartet. Im Kreis wird ein weiteres Kind bestimmt, welches der «Zappeli» ist. Nachdem das Kind bestimmt wurde, ruft die Klasse das wartende Kind herein, indem sie rufen: «Hallihallo chasch ine cho!». Die Aufgabe dieses Kindes ist es nun, in der Klasse herumzufragen und herauszufinden, wer der «Zappeli» ist. Hierfür stellt sich das Kind in die Mitte des Kreises und fragt bei beliebigen Kindern nach: «Bisch du de «Zappeli?».

Die befragte Person antwortet entsprechend auf diese Frage. Beispielsweise antwortet das Kind: «Nei, ich bin d Laura». Das Kind in der Mitte muss also weiter fragen.

Das Kind, welches zum «Zappeli» ausserwählt wurde, antwortet mit «Ja!». Sobald das Ja ausgesprochen wurde, muss die ganze Klasse aufzustehen und sich so schnell wie möglich einen neuen Platz suchen. Auch das Kind, welches in der Mitte stand, darf sich nun einen Platz ergatteren. Wer keinen Platz mehr findet, muss für die nächste Runde das Schulzimmer verlassen und die Rolle des fragenden Kindes einnehmen. Der «Zappeli» wird neu gewählt.

ZIP-ZAP

SPIELKATEGORIEN:

- Reaktionsspiel

ZEIT:

5 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Alle Schülerinnen und Schüler stehen im Kreis. Nun geht es darum, einen «Klatscher» in die entsprechende Richtung weiterzugeben. Es gelten folgende Regeln:

- Klatscher nach rechts geben: auf rechte Seite abdrehen + «Zip»
- Klatscher nach links geben: auf linke Seite abdrehen + «Zip»
- Klatscher über den Kreis jemandem zuwerfen: «Zap»
- Ein Klatscher zurückgeben und damit die Richtung wechseln: «Päng»
- Es dürfen mittendrin Richtungswechsel geschehen
- Nach einem «Zip» kann man sich ducken und wird somit übersprungen. Der Klatscher geht zum nächsten Kind weiter.

Es lohnt sich zuerst nur die Richtungen zu üben und später das «Zap» und «Päng» einzuführen.

ZÖLLNER

SPIELKATEGORIEN:

- Wahrnehmung

ZEIT:

10 Minuten

MATERIAL:

- Murmeln

SPIELVERLAUF

Alle Kinder stehen Schulter an Schulter im Kreis und halten die Hände hinter den Rücken. Ein auserwähltes Kind steht in der Mitte des Kreises und schliesst die Augen. In dieser Zeit wird eine Murmel im Kreis versteckt. Das Kind in der Mitte darf nun die Augen wiederöffnen.

Ziel ist es die Murmeln möglichst unauffällig dem nächsten Kind weiterzugeben, ohne dass das Kind in der Mitte herausfindet, wo sie ist. Wenn die Murmel entdeckt wurde, darf sich ein anderes Kind in die Mitte stellen.

Wenn die Kinder bereits geübt sind kann auch eine weitere Murmel herumgegeben werden.

1,2,3 – SPIEL

SPIELKATEGORIEN:

- Bewegung, Körper und Motorik

ZEIT:

5 Minuten

MATERIAL:

Kein Material notwendig

SPIELVERLAUF

Die Klasse definiert gemeinsam eine Bewegung für die Zahlen eins, zwei und drei.

So bedeutet beispielsweise die Zahl eins eine Drehbewegung, zwei bedeutet Hüpfen und drei bedeutet Klatschen.

Die Kinder müssen sich die Bewegungen zu den Zahlen merken. Alle Kinder verteilen sich im Schulzimmer, damit sie genügend Platz haben. Die Lehrperson sagt dann eine Zahl und die Kinder müssen so schnell wie möglich die Bewegung dazu machen. Die Kinder dürfen sich gegenseitig nicht berühren.

DE SCHLANGE IHRE TANZ

Liedtext:

Das isch de Schlange ihre Tanz.
Sie chunnt vom Bergli abe.
Sie hät verlore ihre Schwanz
und wott en wieder ha.
Chumm säg du mir,
bisch du nöd au,
eso nes Stückli
vo mim Schwanz. Hey!



Melodie:

<https://rirarumm.ch/das-isch-de-schlange-ihre-tanz/>

MIXER, WASCHMASCHINE UND MEHR

- 1) Figur «Mixer»:
Die Person in der Mitte hält ihre Hände über die Köpfe der Personen links und rechts und macht ein Mixergeräusch. Die Personen links und rechts drehen sich um die eigene Achse.
- 2) Figur «Toaster»:
Die Personen links und rechts drehen sich zur Person in der Mitte und strecken ihre Arme aus. Die Person in der Mitte hüpfert und ruft: «Boing, boing, boing!»
- 3) Figur «Affen»:
Von den drei Personen muss sich eine die Ohren, eine die Augen und eine den Mund zu halten. Die Reihenfolge spielt keine Rolle, es müssen jedoch alle Elemente vorkommen.
- 4) Figur «Waschmaschine»:
Die Personen links und rechts drehen sich zur Person in der Mitte und bilden mit ihren Armen einen Kreis. Die Person in der Mitte schwingt ihren Kopf im Kreis.
- 5) Figur «Explosion»:
Die Person in der Mitte streckt ihre Arme in die Luft und schreit: «Boom!» Die beiden Personen links und rechts werfen ihre Arme in die entgegengesetzte Richtung zur «Explosion».

