



Das Freispiel und dessen Gestaltung in der Heimerziehung

Eine qualitative Forschungsarbeit in Deutschschweizer Kinderheimen

Januar 2018

Aline Arnold
Ilona Fankhauser
Janine Wyss

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialpädagogik**
Kurs **VZ 2014-2018**

Aline Arnold, Ilona Fankhauser, Janine Wyss

Freispiel und dessen Gestaltung in der Heimerziehung

Eine qualitative Forschungsarbeit in Deutschschweizer Kinderheimen

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Januar 2018 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Sozialpädagogik.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagoginnen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2018

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

„Das Spiel ist nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung.“

Friedrich Fröbel

Abstract

Keine andere Tätigkeit zieht die kindliche Aufmerksamkeit so in ihren Bann wie das Spiel. Spielen und Lernen sind eng miteinander verbunden und dienen dem Erwerb von zentralen Kompetenzen für das gesamte Leben (Hans Mogel, 2008, S.9).

Aufgrund dieser Tatsache setzt sich die vorliegende Bachelorarbeit mit der Freispielgestaltung in Deutschschweizer Kinderheimen auseinander. Im Theorieteil der Forschungsarbeit werden das Spiel und das Freispiel definiert, bevor dann auf deren Bedeutung für die kindliche Entwicklung eingegangen wird. Zudem wird aufgezeigt, weshalb und wie das Freispiel gestaltet werden sollte. Am Ende des Theorieteils wird das Freispiel im Kontext des Kinderheims beleuchtet.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse wird mit einer qualitativen Forschung untersucht, wie das Freispiel in Deutschschweizer Kinderheimen gestaltet wird. Dazu werden Leitfadenterviews mit sechs Fachpersonen geführt und mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet.

Die Forschungsergebnisse zeigen neun Elemente, mit welchen Fachpersonen das Freispiel gestalten. Somit besteht ein grosses Gestaltungsspektrum, welches personenspezifisches Handeln, organisatorische und strukturelle sowie materielle und räumliche Gestaltungsmöglichkeiten umfasst.

Aus der Diskussion der Forschungsergebnisse wird ersichtlich, dass das Freispiel im Heimkontext durchaus nach bewusster und reflektierter Gestaltung verlangt, jedoch in der Literatur und Forschung kaum aufgegriffen wird.

Danksagung

Ohne das Mitwirken vieler Personen wäre aus dieser Bachelorarbeit nicht das geworden, was sie heute ist. Die Autorinnen möchten daher all diesen Menschen ihren grossen Dank aussprechen.

An erster Stelle bedanken sich die Autorinnen bei den fünf Expertinnen sowie dem Experten, welche sich für ein Interview zur Verfügung stellten und den Autorinnen somit spannende Einblicke in das Expertentum ermöglichten. Ohne diese Fachpersonen wäre die Realisierung dieser Forschungsarbeit nicht möglich gewesen.

Des Weiteren gilt ein grosses Dankeschön Prof. Dr. Marius Metzger, welcher den Autorinnen in den Fachpoolgesprächen mit seinem breiten Wissen zur Verfügung stand und damit eine grosse Unterstützung war.

Ebenfalls zu erwähnen, sind all die Mitstudierenden, Freundinnen und Freunde sowie die Familien, die den Autorinnen während dieser intensiven Zeit beratend und motivierend zur Seite standen.

