Was braucht ihr für euer Spiel – darf ich mitspielen?

Selbstwahrgenommene Spielbegleitung von Lehrpersonen in Schweizer Kindergärten

Corina Wustmann Seiler[1], Cornelia Rüdisüli[1,2] und Regula von Felten[1]

[1] Pädagogische Hochschule Zürich
[2] Pädagogische Hochschule Schaffhausen

Zusammenfassung: Verschiedene Studien zeigten, dass pädagogische Fachkräfte vielfältige Rollen in der Spielbegleitung junger Kinder umsetzen. Das Spektrum reicht von Spielleiter/in, Spieltutor/in bis Beobachter/in, Umgebungsgestalter/in und Unbeteiligt. Prädiktoren zu dem Rollenverhalten wurden bislang erst marginal erforscht. Im Rahmen einer Onlinebefragung gaben 495 Lehrpersonen aus Schweizer Kindergärten (97 % weiblich; $M_{\text{Alter}} = 43.44$ Jahre, $SD_{\text{Alter}} = 11.73$) Auskunft über ihre Spielbegleitung, ihr Spielverständnis und ihre pädagogische Selbstwirksamkeit. Anhand eines Strukturgleichungsmodells wurde untersucht, welche personalen und strukturellen Merkmale die selbstwahrgenommene Spielbegleitung vorhersagen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Lehrpersonen am häufigsten von der Rolle des/r Beobachters/in und Umgebungsgestalters/in berichteten. Ein aktives Spielverständnis wies einen positiven Effekt auf die Rollen des/r Spieltutors/in sowie Beobachters/in und Umgebungsgestalters/in auf, ein passives war hingegen mit mehr Unbeteiligtsein verbunden. Die pädagogische Selbstwirksamkeit erwies sich als Prädiktor für die Rolle des/r Beobachters/in und Umgebungsgestalters/in.

Schlüsselbegriffe: Spiel, Spielbegleitung, Spieleinstellung, ErzieherIn-Kind-Interaktion

Can I join your play – what do you need for your playing? Teachers' role in free play in Swiss kindergartens

Summary: Several studies showed that teachers assume different roles during free play of young children. The spectrum ranges from director, leader, to observer, stagemanager, or uninvolved. However, predictors of the different roles have only been marginally explored up to now. In an online survey, 495 Swiss kindergarten teachers (97 % female; $M_{\text{Age}} = 43.44$ Jahre, $SD_{\text{Age}} = 11.73$) reported on their roles in children's play, their play beliefs, and their professional self-efficacy. A structural equation model was used to investigate the effects of teacher and classroom characteristics on their self-perceived role in children's play. Results showed that teachers most frequently reported the observer and stage manager role. An active play belief had a positive effect on the play tutor role and the observer and stage manager role, while a passive play belief was linked to more reported non-involvement. Teachers' professional self-efficacy proved to be significant for the observer and stage manager role.

Keywords: Play, Play Involvement, Play beliefs, Teacher-Child-Interaction

Danksagung: Wir danken allen Lehrpersonen für ihre Teilnahme. Zudem danken wir Dr. Patricia Lannen und Isabelle Duss für ihre wertvollen Anregungen zum Manuskript.

Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2022, *69*, Open Access
DOI 10.2378/peu2022.art09d
© Ernst Reinhardt Verlag

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Bereits 1934 verkündete Vygotsky (1987), dass das kindliche Spiel die Grundlage aller Lernprozesse junger Kinder darstellt: Kinder lernen beim Spielen und spielen beim Lernen (Zosh et al., 2017). Im Spiel erkunden Kinder die Welt und befassen sich mit Themen, die ihnen wichtig sind. Das Spiel mit anderen ist der Schlüssel zum Aufbau und Erhalt sozialer Beziehungen; ohne Spiel können sich wichtige kognitive und soziale Funktionen weniger positiv entwickeln (Whitebread et al., 2017).

Erwachsene spielen eine zentrale Rolle bei der Begleitung kindlicher Spielprozesse (Jensen et al., 2019). Dabei geht es um Planung und Gestaltung von Raum, Material und Zeit für das kindliche Spiel, um Unterstützung des spielerischen Lernens, um Integration von Kindern ins Spielgeschehen sowie um die Teilnahme am kindlichen Spiel (Wood, 2008). In Forschung und Praxis bestehen jedoch Kontroversen und Wissenslücken darüber, welche Form und Intensität der Begleitung angemessen und förderlich sind (Aras, 2016; Gaviria-Loaiza, Han, Vu & Hustedt, 2017; Jung, 2013; O'Connor, 2014; Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013; Yang, 2013). In der vorliegenden Studie interessierte, welche Rollen Lehrpersonen in der Spielbegleitung in Schweizer Kindergärten einnehmen und welche personalen und strukturellen Merkmale diese voraussagen.[1]

Spielbegleitung – ein Spektrum vielfältiger Praktiken

Lange Zeit wurden pädagogische Fachkräfte angewiesen, sich nicht in das freie, kindzentrierte Spiel „einzumischen", weil es das Spiel stören und negativ beeinflussen könnte (Fleer, 2015; Tarman & Tarman, 2011). In der Praxis herrscht deshalb häufig die Auffassung vor, dass Erwachsene nur dann eingreifen sollten, wenn sich Kinder im Spiel unangemessen verhalten (O'Connor, 2014). In jüngerer Zeit wird der Beteiligung von Erwachsenen am Spiel junger Kinder jedoch vermehrt Beachtung geschenkt: mit dem Ziel, die Qualität des kindlichen Spiels zu verbessern und Lernprozesse gezielter unterstützen zu können (Zosh et al., 2018). So legt Vygotsky's (1987) Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* nahe, dass Erwachsene Kinder auf ihrem Weg zu komplexeren Spiel- und Lernprozessen begleiten sollen, wenn sie diesen allein nicht bewältigen können. Die Begleitung sei dann beispielsweise sinnvoll, wenn das Spiel der Kinder repetitiv wird, Kinder das Interesse am Spiel verlieren oder Bedürfnisse nach Ermutigung und Unterstützung äußern (z. B. bei Konflikten; Christie, 1983). Verschiedene Studien zeigten zudem, dass Präsenz und Teilnahme der Erwachsenen am kindlichen Spiel die Häufigkeit, Dauer und Komplexität ihres Spiels steigern (Gaviria-Loaiza et al., 2017; Gmitrova, 2013; Perren, Sticca, Weiss-Hanselmann & Burkhardt Bossi, 2019). Die Beteiligung bedeutet aber nicht, dass Erwachsene das Spiel dominieren oder kontrollieren. Vielmehr müssen Ideen, Inhalte und Verantwortung des Spiels im Besitz der Kinder bleiben (Sandberg, 2002; Zosh et al., 2018).

Unter dem Begriff des *guided play* hat sich eine Form der Spielbegleitung entwickelt, bei der die Erwachsenen das Lernen der Kinder im Spiel bewusst assistierend moderieren (Weisberg et al., 2013; Yu et al., 2018). Im Gegensatz zum freien Spiel, bei dem die Kinder den Spielkontext selbst initiieren und ihr Spiel leiten, arrangiert hier der Erwachsene einen Spiel- und Lernkontext, innerhalb dessen die Kinder ihr Spiel steuern. Dies kann in Form von *Scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976) oder individuellen Gesprächen in der direkten Interaktion oder in Form der Bereitstellung anregender Spiel- und Lernangebote sein. Der Erwachsene inspiriert das kindliche Spiel und schafft Raum, Zeit und Material für vielfältige Spielaktivitäten. Eine solche Begleitung erfordert allerdings, dass pädagogische Fachkräfte in der Lage sind, Lernziele in spielerische Akti-

[1] Der Begriff *Spielbegleitung* wird als spielpädagogisches Handeln beschrieben, welches zur Ermöglichung, Anregung und Unterstützung des kindlichen Spiels beiträgt (Heimlich, 2015). Er wird auch synonym mit Spielpädagogik, Spieldidaktik, Spielförderung, Spieltutoring oder Spielintervention verwendet (Lieger, 2014).