OBSTSALAT

Obstgeschichte (Bananen / Apfel / Birnen / Orangen / Kiwi):

De Max und de Philipp wohnend zämme mit ihrem Hund, em Bello, am enen schöne Strand.
Sie lebet det mit mit ihrne Eltere es bizli userhalb vode Stadt.

Eines Tages seids Mami zude zwei Buebe «wend ihr hüt ned öpis choche?»

De Max und de Philipp sind sofort begeistert.

De Philipp seid: «Chum Max, mier gönd mitem Velo ufe Märt!»

Und so radlet die beiede churz drufabe loss zum Markt.

Am Markt acho gsehnd en schöne Stand mit ganz viel Süessigkeite... De Max seid sofort: «Philipp mier mached en Gummibärlitorte»

Philipp: «Nei Max! Mier mached hüt mal öpis gsunds! Lueg mal det heds en Stand mit Banane und Öpfel!»

Philipp: «Mhmmm.... Und dezue es paar Kiwis! Die hed doch de Papi am liebste!»

Max: «Ja und de Bello hed doch so gern Orange!»

Und den zottlet die zwei zum Marktstand und chaufed sich Banane, Öpfel, Orange und sogar en Biire!»

Max: «Was machemer den mit all dene Frücht?!»

Philipp: «Ich weiss was! Mier mached eus en Fruchtsalat!»

De Max findet das en gueti Idee und beidi fahred zemme hei.

Dehei frages de Papi: «Du Papi. Wie macht mer en Fruchtsalat?»

De Papi weiss natürlich wie mer das macht und erklärt das sehr gern am Max und am Philipp.

Papi: «Aso zerst mönder Orange schälle und in chlini Stückli schniede»

Papi: «Us de Birre und Öpfel möcheder Schnitz»

Papi: «Kiwi mönder schälle und den i schön rundi Schiebe schniede»

Papi: «Banane döffeder schälle wie en chlises Äfli!»

Papi: «Jetzt dönder alles zämme ine Schüssle und mier hend en Fruchtsalat»

Am abig hend den alli mitenand de feini Fruchtsalat gesse und sogar de Bello hed es Stückli vonere Orange übercho.

Jetzt sage ich nochmals das Wort und alle gehen zurück an ihren Platz. **FRUCHTSALAT!**

PISCHE PASCHTE

Pischte, Paschte

Wo isch es ächt im Kaschte?

Isch es obe oder une?

WERWÖLFEN

Spielfiguren

Hexe: Die Hexe erwacht immer direkt nachdem die Werwölfe ihr Opfer ausgesucht haben. Sie hat im Verlauf des gesamten Spiels einen Gift- und einen Heiltrank. Der Spielleiter zeigt auf die Person, die von den Werwölfen als Mordopfer gewählt wurde, und die Hexe kann diese mit ihrem Heiltrank heilen (auch sich selbst), so dass es am nächsten Morgen keinen Toten gibt. Sie kann aber auch den Gifttrank auf einen anderen Spieler anwenden; dann gibt es mehrere Tote.

Jäger: Scheidet der Jäger aus dem Spiel aus, feuert er in seinem letzten Atemzug noch einen Schuss ab, mit dem er einen Spieler seiner Wahl mit in den Tod reißt, d. h. er bestimmt einen Spieler, der mit ihm aus dem Spiel ausscheidet.

Amor: Amor erwacht nur einmal in der allerersten Nacht, um zwei Spieler seiner Wahl miteinander zu verkuppeln (eventuell auch sich selbst). Danach schläft er wieder ein. Anschließend berührt der Spielleiter die beiden Verliebten an der Schulter, sodass diese kurz erwachen können und wissen, wer der jeweilige Partner ist. Die Verliebten haben im Laufe des Spiels die Aufgabe, den Partner zu beschützen, denn wenn einer der beiden stirbt, macht es ihm der Partner trauernd nach; sie dürfen nie gegeneinander stimmen.

Dieb: Der Dieb ist der erste, der im Spiel erwacht. Wird mit Dieb gespielt, werden zwei Karten mehr ausgeteilt. Der Dieb darf diese ansehen und seine Karte gegen eine der beiden übrig gebliebenen Karten austauschen. Er hat ab jetzt also eine neue Rolle. Möchte er nicht tauschen, ist er für den Rest des Spiels einfacher Dorfbewohner. (Bleiben am Ende zwei Werwolf-Karten übrig, muss der Dieb seine Karte tauschen, da die Werwölfe sonst im Spiel keine realistische Chance hätten.)

Mädchen: Das kleine Mädchen darf nachts in der Werwolf-Phase heimlich blinzeln, um so die Werwölfe zu erkennen. Die Werwölfe ihrerseits hingegen achten darauf, das Mädchen dabei zu ertappen, es besteht also beim Blinzeln ein gewisses Risiko.

Seherin: Die Seherin erwacht, während alle anderen schlafen und darf sich eine Person aussuchen, deren Rolle ihr der Spielleiter offenbaren soll. Dabei sollte der Spielleiter möglichst unauffällig vorgehen, idealerweise wiederum durch Gesten, so dass die Schlafenden nicht hören und raten können, welche Person erwählt wurde. Da die Seherin zu jeder Runde die Rolle einer weiteren Person im Spiel kennt, kann sie großen Einfluss nehmen, muss aber ihr Wissen vorsichtig einsetzen.