Ein grosses Dankeschön gilt zudem Tanja Laffer für das Lektorat und Korrektorat sowie Salome Arnold für die Gestaltung des Titelblattes.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	III
Danksagung	IV
Inhaltsverzeichnis	V
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	VII
1 Einleitung	1
1.1 <i>Ausgangslage</i>	1
1.2 <i>Fragestellung</i>	3
1.3 <i>Zielsetzung, Relevanz für die Soziale Arbeit und Adressatenschaft</i>	4
1.4 <i>Persönliche Motivation</i>	5
1.5 <i>Aufbau der Arbeit</i>	5
2 Das Freispiel	7
2.1 <i>Definitionsversuch Spiel</i>	7
2.2 <i>Definitionsversuch Freispiel/freies Spiel</i>	9
2.3 <i>Spiel und die kindliche Entwicklung</i>	10
2.3.1 <i>Spielformen und Spielentwicklung</i>	13
2.3.2 <i>Entwicklungspsychologische Sicht auf das Spiel</i>	16
3 Freispielgestaltung	21
3.1 <i>Notwendigkeit der Freispielgestaltung</i>	21
3.2 <i>Bedingungen für freies Spiel</i>	22
3.2.1 <i>Raum- und Materialgestaltung</i>	24
3.2.2 <i>Verhalten der Fachperson im Freispiel</i>	27
3.3 <i>Fazit</i>	29
4 Das Freispiel in der Heimerziehung	30
4.1 <i>Definition Heimerziehung</i>	30
4.2 <i>Zielsetzung der Heimerziehung</i>	31
4.3 <i>Hintergründe der Heimkinder</i>	32
4.3.1 <i>Gründe der Einweisung</i>	32
4.3.2 <i>Psychosoziale Belastungen und ihre Auswirkungen</i>	33
4.4 <i>Die Heimerziehung und das Freispiel</i>	36
5 Forschungsdesign	41
5.1 <i>Qualitative Forschung</i>	41
5.2 <i>Erhebungsinstrument</i>	42
5.2.1 <i>Entwicklung des Leitfadens</i>	43
5.2.2 <i>Pretest</i>	44
5.3 <i>Sampling</i>	45
5.3.1 <i>Erreichbarkeit der Untersuchungspersonen</i>	46
5.4 <i>Datenerhebung</i>	47
5.5 <i>Datenaufbereitung</i>	47
5.6 <i>Datenauswertung</i>	48
6 Ergebnisse	51
6.1 <i>Einbettung in Entwicklungs- und Lernförderung</i>	52
6.2 <i>Freiraum geben</i>	53
6.3 <i>Gestaltung und Nutzung der Räumlichkeiten</i>	54
6.4 <i>Handhabung Spielzeug</i>	55
6.5 <i>Aktives Eingreifen und Begleiten</i>	57
6.6 <i>Präsent und Wachsam sein</i>	59
6.7 <i>Sich zurücknehmen</i>	61
6.8 <i>Übergänge gestalten</i>	63
6.9 <i>Beobachten</i>	64

7	Beantwortung Fragestellung	66
8	Diskussion	69
9	Praxisbezug und Ausblick	80
10	Literaturverzeichnis.....	83
Anhang.....		88
	<i>A Leitfaden</i>	<i>89</i>
	<i>B Transkriptionsregeln.....</i>	<i>91</i>

Hinweis: Kapitel 2 und 3 wurden von Janine Wyss verfasst, Kapitel 4 von Aline Arnold und Kapitel 1 und 5 von Ilona Fankhauser. Die restlichen Inhalte wurden gemeinsam verfasst.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1</i>	Kategorien im Überblick.....	51
<i>Abbildung 2</i>	Übersicht der Gestaltungsebenen.....	66

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1</i>	Spielraum	24
<i>Tabelle 2</i>	Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse	49

1 Einleitung

In diesem Kapitel soll ein Überblick gegeben werden, mit welcher Thematik sich die vorliegende Bachelorarbeit befasst, welche Fragestellung der Arbeit zugrunde liegt, woher die Motivation für die Wahl dieser Thematik kommt, welche Zielsetzung verfolgt wird und inwiefern diese Bachelorarbeit für die Soziale Arbeit relevant ist. Abschliessend wird der Aufbau der Arbeit erläutert.

1.1 Ausgangslage

In der UN-Kinderrechtskonvention, welche 1989 abgeschlossen und 1997 von der Schweiz ratifiziert wurde, ist unter Artikel 31 Abs. 1 verankert, dass die Vertragsstaaten das Recht des Kindes auf Spiel anerkennen. Durch diese Verankerung des Rechts auf Spiel in der Konvention über die Rechte des Kindes wird unterstrichen, welche Wichtigkeit das Spiel für die Kinder hat.

Das Spiel ist eine bedeutende Möglichkeit des Kindes, seine Lebensrealitäten und Entwicklungsaufgaben zu meistern und somit eine persönliche Ausdrucksform, denn es setzt sich durch das Spiel mit seiner Umwelt sowie mit sich selber auseinander (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium, 2014, S.30). Gemäss Hans Mogel (2008) erhält keine andere Handlung so viel Aufmerksamkeit von Kindern wie das Spiel, weshalb es die wichtigste Tätigkeitsform der Kindheit darstellt (S.9). Spielen und Lernen sowie Entwicklungs- und Bildungsprozesse sind in keinem anderen Lebensabschnitt so fest miteinander verbunden wie in der frühen Kindheit. In dieser lernintensiven Phase liegt der Ausgangspunkt für lebenslanges Lernen sowie die Voraussetzung für den Erwerb von zentralen Kompetenzen für das Leben. Für Kinder heisst Lernen also vorwiegend Spielen, da dies, wie bereits erwähnt, ihre Haupttätigkeit darstellt und es dabei um eine sehr vielseitige und grundlegende Form des Lernens geht. Somit handelt es sich beim Spielen und Lernen nicht um Gegensätze, sondern weitgehend um dasselbe (Schweizerische UNESCO-Kommision & Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz, 2016, S.28).