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

vitäten zu integrieren, ohne dabei den Spielcharakter der Kinder zu hemmen. Dieser Balanceakt wird in der Praxis jedoch oft als problematisch und herausfordernd beschrieben (O'Connor, 2014). Häufig sind pädagogische Fachkräfte zu intensiv mit organisatorischen, administrativen und pflegerischen Aufgaben beschäftigt oder unsicher, wie sie sich tatsächlich an den Spielinteraktionen beteiligen sollen (Aras, 2016; Jensen et al., 2019). Die Beteiligung fällt dann mitunter zu direktiv, passiv, lernorientiert oder unpassend aus. Auch variieren die Spiel- und Lernangebote wenig und die Umgebung wird selten neu arrangiert. Studien zeigen jedoch, dass durch Material- und Umgebungsimpulse das Spielengagement junger Kinder gesteigert werden kann (Tajik & Singer, 2018). Die Ursachen für die Unsicherheit und Zurückhaltung werden im Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, in den standardisierten Curricula, in der hohen Arbeitsbelastung sowie in latenten Überzeugungen über das kindliche Spiel vermutet (Rengel, 2014). Trawick-Smith und Dziurgot (2011) beschrieben deshalb die Spielbegleitung als ein Kontinuum zwischen Zurückhaltung und Vertrauen in das freie kindliche Spiel *(Trust-in-Play),* Ermöglichung und Unterstützung ihres Spiels *(Facilitate Play)* und gezielter Förderung der Kinder im Spiel *(Enhance-Learning-Outcomes-Through-Play).* Anhand ihrer Videostudie schlussfolgerten sie: Kinder profitieren dann am meisten, wenn Erwachsene in der Lage sind, ihre Bedürfnisse im Spiel situationsadäquat zu erkennen und das gesamte Spektrum des Kontinuums zu nutzen.

Rollen von Erwachsenen beim kindlichen Spiel

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen Studien, welche sich mit verschiedenen Rollen beschäftigen, die Erwachsene beim kindlichen Spiel einnehmen. Auch sie zeigen, dass Erwachsene ein großes Spektrum umsetzen und dabei situativ die Rollen wechseln. Bis zu einem gewissen Grad seien die Rollenpräferenzen aber stabil (Enz & Christie, 1993). Folgende Rollen wurden maßgeblich erfasst (Gaviria-Loaiza et al., 2017; Ivrendi, 2020; Jung, 2013; Kontos, 1999; Tajik & Singer, 2018): *Director* (Spielleiter/in), *Play leader* (Spieltutor/in), *Stagemanager* (Umgebungsgestalter/in), *Co-Player* (Mitspieler/in), *Onlooker* (Beobachter/in), *Uninvolved* (Unbeteiligt). In der Rolle als Spielleiter/in übernehmen die pädagogischen Fachkräfte die Kontrolle und Führung des kindlichen Spiels, indem sie Entscheidungen über Thema, Dialoge und Material treffen. Sie versuchen damit, Form und Verlauf des kindlichen Spiels zu steuern. In der Rolle als Spieltutor/in sind die pädagogischen Fachkräfte bestrebt, das Spiel der Kinder bewusst anzureichern und zu erweitern, z. B. durch Impulse, Vorschläge und offene Fragen. Das Tutoring kann von innen oder außen heraus geschehen, beispielsweise um Spielhandlungen der Kinder zu initiieren oder erwünschtes Spielverhalten zu modellieren (Burkhardt Bossi, Lieger & von Felten, 2009). In der Rolle als Umgebungsgestalter/in stehen die pädagogischen Fachkräfte den Kindern während des Spielverlaufs unterstützend zur Seite. Sie reagieren auf ihre Wünsche und passen die Spiel- und Lernumgebung den Interessen der Kinder an. Als Mitspieler/in nehmen die pädagogischen Fachkräfte in kleinen und passiven Funktionen am kindlichen Spiel teil. Sie überlassen dabei den Kindern die Führung des Spiels und beteiligen sich als gleichberechtigte Spielpartner/innen. In der Rolle als Beobachter/in agieren die pädagogischen Fachkräfte als aufmerksames Publikum für die Spielaktivitäten der Kinder. Sie bleiben in der Nähe des Spielgeschehens und senden Signale der Anerkennung und Wertschätzung (z. B. durch Nicken und Lächeln). Als unbeteiligt gelten die pädagogischen Fachkräfte, wenn sie das Spielgeschehen der Kinder nicht bewusst wahrnehmen, z. B. weil sie mit anderen Aufgaben beschäftigt sind oder die Partizipation als unnötige Intervention erachten.

Verschiedene Studien zeigten, dass pädagogische Fachkräfte am häufigsten in den Rollen als Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in, am wenigsten in den Rollen als Spieltutor/in oder Spielleiter/in agieren (Aras, 2016; Gaviria-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Loaiza et al., 2017; Ivrendi, 2020; Jung, 2013; Kontos, 1999). Die Rolle des/r Mitspielers/in und die unbeteiligte Rolle wiesen teilweise eine große Varianz auf, je nach pädagogischem Setting und Alter der Kinder. Auch die Rolle des/r Spielleiters/in wurde häufiger im Kontakt mit jüngeren Kindern berichtet (Ivrendi, 2020). Die Mehrheit der Studien wurde über externe Beobachtungen und Videoanalysen (Aras, 2016; Gaviria-Loaiza et al., 2017; Jung, 2013; Kontos, 1999; Tajik & Singer, 2018; Yang, 2013), einige wenige anhand von Fragebögen oder Interviews (Aras, 2016; Ivrendi, 2020; Yang, 2013) umgesetzt.

Auch andere Studien, welche nicht explizit Rollen erfassten, zeigten auf, dass pädagogische Fachkräfte während des freien Spiels am meisten das kindliche Spiel beobachteten, das kindliche Verhalten modifizierten (bei Konflikten, Regelverstößen, aus Sicherheitsgründen) oder organisatorische, administrative Aufgaben umsetzten (z. B. Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016). Bosshart (2019) stellte in ihrer Videostudie in deutschen und Schweizer Kindergärten fest, dass die pädagogischen Fachkräfte vor allem am Spielort agierten sowie kindliche Spielhandlungen kommentierten und beobachteten, ohne spezifische spielinhaltliche Interventionen zu initiieren. In der Studie von Fleer (2015) in australischen Kindertageseinrichtungen positionierten sich die meisten pädagogischen Fachkräfte passiv außerhalb des kindlichen Spielgeschehens. Bei Lieger (2014) verteilten sich die Interventionen im freien Spiel hauptsächlich auf individuelle Gespräche, das Unterstützen kindlicher Fertigkeiten sowie auf Aspekte der Klassenführung (z. B. Hilfestellungen bei der Organisation des Spiels oder verbale Reaktionen auf Störungen). Auffallend war, dass jede achte Intervention als unangemessen bewertet wurde. Singer, Nederend, Penninx, Tajik und Boom (2014) berichteten über negative Auswirkungen auf das Spielengagement 2- bis 3-jähriger Kinder, wenn die pädagogischen Fachkräfte während des Spiels hin- und herliefen (z. B. von Gruppe zu Gruppe wechselten) und nur sehr kurz mit den Kindern interagierten. Sie schlussfolgerten, dass dieses Verhalten aus kindlicher Perspektive als Nicht-Verfügbarkeit wahrgenommen wird. Verfügbarkeit unterstützt jedoch die emotionale Sicherheit beim Spiel (Tajik & Singer, 2018). Johnson, Christie und Wardle (2005) kategorisierten deshalb die verschiedenen Rollen in *hinderliche* (Unbeteiligt, Spielleiter/in) und *förderliche* Rollen (Beobachter/in, Spieltutor/in, Umgebungsgestalter/in, Mitspieler/in). So wird bei der unbeteiligten Rolle darauf verwiesen, dass Kindern keine Gelegenheit geboten wird, komplexere Spielprozesse zu entwickeln. Eine dominante Beteiligung oder unangemessene Kommentare und Fragen können wiederum das Interesse der Kinder an ihrem Spiel sowie deren Kreativität mindern (Frost, Wortham & Reifel, 2008). Auch eine zu hohe Strukturierung des Spiels durch Erwachsene kann negative Auswirkungen auf das soziale Spielgeschehen der Kinder haben und zu Spielabbrüchen führen. Gaviria-Loaiza et al. (2017) berichteten, dass die Rollen des/r Mitspielers/in und Spieltutors/in bei Kindern mit einer höheren Akzeptanz einhergingen. Sie akzentuierten: Wenn pädagogische Fachkräfte Rollen übernehmen, die mit spielsensiblen Verhaltensweisen verbunden sind (z. B. verbale Reaktionen im Zusammenhang mit der Spielhandlung, Interesse am Spiel der Kinder zeigen, mit Materialien und Ideen das kindliche Spiel bereichern), können Kinder in ihren Spiel- und Lernprozessen adäquat gefördert werden. Die Befunde schließen an die Studie von Sandberg (2002) an, in welcher fünf- bis neunjährige Kinder aussagten, dass die Erwachsenen sensibel-beobachtend, nicht kontrollierend-bestimmend sein sowie ihr Spiel nicht unterbrechen sollten. Das Wissen um die Rollen sowie deren situative Anpassung werden deshalb als Qualitätskriterien zur Unterstützung kindlicher Spielerfahrungen angeführt (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011).

Einflussmerkmale der Spielbegleitung

Wenig ist bislang zu Hintergründen und Prädiktoren der verschiedenen Rollen bekannt. Dabei ist hinreichend belegt, dass das pädagogi-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

sche Handeln mit Haltungen, Überzeugungen und strukturellen Rahmenbedingungen zusammenhängt (z. B. Perren et al., 2017). Ivrendi (2020) zeigte auf, dass die Rollen mit der *Berufserfahrung* und der *Anzahl Kinder* differierten: So berichteten pädagogische Fachkräfte mit viel Berufserfahrung (mehr als 16 Jahre) häufiger von der unbeteiligten Rolle im Vergleich zu denjenigen mit weniger Berufserfahrung. Auch gaben diejenigen mit geringerer Gruppengröße (weniger als 20 Kinder) häufiger die unbeteiligte und Mitspieler/in-Rolle an als jene mit großen Gruppen. Lieger (2014) stellte dagegen keine Zusammenhänge zwischen Spielbegleitung, Gruppengröße, *Anteil Kinder mit Migrationshintergrund* und den Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte (Intervention versus Nicht-Intervention beim Spiel) fest. Tsai (2015) wies in seiner qualitativen Studie darauf hin, dass die Teilnahme am Spiel von einer *spielförderlichen Einstellung* sowie der Vertrautheit mit den Kindern abhing. Weiterhin werden die Zusammensetzung der Kindergruppe (Alter, Sprachfähigkeiten) sowie personale Merkmale (wie pädagogische Selbstwirksamkeit, Arbeitszufriedenheit, eigene Playfulness) als Einflussfaktoren vermutet (Aras, 2016; Jung, 2013). Empirische Belege dazu fehlen jedoch. Die Kenntnis bedeutender Einflussgrößen kann aber wichtige Hinweise für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte sowie die didaktische Ausgestaltung des freien Spiels liefern. Pädagogische Fachkräfte, welche der Überzeugung sind, schwierige Anforderungen des pädagogischen Alltages auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu bewältigen, sind beispielsweise stärker motiviert, pädagogische Prozesse förderlich umzusetzen, praktizieren kindzentriertere Lehr-/Lernmethoden und berichten über weniger Stress (z. B. in der Klassenführung; Perren et al., 2017; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Die pädagogische Selbstwirksamkeit könnte somit auch das Rollenverhalten und die Partizipation am kindlichen Spiel bedingen, z. B. durch die Überzeugung, auch mit wenig zeitlichen Ressourcen für die einzelnen Kinder sich aktiv-mitspielend am kindlichen Spiel beteiligen zu können.

Forschungslücken und Schlussfolgerungen

Studien zeigen, dass pädagogische Fachkräfte vielfältige Rollen in der Spielbegleitung junger Kinder umsetzen. Erkenntnisse zu Prädiktoren der verschiedenen Rollen sind allerdings rar. Auch liegen für den deutschsprachigen Raum kaum quantitative Untersuchungen zur Begleitung des freien Spiels vor (Bosshart, 2019). Insbesondere zu den Rollen sowie zu Selbsteinschätzungen der pädagogischen Fachkräfte existiert keine Datenlage. Selbsteinschätzungen können aber wertvolle Hinweise auf Rollenpräferenzen geben, welche das pädagogische Handeln im Alltag beeinflussen. Darüber hinaus ist ungeklärt, inwiefern die *Einstellung zum kindlichen Spiel* sowie die *pädagogische Selbstwirksamkeit* mit den Rollen zusammenhängen. Beide umfassen Haltungen und Überzeugungen, die das pädagogische Handeln steuern (Perren et al., 2017). So zeigten Haight, Parke und Black (1997), dass Eltern, welche dem freien Spiel einen hohen Stellenwert für die kindliche Entwicklung zuschreiben, auch in einem spielförderlichen Verhalten eine wichtige Aufgabe sehen und sich aktiver am kindlichen Spiel beteiligen.

Ziel der vorliegenden Studie war es erstmals für den deutschsprachigen Kontext zu untersuchen, (1) welche Rollen Lehrpersonen in der Spielbegleitung in Schweizer Kindergärten nach eigener Einschätzung einnehmen und (2) welche Merkmale die selbstwahrgenommene Spielbegleitung voraussagen. Dabei gingen auf der Basis des skizzierten Forschungsstandes als personale Merkmale das Spielverständnis, die pädagogische Selbstwirksamkeit und die Berufserfahrung ein. Als strukturelle Merkmale wurden die Klassengröße, der Anteil Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – als Merkmal für die Klassenzusammensetzung – sowie die zur Verfügung stehende Freispielzeit einbezogen. Aufgrund der marginalen und heterogenen Forschungslage sowie der größeren Anzahl abhängiger Variablen wurden keine gerichteten Hypothesen formuliert, sondern ex-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

plorativ vorgegangen. Es könnte jedoch angenommen werden, dass eine spielförderliche Einstellung in Anlehnung an Tsai (2015) und Haight et al. (1997) positiv mit einer aktiven Teilnahme am kindlichen Spiel (Spieltutor/in, Mitspieler/in), die Berufserfahrung analog Ivrendi (2020) hingegen negativ damit zusammenhängen (Unbeteiligt).