Vielseitige Lern- und Erfahrungsfelder werden den Kindern vor allem im Freispiel geboten, da dieses mit dem kindlichen Lernstil am besten übereinstimmt (Schweizerische UNESCO-Kommision & Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz, 2016, S.29). Auch Margrit Stamm (2014) nennt das freie Spiel als bedeutendste Lernmöglichkeit für eine gesunde geistige und physische Entwicklung (S.5). Das Freispiel fördert somit die Gesamtentwicklung des Kindes

am optimalsten (Stamm, 2014, S.24). Stamm (2014) hält weiter fest, dass Kinder beinahe alles durch das Spiel lernen können und es zu einer gesunden Entwicklung der motorischen, kreativen, emotionalen, sozialen und kognitiven Bereiche führt, wenn es von den Erwachsenen unterstützt wird (S.7). Zudem können Kinder durch das freie Spiel ihre Ängste, Enttäuschungen, Sorgen sowie ihre Interessen verarbeiten (ebd.).

Obwohl das Spiel, den obenstehenden Ausführungen zufolge, der entscheidende Motor für die kindliche Entwicklung darstellt, ist die Zeit, welche Kinder für das freie Spiel zur Verfügung haben, in den letzten Jahren um circa einen Drittel zurückgegangen. Da das Spiel ein derart grosser Indikator für eine gesunde Entwicklung ist, sind die Ursachen für dessen Bedeutungsverlust von Interesse (Stamm, 2014, S.5).

Stamm (2014) hält fest, dass der Fokus auf Frühförderung sowie die Vorverlegung der Einschulung in den letzten Jahren dazu geführt haben, dass das Spiel immer häufiger als Zeitverschwendung gesehen wird und der „Stimulations- und Instruktionsgedanke“ der Erwachsenen immer mehr dominiert (S.5-9). André Frank Zimpel (2014) nennt diesen Fokus auf die Frühförderung „Förderitis“ und sieht den Grund für die Förderung der Kinder in der Angst, dass diese mit der globalisierten Bildungsgesellschaft nicht mithalten könnten (S.12). Dies ist laut Gerald Hüther und Christoph Quarch (2016) ein falsches Vorgehen (S.184). Denn um ihre Potenziale entfalten zu können, benötigen die Kinder freies Spiel, für welches sie jedoch immer weniger Zeit haben (ebd.). Zum Fördergedanken kommt laut Stamm (2014) die vermehrte Angst um die Sicherheit der Kinder hinzu, welche zu einer eingeschränkten Bewegungsfreiheit, stetiger Kontrolle von Erwachsenen und somit zu fehlenden Anreizen kreativer Fähigkeiten führt (S.5). Diese Bedingungen sind dafür verantwortlich, dass es immer mehr spielunfähige Kinder gibt (ebd.). Stamm (2014) merkt an, dass mindestens zwei Gruppen von Kindern zu einer Spieldeprivation oder Spielunfähigkeit neigen (S.9). Dies sind einerseits Kinder, welche wie bereits erwähnt, stark gefördert und kontrolliert werden. Andererseits handelt es sich um solche, die benachteiligt sowie sich selbst überlassen werden und in ihrer Freizeit sehr häufig Medien konsumieren, wodurch sie kaum Spielerfahrungen machen. Beide Gruppen spielen also, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, zu wenig und wenn sie spielen, handelt es sich eher um eine oberflächliche, wiederholende oder monotone Handlung (ebd.). Somit schöpfen viele Kinder ihr Spielpotenzial nicht aus, weshalb es auch nicht zu einem „Entwicklungsmotor für das Lernen“ werden kann und ihnen somit wichtige Kompetenzen fehlen (Stamm, 2014, S.21).

Bei der zweiten Gruppe von Kindern, welche sich selber überlassen wird, kann es zu sozialer, emotionaler und kognitiver Unterversorgung kommen (ebd.). Gemäss dem Schweizerischen Fachverband für Sozial- und Heilpädagogik [SVE] (1996) ist

Vernachlässigung einer von mehreren Gründen, weshalb Kinder in ein Heim fremdplatziert werden (S.9). Auch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998) konnte durch eine Forschung in teilstationären und stationären Erziehungshilfen in Deutschland aufzeigen, dass 44 Prozent der Kinder Vernachlässigung erlebten (S.119). Aufgrund dieser Ausführungen kann man davon ausgehen, dass viele Kinder, welche in Heimen leben, eine Spieldeprivation mitbringen. Auch Freya Pausewang (2016) hält fest, dass in Heimsettings der Anteil Kinder, welche ein auffälliges Verhalten zeigen, verhältnismässig hoch ist, was sich wiederum negativ auf ihre Spielfähigkeit auswirken kann (S.90). So fehlen Heimkindern häufig Kompetenzen, um wirklich zu spielen oder mit Spielpartner/innen konfliktarm umzugehen (ebd.). Das Spiel ist gemäss Clemens Hillenbrand (2008) jedoch eine geeignete Form, um eben diese fehlenden Kompetenzen zu erlernen (S.146). Gemäss Johan Meire (2007) kann Spielunfähigkeit bekämpft und Spielen gelernt werden (zit. in Stamm, 2014, S.21). Den Kindern soll im Heim ermöglicht werden, Entwicklungsdefizite auszugleichen und kommende Entwicklungsaufgaben zu bewerkstelligen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.58). Spieldeprivierte Kinder sollen somit zur Entfaltung eines entwicklungsförderlichen Spiels unterstützt werden. Fachpersonen spielen daher eine wichtige Rolle im Freispiel, denn das Spiel kann dem Kind zwar „Flügel verleihen“, aber die Erwachsenen müssen ihm dafür den benötigten Freiraum geben und es zum Spielen anleiten (Stamm, 2014, S.18-21). Dies zeigt auf, dass in der Heimerziehung ein Augenmerk der Fachpersonen auf das Freispiel gelegt werden soll.

Zur Freispielgestaltung in unterschiedlichen Settings gibt es diverse Literatur und Studien (bspw. Margrit Franz, 2016; Bernhard Hauser, 2013; Gerda Lorentz, 1983; Catherine Lieger, 2014; Maike Turnier, Heike Wadepohl & Dietmut Kucharz, 2014), jedoch lässt sich zur Gestaltung des Freispiels in Kinderheimen kaum Literatur (bspw. Pausewang, 2016) finden. Hier liegt also eine Forschungslücke vor. Gerade für Heimkinder ist eine entwicklungsförderliche Begleitung des Freispiels jedoch von grosser Bedeutung, weshalb die Autorinnen diesem Aspekt mit der vorliegenden Bachelorarbeit nachgehen wollen.

1.2 Fragestellung

Wie den Ausführungen der Ausgangslage entnommen werden kann, ist das freie Spiel für die kindliche Entwicklung von grosser Bedeutung. Gerade in der Heimerziehung lohnt es sich, dieser Thematik besondere Beachtung zu schenken, da man davon ausgehen kann, dass Kinder, welche in einem Heim leben, häufig eine verminderte Spielfähigkeit aufweisen. Da das Freispiel im Rahmen der Heimerziehung in der Literatur sowie der Forschung kaum Beachtung findet, wollen die Autorinnen mit dieser Forschungsarbeit eine Momentaufnahme der Gestaltung des Freispiels in Deutschschweizer Kinderheimen erhalten.

Die zentrale Fragestellung dieser Bachelorarbeit, welcher mittels qualitativer Forschung nachgegangen wird, lautet somit:

Wie wird das Freispiel in Deutschschweizer Kinderheimen gestaltet?

1.3 Zielsetzung, Relevanz für die Soziale Arbeit und Adressatenschaft

Gemäss Stamm (2014) ist es für die kindliche Entwicklung notwendig, dass das Kind spielen kann (S.5). Daher ist es unter anderem auch für pädagogische Fachkräfte unabdingbar, sich mit dem freien Spiel zu befassen und sich damit auseinanderzusetzen, wie es optimal unterstützt und gefördert werden kann (ebd.). Wie bereits erwähnt wurde, sollte diesem Gegenstand in der Heimerziehung besondere Beachtung geschenkt werden. Da diesbezüglich in der Forschung sowie in der Literatur jedoch eine Lücke besteht, haben sich die Autorinnen dieser Bachelorarbeit zum Ziel gesetzt, mittels einer qualitativen Forschung zu eruieren, wie das Freispiel in Deutschschweizer Kinderheimen gestaltet wird. Im Zentrum dieser Arbeit stehen somit die Befragungen von Fachpersonen aus Kinderheimen, welche Auskunft darüber geben, wie das Freispiel in ihrer Institution gestaltet wird. Diese Aussagen sollen Aufschluss über die Umsetzung des Freispiels im Heimkontext geben und einen allfälligen Handlungsbedarf aufdecken. Zudem soll mit dieser Bachelorarbeit die Bedeutung des Freispiels für die kindliche Entwicklung aufgezeigt werden und insbesondere eine Sensibilisierung bezüglich der Gestaltung in der Heimerziehung stattfinden.

Die Relevanz für die Soziale Arbeit ergibt sich aus ihren Zielen und Verpflichtungen gemäss dem Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz (AvenirSocial, 2010, S.6). Die Soziale Arbeit ist dazu verpflichtet, die Entwicklung von Menschen zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren (ebd.). Wie erwähnt, ist das Freispiel für die Entwicklung des Kindes zentral, weshalb diesem im Bereich der Sozialen Arbeit besondere Beachtung geschenkt werden sollte.