Methode

Stichprobe

Die Forschungsfragen wurden im Rahmen der Pilotstudie „Spielbegleitung im Kindergarten" (2019–2020) untersucht. Für die Studie wurden Kindergartenlehrpersonen aus den Kantonen Zürich und Schaffhausen in der deutschsprachigen Schweiz mittels eines standardisierten Onlinefragebogens über das Survey Programm Collector schriftlich befragt (Mai/Juni 2020). Die Lehrpersonen wurden vorgängig informiert, dass die Daten nach Abschluss der Erhebung anonymisiert und nur für Forschungszwecke verwendet werden. Die Stichprobe bestand aus 495 Lehrpersonen im Alter zwischen 23 und 65 Jahren ($M = 43.44$, $SD = 11.73$), welche zu ihrer Spielbegleitung Auskunft gaben. Von den Teilnehmenden waren 97 % weiblich. 96 % wuchsen in der Schweiz auf; 58 % hatten eigene Kinder. Die Mehrheit der Befragten war als Klassenlehrperson im Kindergarten tätig (87,9 %) und verfügte über eine Ausbildung im ehemaligen Kindergartenseminar (54,6 %) oder über ein Bachelorstudium an einer Pädagogischen Hochschule (33,3 %). Die Berufserfahrung lag zwischen einem und 45 Jahren ($M = 15.37$, $SD = 10.92$). Das Anstellungspensum betrug im Durchschnitt rund 70 % ($M = 71.65$, $SD = 22.27$). Die Klassengröße wurde im Mittel mit 19 Kindern angegeben ($M = 19.13$, $SD = 3.25$). Dabei betrug der Anteil DaZ-Kinder rund 38 % ($M = 38.32$, $SD = 24.87$). Die Kindergärten, in denen die Lehrpersonen tätig sind, befanden sich sowohl im städtischen (43,5 %) als auch im ländlichen Umfeld (28,6 %; Agglomeration: 27,9 %).

Unterrichtsgestaltung in Schweizer Kindergärten

Der Kindergarten gilt in den meisten Kantonen der Schweiz als erste Stufe des obligatorischen Bildungssystems und verpflichtet Kinder zu einem zweijährigen Besuch, d. h. der Eintritt in den Kindergarten ist gleichbedeutend mit dem Eintritt in die Schule (Edelmann, Wannack & Schneider, 2018). Alle Lehrpersonen sind angehalten, sich am Lehrplan für den Kindergarten zu orientieren. Der Stichtag für den Eintritt in den Kindergarten ist einheitlich geregelt und auf den 31. Juli festgelegt (= vollendetes viertes Lebensjahr). Somit liegt das Alter der Kinder zwischen vier bis sechs bzw. sieben Jahren. Die Kindergärten verfügen über Blockzeitenunterricht am Vormittag von vier Stunden. Im Zentrum der Unterrichtsgestaltung stehen geführte und offene Sequenzen. Während geführte Sequenzen von der Lehrperson direkt geleitet werden (z. B. durch Geschichtenerzählen oder Zuteilen von Aufgaben), zeichnen sich offene Sequenzen durch ein vielfältiges Spiel- und Lernangebot aus, bei dem die Kinder ihre Aktivitäten weitestgehend selbst bestimmen können, meist als freies Spiel.

Erhebungsinstrumente

Spielbegleitung

Die Erfassung der Begleitung des freien Spiels basierte auf der *Teacher Roles in Free Play Scale* (TRFP; Ivrendi, 2020). Die Skala wurde erstmals übersetzt, adaptiert und erweitert. In der Originalskala wird zwischen fünf Faktoren mit 19 Items unterschieden, welche anhand einer fünfstufigen Skala beantwortet werden (1 = nie, 5 = sehr oft): *Director* (Spielleiter/in), *Leader* (Spieltutor/in), *Co-Player* (Mitspieler/in), *Onlooker and Stagemanager* (Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in), *Uninvolved* (Unbeteiligt). Für die Studie wurden die Items inhaltlich modifiziert und ergänzt. So wurde die Unterscheidung zwischen internem/r und externem/r Spieltutor/in in Anlehnung an Burkhardt Bossi et al. (2009) sowie die Rolle des/r Klassenmanagers/in in Anlehnung an Lieger (2014) erweitert. Mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse wurde die zugrunde liegende Struktur geprüft. Items mit niedrigen Faktorladungen wurden eliminiert. Insgesamt verblieben 20 Items, welche in einem fünfdimensionalen Modell mit einem ausreichenden Modellfit bestätigt wurden: $\chi^2(157) = 246.73$, $p < .001$, CFI = .95; RMSEA = .03; SRMR = .05 (vgl. Anhang Tab. 3). Die fünf Faktoren verfügten über eine akzeptable bis sehr gute interne Konsistenz (McDonald's Omega $\omega = .62 – .84$; vgl. Tab. 1): *Interne/r Spieltutor/in* (5 Items, z. B. „Ich spiele mit, um das Spiel der Kinder reichhaltiger zu gestalten."), *Externe/r Spieltutor/in* (4 Items, z. B.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

„Wenn Kinder nicht ins Spiel finden, unterstütze ich sie mit konkreten Spielvorschlägen.“), *Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in* (5 Items, z. B. „Ich verändere die Spielumgebung, wenn es das Spiel der Kinder erfordert.“), *Klassenmanager/in* (3 Items, z. B. „Ich greife regulierend in das Spielgeschehen ein, wenn die Kinder ihre Konflikte im Spiel nicht selbst lösen können.“), *Unbeteiligt* (3 Items, z. B. „Während die Kinder spielen, erledige ich organisatorische, administrative Aufgaben [z. B. Absenzen eintragen, dringende Telefonate].“). Der/die interne Spieltutor/in begibt sich aktiv in das kindliche Spiel hinein, mit der Absicht, Spielhandlungen der Kinder zu initiieren, Kinder in das Spielgeschehen zu integrieren und das kindliche Spiel von innen zu erweitern. Die Rolle des/r externen Spieltutors/in besteht darin, das Spiel der Kinder von außen anzuregen, z. B. durch neue Impulse oder Spielvorschläge, wenn sich das Spiel der Kinder erschöpft. Der/die Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in legt seine Aufmerksamkeit auf die Bereitstellung und Anpassung der Spiel- und Lernumgebung. Der/die Klassenmanager/in steuert das soziale Miteinander während des Spiels und greift bei Konflikten, Regelverstößen oder Verhaltensproblemen regulierend in das Spielgeschehen ein. In der unbeteiligten Rolle sind die Lehrpersonen mit anderen Aufgaben beschäftigt, die nicht mit dem Spiel der Kinder zusammenhängen. Ein hoher Wert bedeutet, dass das Rollenverhalten als häufig eingeschätzt wird. Die Rollen Spielleiter/in und Mitspieler/in ergaben keine eigenständigen Faktoren.