Gegenstand der Untersuchung sind Kinderheime, die als Arbeitsfeld der Sozialpädagogik gelten, welche wiederum ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit ist (Gregor Husi & Simone Villiger, 2012, S.46). Husi und Villiger (2012) erwähnen, dass in der Betreuung und Begleitung und vorwiegend im Wohnbereich der Fokus der Sozialpädagogik liegt (S.69). Dort sind Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen unter anderem für das Kreieren eines Umfelds und von Strukturen zuständig, welche Entwicklung ermöglichen (ebd.). Entwicklung zu ermöglichen und zu fördern ist somit eine klare Aufgabe der Sozialen Arbeit. Da die

kindliche Entwicklung eng mit dem Freispiel und dessen Gestaltung verbunden ist, sehen die Autorinnen eine klare Relevanz der vorliegenden Arbeit für die Soziale Arbeit.

Adressatinnen und Adressaten dieser Bachelorarbeit sind somit in erster Linie Fachpersonen in der Heimerziehung. Damit richtet sie sich einerseits an Fachpersonen, welche die Kinder direkt betreuen und somit auf die Gestaltung des Freispiels Einfluss nehmen können. Andererseits richtet sie sich jedoch auch an Fachpersonen der Sozialen Arbeit, welche in Kinderheimen eine Leitungsfunktion innehaben und somit auf struktureller Ebene etwas bewirken können. Diese Arbeit richtet sich jedoch auch an andere Fachpersonen aus verschiedenen Disziplinen, welche mit Kindern arbeiten und sich für die Thematik des Freispiels interessieren. Weiter sollen damit auch Ausbildungsinstitutionen der Sozialen Arbeit angesprochen werden, welche für die Vermittlung des Fachwissens an zukünftige Fachpersonen verantwortlich sind.

1.4 Persönliche Motivation

Die Motivation für die vorliegende Bachelorarbeit zur Thematik „Freispiel und dessen Gestaltung in der Heimerziehung“ hängt mit dem Interesse der Autorinnen an der Arbeit mit Kindern zusammen. Alle drei haben bereits im Rahmen von Vor- sowie Ausbildungspraktika Erfahrungen in der Betreuung, Begleitung und Förderung von Kindern sammeln können. Zwei der Autorinnen machten unter anderem Erfahrungen in der Heimerziehung. Innerhalb dieser Praktika kamen sie immer wieder mit der Thematik des Freispiels in Berührung. Oft passierte dies jedoch unbewusst und die Gestaltung des Freispiels machten sie mehr von ihrer Intuition abhängig, als von fachlichem Wissen. Zudem fiel ihnen auf, dass Kinder vermehrt Mühe damit haben, selbständig in ein Spiel zu finden und darin zu verweilen. Aus persönlichem Interesse setzten sie sich mit der Thematik des Freispiels auseinander und merkten dadurch, was für eine immense Bedeutung diese kindliche Tätigkeit hat, die oft als sehr banal betrachtet wird.

Diese Feststellung sowie die Tatsache, dass diese Thematik bis zum Zeitpunkt der Themenfindung im Studium nicht behandelt wurde, veranlasste die Autorinnen dazu, sich im Rahmen dieser Bachelorarbeit vertieft damit zu befassen und zu erforschen, wie die Gestaltung des Freispiels in der Heimerziehung aussieht.

1.5 Aufbau der Arbeit

Zur Orientierung wird nachfolgend der Aufbau der vorliegenden Bachelorarbeit erläutert. Die Arbeit gliedert sich in neun Hauptkapitel und jeweilige Unterkapitel. Zudem besteht sie aus zwei Hauptteilen. Der erste Hauptteil stellt den Theorieteil dar und der zweite den Forschungsteil.

Der erste Hauptteil der Arbeit besteht aus den Kapiteln zwei, drei und vier und setzt sich mit theoretischen Bezügen auseinander.

Im *Kapitel zwei* geht es um die Auseinandersetzung mit den Begriffen Spiel und Freispiel sowie der Bedeutung des Freispiels für die kindliche Entwicklung.

Mit dem *Kapitel drei* wird die Bedeutung und Notwendigkeit der Freispielgestaltung geklärt und vertieft auf die in der Literatur beschriebenen Gestaltungselemente eingegangen.

Das *Kapitel vier* rundet den ersten Hauptteil der Arbeit ab und setzt sich mit dem Freispiel in der Heimerziehung auseinander. Dazu wird zunächst auf den Begriff und die Zielsetzung der Heimerziehung eingegangen sowie die psychosozialen Hintergründe der Kinder im Heimsetting und deren Auswirkungen beleuchtet. Abschliessend wird das Freispiel im Heimkontext betrachtet.