Spielverständnis

Die Einstellung gegenüber dem freien Spiel und dessen Begleitung wurde anhand der Skala von Vogt, Zumwald, Urech und Abt (2010) erfragt. Die Skala besteht aus 13 Items, welche mit einer fünfstufigen Skala beantwortet (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu) und in zwei Subskalen unterteilt werden: aktives und passives Spielverständnis. Aus Gründen der Datenreduktion wurden für das vorliegende Modell jeweils drei Items pro Subskala selektiert, welche die folgenden Kriterien erfüllten: (1) hohe Validität (Faktorladung), (2) zufriedenstellende Reliabilität, (3) kein problematisches Muster an Fehlerkorrelationen, (4) inhaltliche Kompatibilität (Little, 2013). Eine konfirmatorische Faktorenanalyse ergab für die zweidimensionale Faktorenstruktur einen sehr guten Modellfit (χ^2 [8] = 20.15, p = .01, CFI = .97; RMSEA = .06; SRMR = .04). Die Subskalen *Aktives Spielverständnis* (3 Items, ω = .65, „Das Kinderspiel gibt immer wieder Ansatzpunkte für Förderung, die man nicht ungenutzt lassen sollte.“, „Es ist wichtig, immer wieder zu reflektieren, welches Kind welche Spielangebote nutzt.“, „Individuelle Förderung findet auch im freien Spiel statt. Dazu ist eine differenzierte Diagnostik durch Beobachtung nötig.“) und *Passives Spielverständnis* (3 Items, ω = .72, „Die Schule ist schon leistungsorientiert genug, deshalb soll man nicht auch noch beim Spielen etwas von den Kindern verlangen.“, „Kinder lernen beim Spielen eigenständig, da muss die Lehrperson nichts dazu beitragen.“, „Kinder zeigen ein natürliches Spielverhalten. Es ist wichtig, dass die Lehrperson da nicht eingreift.“) wiesen eine akzeptable interne Konsistenz auf (vgl. Tab. 1). Das aktive Spielverständnis betont eine reflektierte und förderorientierte Begleitung des freien Spiels; das passive Spielverständnis akzentuiert die Freiheit des kindlichen Spiels sowie eine zurückhaltende Funktion der Lehrperson (Imlig, Bayard & Mangold, 2019).

Pädagogische Selbstwirksamkeit

Die pädagogische Selbstwirksamkeit wurde mit der *Professional Self-Efficacy Scale* von Perren et al. (2017) erfasst. Die Skala umfasst neun Items, welche anhand einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden (1 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft völlig zu). Um die Komplexität des Modells zu reduzieren, wurden analog der oben beschriebenen Kriterien drei Items ausgewählt („Ich kann vielseitige Spielräume und Materialien zur Verfügung stellen, auch wenn die Ressourcen des Kindergartens beschränkt sind.“, „Ich kann bei Kindern die Neugier auf Neues wecken, auch wenn sie zunächst wenig Interesse dafür zeigen.“, „Ich kann die Lernumgebung so gestalten, dass alle Kinder der Klasse passende Herausforderungen finden, auch wenn die Bedürfnisse sehr unterschiedlich sind.“). Die Items fokussieren auf die Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigte das saturierte Modell mit einem perfekten Fit und einer guten Reliabilität (ω = .73).

Weitere Untersuchungsvariablen

Darüber hinaus gingen die Berufserfahrung (Anzahl Jahre), die Klassengröße, der Anteil DaZ-Kinder sowie die Zeit, welche an einem durchschnittlichen Vormittag für das freie Spiel zur Verfügung steht (0 = weniger als 2 Stunden, 1 = mehr als 2 Stunden) in die Untersuchung ein (vgl. Tab. 1).

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Statistische Analysen

Die statistischen Analysen erfolgten mit dem Programm Mplus (Version 8.2; Muthén & Muthén, 1998–2018). Zunächst wurden bivariate Korrelationen berechnet, wobei die Skalen der Spielbegleitung, des Spielverständnisses und der pädagogischen Selbstwirksamkeit latent unter Anwendung des Effekt-Kodierungsverfahrens (Little, Slegers & Card, 2006) modelliert wurden (vgl. Tab. 1). Anschließend wurde ein Strukturgleichungsmodell berechnet, bei welchem die fünf Skalen der Spielbegleitung als latente abhängige Variablen, das Spielverständnis und die pädagogische Selbstwirksamkeit als latente unabhängige Variablen sowie die Berufserfahrung, der Anteil DaZ-Kinder und die Zeit für freies Spiel als manifeste Prädiktoren eingingen (vgl. Tab. 2). Das Modell wurde mit der Robust-Maximum-Likelihood-Methode geschätzt. Fehlende Werte wurden mit der Full-Information-Maximum-Likelihood-Methode berücksichtigt. Das Modell erwies sich als akzeptabel: χ^2 (409) = 656.98, p < .001, CFI = .92, RMSEA = .04, SRMR = .05 (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Die Prädiktoren klärten zwischen 6–45 % der Varianz der Skalen auf.

Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse und bivariate Korrelationen

Die Rolle des/r Beobachters/in und Umgebungsgestalters/in wurde von den Lehrpersonen am häufigsten, die unbeteiligte Rolle am wenigsten berichtet (vgl. Tab. 1). Bei den Spieltutor/innen-Rollen wurde die externe häufiger genannt als die interne. Die Interkorrelationen der Rollen ergaben außer bei der unbeteiligten Rolle signifikante, positive Zusammenhänge auf einem mittleren Niveau (r = .25–.67). Die vier Subskalen erfassen somit zusammenhängende, jedoch nicht identische Aspekte.

Die bivariaten Korrelationen zwischen der Spielbegleitung und den personalen und strukturellen Merkmalen ergaben einen signifikanten, positiven Zusammenhang des aktiven Spielverständnisses mit dem/r internen und externen Spieltutor/in sowie mit dem/r Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in, hingegen einen signifikanten, negativen Zusammenhang des

Tab. 1: Deskriptive Kennwerte und bivariate Korrelationen für alle Untersuchungsvariablen

Skala/Variable	*N*	*M*	*SD*	ω	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Spielbegleitung															
1 Interne/r Spieltutor/in[a]	495	2.81	.55	.84	–										
2 Externe/r Spieltutor/in[a]	495	3.20	.48	.72	.59***	–									
3 Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in[a]	495	3.86	.37	.63	.27***	.30***	–								
4 Klassenmanager/in[a]	495	3.62	.49	.62	.42***	.67***	.25***	–							
5 Unbeteiligt[a]	495	2.11	.51	.68	-.06	.03	-.20**	.10	–						
Lehrperson															
6 Aktives Spielverständnis[a]	448	4.02	.56	.67	.39***	.31***	.44***	.07	-.16*	–					
7 Passives Spielverständnis[a]	448	3.12	.61	.73	-.42***	-.31***	.05	-.13	.17*	-.33***	–				
8 Pädagogische Selbstwirksamkeit[a]	445	4.12	.48	.79	.00	.09	.50***	.07	-.10	.23**	.12	–			
9 Berufserfahrung (Jahre)	447	15.37	10.92	–	-.24***	-.06	-.01	-.12*	-.09	.09	.08	.23***	–		
Kindergarten															
10 Klassengröße (Anzahl Kinder)	453	19.13	3.25	–	-.02	.02	.02	-.03	.06	.01	-.01	.03	.09	–	
11 DaZ-Kinder (Anteil in Klasse)	453	38.32	24.87	–	.13*	.14**	.03	.00	.06	.04	-.10	-.14*	-.04	-.02	–
12 Freispielzeit (1 = mehr als 2 h)	495	12.90	–	–	.08	-.04	.15**	-.18***	-.08	.01	.06	.16***	-.01	-.08	.02

Anmerkungen: [a] Latent modelliert. ω = McDonald's Omega. * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

passiven Spielverständnisses mit dem/r internen und externen Spieltutor/in, jeweils auf moderatem Niveau (Cohen, 1988). Die pädagogische Selbstwirksamkeit korrelierte signifikant positiv und moderat mit dem/r Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in. Die Berufserfahrung zeigte signifikante, negative und kleine Zusammenhänge mit dem/r internen Spieltutor/in und Klassenmanager/in. Der Anteil DaZ-Kinder hing signifikant positiv auf niedrigem Niveau mit dem/r internen und externen Spieltutor/in zusammen. Die verfügbare Freispielzeit korrelierte signifikant positiv mit dem/r Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in, hingegen signifikant negativ mit dem/r Klassenmanager/in, jeweils auf niedrigem Niveau. Die Klassengröße zeigte keinen bedeutsamen Zusammenhang zur Spielbegleitung.