Im zweiten Hauptteil dieser Bachelorarbeit geht es um den Forschungsteil, die Beantwortung der Fragestellung sowie um die Verknüpfung der Forschungsergebnisse mit den theoretischen Bezügen aus dem ersten Teil. Der zweite Hauptteil setzt sich aus den Kapiteln fünf bis acht zusammen.

Kapitel fünf beschreibt die methodischen Vorgehensweisen, welche in der vorliegenden Forschungsarbeit angewendet wurden.

In *Kapitel sechs* folgen die Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews, welche mit treffenden Zitaten der Interviewpersonen untermauert werden.

In *Kapitel sieben* wird auf Grundlage der wichtigsten Forschungsergebnisse die Fragestellung beantwortet.

In *Kapitel acht* werden die Forschungsergebnisse aus dem Kapitel sechs mit den theoretischen Bezügen aus den Kapiteln zwei, drei und vier sowie weiteren theoretischen Grundlagen verknüpft und diskutiert und daraus ein Fazit gezogen. Mit diesem Fazit wird der zweite Hauptteil der Arbeit abgeschlossen.

Die Bachelorarbeit wird mit dem *Kapitel neun* beendet, in welchem ein Bezug zur Praxis hergestellt wird und professionsrelevante Schlussfolgerungen gezogen werden.

2 Das Freispiel

Um das Freispiel definieren zu können, muss zuerst geklärt werden, was Spiel ist, beziehungsweise welches Verständnis von Spiel dieser Bachelorarbeit zugrunde liegt. Doch eine eindeutige Definition des Begriffs Spiel ist nur schwer möglich (Pausewang, 2016, S.10). Das Spiel umfasst nicht nur das kindliche Spiel. Es ist ein essentieller Teil verschiedenster Bereiche des Lebens und somit schwer zu definieren oder zu erklären (Myriam Gelder, 2015, S.13).

Im Bewusstsein der Schwierigkeit einer Definition des Spiels, soll im Nachfolgenden ein Versuch unternommen werden, den Spielbegriff zu beleuchten. Dazu werden unterschiedliche Autoren miteinander verglichen und daraus das Verständnis vom Begriff Spiel für die vorliegende Arbeit abzuleiten. Das Selbe Vorgehen wird im Anschluss für die Definition des Freispiels gewählt. Abschliessend wird dann der Zusammenhang zwischen dem Spiel, insbesondere dem Freispiel und der kindlichen Entwicklung beleuchtet werden.

2.1 Definitionsversuch Spiel

Wolfgang Einsiedler (1999) sieht die Schwierigkeit einer vollumfänglichen Definition des Phänomens Spiel und stellt daher den Sinn einer klassischen Definition in Frage (S.11). Als konstruktive Lösung schlägt er vor, das Spiel zu explizieren anstatt zu definieren. Dabei werden zwar Ober- und Klassenbegriffe aufgeführt, einzelne Bestimmungslücken aber nicht streng abgegrenzt, sondern nur akzentuierende Hinweise gegeben. Einsiedler (1999) versteht den Spielbegriff als injunkten Begriff, was bedeutet, dass der Spielbegriff fließende Übergänge zu anderen Verhaltensformen, wie beispielsweise Erkundungsverhalten oder zielorientiertes Herstellen, umfasst (ebd.). Spiel kann daher mehr oder weniger Merkmale haben und somit auch mehr oder weniger intensiv ausgeprägt sein (Einsiedler, 1999, S.12). Da Einsiedler (1999) das klassische Definieren für das Phänomen Spiel mit seinen vielfältigen Erscheinungsformen als unangebracht erachtet, begrenzt er seine Begriffsbestimmung auf das Kinderspiel, da dazu exakte Angaben möglich sind und empirische Forschungsergebnisse bestehen (ebd.). Auch in der vorliegenden Bachelorarbeit soll explizit das Kinderspiel behandelt werden. Für Einsiedler (1999) ist das Kinderspiel eine Handlung, Geschehenskette oder Empfindung, die:

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

Zu seiner Definition merkt Einsiedler (1999) an, dass diese lediglich Hinweismerkmale bietet, die zur Identifizierung des Kinderspiels dienen können (S.16).

Rolf Oerter (1993) wählt einen handlungstheoretischen Zugang zum Verständnis des Spiels (S.1). Bei diesem Verständnis wird menschliches Verhalten, also Handeln, als Tun verstanden, dem Absicht und Zielorientierung zugrunde liegen. Das Spiel als Handlung muss somit Merkmale besitzen, welche es mit allem übrigen Handeln gemeinsam hat. Zudem müssen Besonderheiten des Handelns gegeben sein, die nur für das Spiel als Unterkategorien des Handelns gelten. Er unternimmt den Versuch, drei Tiefenmerkmale zur Kennzeichnung des Spiels zu nennen (ebd.):

- Handlung als Selbstzweck
- Realitätskonstruktion
- Rituale und Wiederholung

Nach Oerters (1993) Verständnis wird das Spiel um seiner selbst willen durchgeführt (S.5). Rücken die Folgen ins Blickfeld, wandelt sich das Spiel in Arbeit. Es handelt sich somit um eine rudimentäre Handlung, der ein entscheidendes Glied in der Handlungskette fehlt, nämlich die Handlungsfolge (Oerter, 1993, S.5-6).

Doch er weist darauf hin, dass das Spiel dem Individuum trotz Einschränkungen in der Handlungsstruktur durch die fehlende Handlungsfolge, als sinnvoll erscheint. Er begründet dies damit, dass das Spiel Grunderfahrungen menschlicher Existenz vermittelt, die ausserhalb des Spiels möglicherweise noch nicht oder nicht mehr erfahrbar sind (Oerter, 1993, S.7).

Mogel (2008) unterscheidet zwischen echtem Spiel und dem Begriff Spielen in der Alltagssprache (S.4-5). Als erstes Hauptmerkmal echten Spiels nennt er, dass Sinn und Zweck in der Spieltätigkeit selbst liegen (Mogel, 2008, S.5). Die dabei erzeugte Wirklichkeit sieht er als Teil des Erfahrungsschatzes des echten Spiels und als genauso wirklich, wie andere Wirklichkeiten des Lebens. Die Handlungen des Kindes im Spiel sind neben dem Spielziel und Spielergebnis in erster Linie auf das Kind selbst bezogen (ebd.). Daher sieht Mogel (2008) das Spiel selbst als die beste Ausdrucksweise des psychischen Geschehens, denn er ist kindgerecht. Im Spiel erzeugen und gestalten Kinder ihre Wirklichkeit. Sie vereinen die subjektiven und objektiven sowie die inneren und äusseren Tatsachen im Spiel zu einer Einheit (ebd.). Die Frage, was Spiel ist, kann für ihn nur ausgehend vom kindlichen Spiel beantwortet werden (S.6). Er sieht Spiel als eine individuelle, persönlich sinnvolle Aktivität zur Gestaltung der eigenen Wirklichkeit (Mogel, 2008, S.9). Für Mogel (2008) gibt es aus entwicklungspsychologischer Sichtweise während der gesamten Entwicklung des Menschen kaum einen Lebensabschnitt, in welchem Spiel und Wirklichkeit so sehr

tangieren, wie in der Kindheit (S.6). Diese Tatsache sieht er als Grund genug, das kindliche Spiel viel ernster zu nehmen, als es bisher geschieht. Zudem bedeutet es, dass der psychologischen Seite der Spieltätigkeit des Kindes eine weitaus grössere und gründlichere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, als in der Vergangenheit (ebd.).

Einsiedler (1999), Oerter (1993) und Mogel (2008) sehen alle die eigentliche Handlung als kennzeichnend für das Spiel. Für Oerter (1993) ist es die Handlung als Selbstzweck, welche zählt (S.1), was Einsiedler (1999) als Mittel-vor-Zweck-Relation bezeichnet (S.15). Zudem verweisen alle Autoren auf den spezifischen Realitäts- oder Wirklichkeitsbezug des Spiels. Einsiedler (1999) sieht das Spiel als von realen Lebensbezügen abgehoben (S.15), während Oerter (1993) den Begriff „Realitätskonstruktion“ zur Charakterisierung des Spiels wählt (S.1). Mogel (2008) spricht von einer im Spiel erzeugten, also anderen Wirklichkeit (S.5). Doch er betont, dass die im Spiel erzeugte Wirklichkeit nicht weniger wirklich ist, als jede andere Wirklichkeit (ebd.).

Aus den Ausführungen der drei Autoren Einsiedler (1999), Oerter (1993) und Mogel (2008) lässt sich für die vorliegende Arbeit folgendes Verständnis des Begriffs Spiel ableiten:

Von Spiel kann gesprochen werden, wenn der Sinn und Zweck der Tätigkeit oder Handlung in ihr selbst liegt und zudem im Spiel eine eigene Realität oder Wirklichkeit erzeugt wird.

2.2 Definitionsversuch Freispiel/freies Spiel

Spricht André Stern (2016) vom Spiel, so meint er freies Spiel, welches ihm zu Folge dem eigenen Denken des Kindes entspricht (S.20). Er definiert das Spiel für das Kind als direkte Art, sich mit dem Alltag, mit sich und mit der Welt zu verbinden. In seinem Verständnis ist für Kinder das freie Spiel ein Bedürfnis und eine tiefe Erfüllung. Für das Kind ist es oft mit viel Anstrengung und einem Über-sich-hinauswachsen verbunden(ebd.).