Strukturgleichungsmodell

Anhand eines Strukturgleichungsmodells wurde untersucht, welche personalen und strukturellen Merkmale die selbsteingeschätzte Spielbegleitung voraussagen. Dabei wurde aufgrund unbedeutender Zusammenhänge die Klassengröße ausgeschlossen. Es zeigte sich, dass die Rollen des/r internen und externen Spieltutors/in jeweils mit dem aktiven Spielverständnis signifikant positiv, hingegen mit dem passiven Spielverständnis signifikant negativ einhergingen: Lehrpersonen, welche der Überzeugung sind, dass eine reflektierte und förderorientierte Begleitung im freien Spiel wichtig ist, gaben häufiger die Rollen des/r internen und externen Spieltutors/in an; Lehrpersonen, welche dagegen die Freiheit des kindlichen Spiels betonen, weniger. Auch berichteten Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung signifikant seltener von der Rolle des/r internen Spieltutors/in. Allerdings zeigte diese Rolle einen signifikant positiven Zusammenhang mit der verfügbaren Freispielzeit, d. h. Lehrpersonen, welche die kindlichen Spielhandlungen durch aktives Mitspielen gezielt anregen, stellen auch generell mehr Freispielzeit zur Verfügung. Die Effekte waren jeweils klein bis moderat (Cohen, 1988). Für beide Spieltutor/innen-Rollen (intern und extern) erwies sich der Anteil DaZ-Kinder als signifikanter Prädiktor: Lehrpersonen aus Klassen mit einem höheren Anteil an mehrsprachigen Kindern agieren nach eigener Einschätzung häufiger in diesen Rollen. Bei der Rolle des/r Beobachters/in und Umgebungsgestalters/in zeigte das aktive Spielverständnis neben der pädagogischen Selbstwirksamkeit einen signifikant positiven, moderaten Effekt, die Berufserfahrung hingegen einen signifikant negativen, kleinen Effekt. Für die Rolle des/r Klassenmanagers/in ergaben sich signifikant negative, kleine Effekte der Berufserfahrung und der Freispielzeit: Lehrpersonen, welche über mehr Berufserfahrung verfügen und mehr Freispielzeit anbieten, berichteten seltener von

Tab. 2: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der selbsteingeschätzten Spielbegleitung (standardisierte Koeffizienten)

	Interne/r Spieltutor/in[a]	Externe/r Spieltutor/in[a]	Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in[a]	Klassenmanager/in[a]	Unbeteiligt[a]
Lehrperson					
Aktives Spielverständnis[a]	.31***	.22**	.39***	.01	-.09
Passives Spielverständnis[a]	-.30***	-.24**	.13	-.12	.16†
Pädagogische Selbstwirksamkeit[a]	.02	.12	.47***	.16†	-.07
Berufserfahrung	-.24***	-.09	-.18**	-.15*	-.08
Kindergarten					
Anteil DaZ-Kinder	.10*	.16**	.08	.07	.03
Freispielzeit (1 = mehr als 2 h)	.09*	-.05	.07	-.20***	-.07
R^2	.32***	.18***	.45***	.09*	.06†

Anmerkungen: [a] Latent modelliert. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

dieser Rolle. Für die unbeteiligte Rolle fand sich ein marginal positiver, kleiner Effekt des passiven Spielverständnisses: Danach gaben Lehrpersonen, welche die Autonomie des kindlichen Spiels akzentuieren, tendenziell häufiger an, nicht in das Spielgeschehen involviert zu sein.

Diskussion

Die Studie untersuchte erstmals im deutschsprachigen Raum, welche Rollen Lehrpersonen im freien Spiel in Schweizer Kindergärten nach eigener Einschätzung einnehmen und welche personalen und strukturellen Merkmale diese voraussagen.

Rollenpräferenzen in der Spielbegleitung

Analog zum bestehenden Forschungsstand berichteten die Lehrpersonen am häufigsten von der Rolle des/r Beobachters/in und Umgebungsgestalters/in, gefolgt von der Rolle des/r Klassenmanagers/in (Aras, 2016; Gaviria-Loaiza et al., 2017; Ivrendi, 2020; Jung, 2013; Kontos, 1999). Bei den Spieltutor/innen-Rollen verwiesen sie hauptsächlich auf die externe Rolle. Aktives Mitspielen, z. B. zur Vertiefung des kindlichen Spiels, zur Integration von Kindern ins Spielgeschehen oder zum Modelling von Spielhandlungen, ist aus der Perspektive der Lehrpersonen weniger präsent. Sie konzentrieren sich vielmehr auf die Beobachtung des kindlichen Spiels, auf die Organisation und Bereitstellung von Raum, Material und Zeit für das kindliche Spiel sowie auf reaktives Eingreifen bei Konflikten oder Regelverstößen. Damit gehen die Befunde mit den Ergebnissen der Videostudien von Bosshart (2019) und Lieger (2014) einher. Zudem zeigen sie, dass sich die Lehrpersonen analog zur Studie von Fleer (2015) selbst außerhalb des unmittelbaren kindlichen Spielgeschehens positionieren. Sie passen die Spiel- und Lernumgebung an und sind bestrebt, den Überblick über die Spielaktivitäten in der Klasse zu behalten. Aktive, spielinhaltliche Interventionen und Anregungen im Kontext von guided play und Tutoring scheinen wie bei Ivrendi (2020) nachrangiger zu sein. Neuere Studien zeigen aber, dass die Bereitstellung einer vielfältigen Spiel- und Lernumgebung zwar die kindlichen Spielprozesse anregen, jedoch nur eine aktive, spielinhaltliche Begleitung die Qualität der kindlichen Spielprozesse steigern kann (Kalkusch et al., 2021). Eindeutig am wenigsten Zuspruch fand bei den Lehrpersonen die unbeteiligte Rolle ($M = 2.11$). Danach scheinen sie sich zu bemühen, während des freien Spiels präsent zu sein und am kindlichen Spielgeschehen von außen zu partizipieren. Die Ergebnisse unterscheiden sich hier von denen bei Ivrendi (2020) in türkischen Kindergärten, wo die unbeteiligte Rolle deutlich häufiger genannt wurde ($M = 3.78$). Dahinter könnten kulturelle Unterschiede oder eine stärkere soziale Erwünschtheit in den Antworten vermutet werden. Des Weiteren konnten im Gegensatz zu Ivrendi (2020) die Rollen des/r Spielleiters/in und Mitspielers/in nicht repliziert werden. Der Befund kann in den Hintergrund des Schweizer Kindergartens und dessen Unterrichtsgestaltung eingeordnet werden. So zeichnet sich das freie Spiel als offene Unterrichtsform per Definition darin aus, dass Spielinhalt, Rollen und Dialoge nicht von der Lehrperson vorgegeben werden. Auch das Mitspielen ohne pädagogische Absicht scheint in der Funktion professioneller Lehrpersonen – im Gegensatz beispielsweise zu Eltern (vgl. Wustmann Seiler, Lannen, Duss & Sticca, 2021) – unpassend.

Einflussmerkmale der Spielbegleitung

Als stärkste Prädiktoren erwiesen sich für die selbsteingeschätzte Spielbegleitung die personalen Merkmale, d. h. die Einstellung gegenüber dem freien Spiel, die Überzeugungen zur eigenen Wirksamkeit im pädagogischen Setting Kindergarten sowie die Berufserfahrung. Lehrpersonen, welche der Meinung sind, dass das freie Spiel viel Potenzial für eine individuelle und gezielte Förderung bietet, scheinen dies auch in ihrem Handeln umzusetzen. Hingegen halten sich Lehrpersonen mit der Einstellung, das kindliche Spiel sollte frei von jeglicher För-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

derung sein, mit spielinhaltlichen Interventionen zurück und sind nach eigener Aussage häufiger vom kindlichen Spielgeschehen abwesend. Das Ergebnis ist nicht überraschend und lässt sich in die Befundlage von Tsai (2015) sowie Haight et al. (1997) einordnen. Lehrpersonen mit einer hohen pädagogischen Selbstwirksamkeit sehen ihren Fokus vor allem in der Anpassung und Veränderung der Spiel- und Lernumgebung. Auch dieses Ergebnis fügt sich in die bestehende Forschungslage ein, wonach solche Lehrpersonen stärker motiviert sind, Prozesse des Klassenmanagements zu steuern und unmittelbare Veränderungen umzusetzen (Zee & Koomen, 2016). Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung partizipieren deutlich weniger an den kindlichen Spielprozessen. Die Ergebnisse passen zu einem traditionellen Bild des freien Spiels als erwachsenenfreiem Ort (O'Connor, 2014). So berichtete auch Lieger (2014) eine Abnahme in der Angemessenheit der Spielintervention mit zunehmender Berufserfahrung.

Die strukturellen Merkmale spielten für die selbsteingeschätzte Spielbegleitung eher eine untergeordnete Rolle. In Einklang mit Lieger (2014) sowie abweichend zu Ivrendi (2020) wurde kein Zusammenhang zwischen Spielbegleitung und Klassengröße ermittelt. Dafür scheinen Lehrpersonen in Klassen mit einem höheren Anteil an DaZ-Kindern stärker bemüht zu sein, kindliche Spielprozesse von innen und außen gezielt anzuregen. Neuere Interventionsstudien belegen, dass eine aktive Spielbegleitung eine sinnvolle pädagogische Strategie zur Förderung sozialer Integration bei mehrsprachigen Kinder sein kann (Perren et al., 2021). Auffallend war zudem, dass Lehrpersonen, welche dem freien Spiel viel Zeit einräumen (mehr als 2 Stunden pro Vormittag), gezielter und weniger reaktiv am Spiel partizipieren.

Stärken und Grenzen

Erstmals untersuchte die vorliegende Studie den Zusammenhang zwischen Rollenpräferenzen in der Spielbegleitung, dem Spielverständnis und der pädagogischen Selbstwirksamkeit bei Lehrpersonen in Schweizer Kindergärten. Aufgrund ihres Pilotcharakters weist sie dennoch Einschränkungen auf. So basierte sie ausschließlich auf Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen. Vergleiche mit externen Beobachtungen der effektiven Spielbegleitung – auch vor dem Hintergrund verschiedener Rahmenbedingungen (z. B. Beschaffenheit der Spiel- und Lernumgebung) – wären sinnvoll. Damit könnten Erkenntnisse zur Qualität und Angemessenheit des Rollenverhaltens, zur Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Bezüge zur vorhandenen Ausstattung und Anregungsqualität gewonnen werden. Darüber hinaus sollten Studien die verwendete Skala an anderen Stichproben, z. B. in Kitas, Spielgruppen und Horten, sowie getrennt für einzelne Spielformen validieren. Dadurch könnten Unterschiede im Professionsverständnis und Setting, z. B. in Bezug auf verschiedene Altersgruppen und Personal-Kind-Relationen, sowie Differenzen nach Spielformen spezifiziert werden. Des Weiteren sind Fragen offen, inwiefern die Rollen der Spielbegleitung mit weiteren personalen Merkmalen (z. B. eigene Spielfreude, Responsivität und Feinfühligkeit) zusammenhängen. Die Teilnahme an der Online-Umfrage war freiwillig. Dadurch könnten eher hoch motivierte Lehrpersonen beteiligt gewesen sein, die sich für das Thema interessierten.

Fazit und Implikationen für die Praxis

Bosshart (2019) wies bereits auf die enorme Offenheit und Komplexität von Freispielsituationen sowie die großen interpersonalen Unterschiede in deren Begleitung hin. Kucharz et al. (2014) sprechen von einem hochkomplexen Zusammenspiel aus Lernprozessgestaltung, Emotionsregulation-Beziehungsgestaltung und Klassenführung. Auch die vorliegende Studie unterstreicht, wie groß die Handlungsspielräume in der Spielbegleitung ausfallen und welche Rolle dabei personale Merkmale spielen. Professionelle Spielbegleitung impliziert, in Anlehnung an Trawick-Smith und Dziurgot (2011) ein breites Repertoire an spielförderlichen Rol-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

len anzubieten und dieses situationsangemessen auf die Bedürfnisse der Kinder im Spiel abzustimmen. In Aus- und Weiterbildung sollten pädagogische Fachkräfte stärker für die Bedeutung der Spielbegleitung und deren Auswirkungen auf die kindliche (Spiel-)Entwicklung sensibilisiert sowie in der Umsetzung spielförderlicher Verhaltensweisen unterstützt werden. Dazu gehören insbesondere Formen der aktiven Spielbegleitung wie Mitspielen, Tutoring und Lernunterstützung im Spiel sowie die Stärkung ihres professionellen Selbstbildes. Individuelles Coaching, Video- und Peer-Feedback sowie verschiedene Instrumente zur Selbstreflexion des pädagogischen Handelns könnten hier vielversprechende Ansätze sein, um die Qualität kindlicher Spielprozesse gezielter zu unterstützen.

Literatur

Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care, 186,* 1173–1184. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558

Bosshart, S. (2019). Beobachtungsinstrument zur Analyse der kognitiv anregenden Freispielbegleitung im Kindergarten (BAFK): Beschreibung und erste Erprobung eines neu entwickelten Instruments zur qualitativen Analyse von Fachkraft-Kind-Interaktionen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, C. Schmude, H. Wedekind & A. Jegodtka (Hrsg.), *Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung. Forschung in der Frühpädagogik* (Band XII, S. 261–290). Freiburg: FEL.

Burkhardt Bossi, C., Lieger, C. & von Felten, R. (2009). *Spielen als Lernprozess planen, begleiten und beobachten.* Hohengehren: Schneider Verlag.

Christie, J. F. (1983). The effects of play tutoring on young children's cognitive performance. *The Journal of Educational Research, 76*(6), 326–330. https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885477

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Hillsdale: Erlbaum.

Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich: Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.* Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Zürich.

Enz, B. & Christie, J. F. (1993). *Teacher play interaction styles and their impact on children's oral language and literacy play.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Charleston, USA. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366015.pdf

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care, 185*(11–12), 1801–1814. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393

Frost, J. L., Wortham, S. C. & Reifel, S. (2008). *Play and child development* (3rd. ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Gaviria-Loaiza, J., Han, M., Vu, J. A. & Hustedt, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free play. *Journal of Childhood Studies, 42*(3), 4–19. https://doi.org/10.18357/jcs.v42i3.17890

Gmitrova, V. (2013). Teaching to play performing a main role – effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. *Early Child Development and Care, 183*(11), 1705–1719. https://doi.org/10.1080/03004430.2012.746970

Haight, W. L., Parke, R. D. & Black, J. E. (1997). Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddlers' pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*(2), 271–290.

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53–60.

Ihmeideh, F. M. & Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years, 36*(1), 81–96. https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1077783

Imlig, F., Bayard, S. & Mangold, M. (2019). *Situation des Kindergartens im Kanton Zürich.* Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Ivrendi, A. (2020). Early childhood teacher's roles in free play. *Early Years, 40*(3), 273–286. https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416

Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ebrahim, H. B., Scherman, A. Z., Reunamo, J. & Hamre, B. K. (2019). *Play facilitation: the science behind the art of engaging young children (white paper).* The LEGO Foundation, DK.

Johnson, J. E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Jung, J. (2013). Teachers' role in infants play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 187–198. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.001

Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F. & Perren, S. (2021). Promoting social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material enough? *Early Education and Development, 32*(8), 1136–1152. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248

Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(3), 363–382. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2

Kucharz, D., Mackowiak, K., Ziroli, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Diek, M. (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL) – Eine deutsch-schweizerische Videostudie.* Münster: Waxmann.

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

Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling.* New York, NY: Guilford Press.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Little, T. D., Slegers, D. W. & Card N. A. (2006). A non-arbitrary method of identifying and scaling latent variables in SEM and MACS models. *Structural Equation Modeling, 13*(1), 59–72. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1301_3

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2018). *MPlus user's guide* (8th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

O'Connor, K. (2014). *Spiel und Pädagogik im Kindergarten. Eine qualitative Studie zu Einstellungen von Erzieherinnen.* München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C. & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly, 38,* 137–148. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001.

Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B. & Burkhardt Bossi, C. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level? *Journal of Early Childhood Research, 17*(3), 205–210. https://doi.org/10.1177/1476718X19849248

Perren, S., Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B. & Sticca, F. (2021). Förderung von Peerbeziehungen durch soziales Fantasiespiel: Eine wirksame Interventionsstrategie bei Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis? *Frühe Bildung, 10*(2), 88–96. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000515

Rengel, K. (2014). Preschool teachers' attitudes towards play. *Croatian Journal of Education, 16*(1), 113–125.

Sandberg, A. (2002). Children's concepts of teachers' ways of relating to play. *Australasian Journal of Early Childhood, 27*(4), 18–22. https://doi.org/10.1177/183693910202700405

Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care, 184*(8), 1233–1249. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530

Tajik, M. & Singer, E. (2018). Collaborative research between academics and practitioners to enhance play engagement in the free play of two- and three-year olds. *Early Years, 41*(1), 64–78. https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1478391

Tarman, B. & Tarman, I. (2011). Teacher's involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online, 10*(1), 325–337. https://doi.org/10.18546/HERJ.10.1.06

Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(1), 110–123. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005

Tsai, C.-Y. (2015). Am I interfering? Preschool teacher participation in children play. *Universal Journal of Educational Research, 3*(12), 1028–1033. https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031212

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C. & Abt, N. (2010). *Schlussbericht formative Evaluation Grund- und Basisstufe.* Zugriff am 2.8.2021 unter www.edk-ost.ch

Vygotsky, L. S. (1934/1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education, 7*(2), 104–112. https://doi.org/10.1111/mbe.12015

Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S. L., Hopkins, E., … Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: A review of the evidence.* The LEGO Foundation, DK.

Wustmann Seiler, C., Lannen, P., Duss, I. & Sticca, F. (2021). Mitspielen, (An)Leiten, Unbeteiligt sein? Elterliche Spielbegleitung und kindliche Playfulness. *Frühe Bildung, 10*(3), 161–168. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000526

Wood E. (2008). Developing a pedagogy of play for the 21st century. In A. Anning, J. Cullen & M. Fleer (Eds.), *Early childhood education, society and culture* (pp. 19–30). New York, NY: Sage.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Yang, Y. (2013). A qualitative study of teachers' involvement in children's play. *Literacy Information and Computer Education Journal, 4*(4), 1244–1251. https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0165

Yu, Y., Shafto, P. Bonawitz, E., Yang, S. C.-H., Golinkoff, R. M., Corriveau, K. H. et al. (2018). The theoretical and methodological opportunities afforded by guided play with young children. *Frontiers in Psychology, 9,* 1152. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01152

Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., … Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence.* The LEGO Foundation, DK.

Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., … Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology, 9,* 1124. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124

Prof. Dr. Corina Wustmann Seiler
Cornelia Rüdisüli, M. A.
Dr. Regula von Felten
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstr. 5
CH-8090 Zürich
E-Mail: corina.wustmann@phzh.ch
cornelia.ruedisueli@phzh.ch
regula.vonfelten@phzh.ch

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Anhang

Tab. 3: Deskriptive Kennwerte der Items zur selbsteingeschätzten Spielbegleitung ($n = 460 – 495$)

Items/Faktor	*M*	*SD*	λ
Interne/r Spieltutor/in (ω = .84)			
1. Ich spiele mit, um das Spiel der Kinder reichhaltiger zu gestalten.	2.68	.75	.68
2. Ich spiele mit, um passende Spielhandlungen vorzuzeigen.	2.67	.78	.73
3. Ich spiele mit, um einzelne Kinder ins Spiel zu integrieren.	3.06	.73	.77
4. Ich spiele mit, um dem Spiel eine neue Richtung zu geben.	2.69	.80	.65
5. Ich spiele mit, um Gespräche der Kinder anzuregen.	2.96	.78	.75
Externe/r Spieltutor/in (ω = .72)			
6. Wenn Kinder nicht ins Spiel finden, unterstütze ich sie mit konkreten Spielvorschlägen.	3.40	.78	.58
7. Wenn die Kinder das Interesse an einem Spiel verlieren, gebe ich ihnen neue Impulse für ihr Spiel.	3.28	.75	.55
8. Wenn die Kinder das Interesse an einem Spiel verlieren, schlage ich ihnen andere Spielmöglichkeiten vor.	2.92	.88	.66
9. Wenn ich merke, dass sich ein Spiel erschöpft, gebe ich den Kindern Hinweise, wie sie ihr Spiel erweitern können.	3.21	.68	.71
Beobachter/in und Umgebungsgestalter/in (ω = .63)			
10. Ich schaue den Kindern während des Spiels aufmerksam zu und bin in ihrer Nähe.	4.05	.77	.41
11. Ich verändere die Spielumgebung, wenn es das Spiel der Kinder erfordert.	3.51	.79	.55
12. Ich unterstütze die Kinder, ihre eigenen Spielideen umzusetzen, indem ich ihnen dafür Raum und Zeit zur Verfügung stelle.	4.23	.63	.41
13. Ich gewähre den Kindern Zugang zu Spielmaterial, das sie selbstständig nicht erreichen können.	3.60	.94	.35
14. Ich unterstütze die Kinder bei der Suche oder Organisation von weiteren Spielmaterialien, wenn sie es für ihr Spiel benötigen.	3.94	.77	.69
Klassenmanager/in (ω = .62)			
15. Ich greife regulierend in das Spielgeschehen ein, wenn die Kinder ihre Konflikte im Spiel nicht selbst lösen können.	3.58	.84	.60
16. Ich greife regulierend in das Spielgeschehen ein, wenn das Spiel zu wild wird.	3.80	.83	.55
17. Ich greife regulierend in das Spielgeschehen ein, wenn die organisatorischen Abläufe und Regeln nicht eingehalten werden (z. B. Fragen vor Spielwechsel, Aufräumen).	3.48	.81	.62
Unbeteiligt (ω = .68)			
18. Während die Kinder spielen, erledige ich organisatorische/administrative Aufgaben (z. B. Absenzen eintragen, dringende Telefonate).	1.85	.79	.67
19. Während die Kinder spielen, erledige ich dekorative Aufgaben im Raum (z. B. etwas Aufhängen, Dekorieren, Aufräumen).	2.33	.75	.67
20. Während die Kinder spielen, sehe ich mir ihre Arbeiten/Produkte aus der geführten Sequenz genauer an (z. B. Zeichnungen, Portfolios).	2.13	.86	.59

Anmerkungen: ω = McDonald's Omega; λ = Faktorladung.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 25.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de