Doch was genau ist mit dem Begriff Freispiel oder freies Spiel gemeint? Lieger (2014) beschreibt das Freispiel wie folgt: „Die Kindergärtnerin [sic!] bereitet eine reichhaltige Lernumgebung vor. Die Kinder wählen ihre Tätigkeit selbständig“ (S.54).

Somit können die Kinder im Freispiel ihre Lernerfahrungen eigenaktiv und selbsttätig gestalten. Die Kinder können hierbei die Sozialform, die Materialien nach ihren Bedürfnissen und Interessen wählen und gestalten und dabei in ihrem Tempo vorgehen (ebd.).

Die Ausführungen von Lieger (2014) zum Freispiel beziehen sich ausschliesslich auf den Schul- und Kindergartenbereich. Doch muss das Freispiel immer in diesem Kontext gesehen werden? Auch Pausewang (2016) weist darauf hin, dass bei der Erwähnung des Begriffs Freispiel oftmals zuerst an den Kindergarten gedacht wird (S.89). Auch in sozialpädagogischen Einrichtungen verfügt jedes Gruppenmitglied über Tagesabschnitte, in

denen es über seine Zeit selbst verfügen kann (Pausewang, 2016, S.89). Pausewang (2016) verwendet den Begriff Freispiel ausschliesslich bei Gruppen jüngerer Kinder einschliesslich des Grundschulalters (S.85). Bei älteren Kindern und Jugendlichen spricht sie von Freizeit, anstelle von Freispiel, da die eigengestaltete Zeit nicht nur für Spiel genutzt wird. Nach ihrem Verständnis kann es sich beim Freispiel um Einzelspiel, Spiel in Kleingruppen oder um Spiel in einer grossen Gesamtgruppe handeln. Dabei beschäftigen sich die Kinder weitgehend selbstbestimmt. Gelenkte Spielprogramme stellen das Gegenstück zum Freispiel dar. Diese beiden Arten von Spiel unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Leitung und Organisation des Spiels durch die Gruppenleitung. Im Freispiel ist diese möglichst gering und direkt, während in angeleiteten Spielprogrammen Lenkung notwendig ist (ebd.). Pausewang (2016) hebt hervor, dass das Freispiel für das Kind eine Zeit sein soll, in der es seine eigenen Spielideen umsetzen kann, sich von Materialien und Spielpartner/innen anregen lässt, im Spiel mit selbstgewählten Partner/innen Gruppenzugehörigkeit erprobt und Anerkennung sowie Sicherheit in der Spielgruppe sucht und findet (S.87).

Betrachtet man nun die Definitionen von Lieger (2014) und Pausewang (2016), so fällt auf, dass beide Autorinnen vor allem die Selbstbestimmtheit der Kinder während des Freispiels als charakterisierend für dieses hervorheben. Beide erwähnen jedoch auch die Leitung beziehungsweise die Fachperson und deren Aufgabe. Lieger (2014) sagt explizit: „Die Kindergärtnerin/der Kindergärtner bereitet eine reichhaltige Lernumgebung vor“ (S.54). Obwohl Pausewangs (2016) Definition vom Freispiel kontextual gesehen offener ist, setzt auch ihre Definition eine Leitung und Organisation der Freispielaktivität, also eine Fachperson, voraus (S.85).

Aus dem Vergleich der beiden Definitionsversuche wird für die vorliegende Arbeit geschlossen, dass das Freispiel oder freies Spiel als Begriff vor allem im Kontext mit jüngeren Kindern verwendet wird und es sich dabei um eine möglichst selbstbestimmte, selbstgewählte Form des Spiels für diese Kinder handelt. Institutionell gesehen kann Freispiel in unterschiedlichen (sozial-)pädagogischen Settings stattfinden (Pausewang, 2016, S.85.). Es soll in einer anregungsreichen Umgebung stattfinden, welche von einer Fachperson vorbereitet wird (Lieger, 2014, S.55).

2.3 Spiel und die kindliche Entwicklung

Nachdem nun das Verständnis des Spiels sowie des Freispiels geklärt ist, soll im vorliegenden Kapitel der Einfluss des Spiels und im speziellen des Freispiels auf die kindliche Entwicklung erörtert werden.

Der Begriff Entwicklung bezieht sich auf relativ überdauernde, intraindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg. Es geht dabei also um Veränderungen innerhalb eines Individuums über die Zeit (Arnold Lohaus, Marc Vierhaus & Asja Maass, 2010, S.2-3). Entwicklung ist ein Prozess von Veränderung während des gesamten Lebenslaufes eines Menschen (Franz, 2016, S.21). Sie vereint die Gegensätze von Ist- und Sollzustand, Sein und Werden, Gegenwart und Zukunft und ist somit immer paradox (André Frank Zimpel, 2011, S.36). Der Mensch entwickelt sich stufen- oder phasenweise (Gabriele Pohl, 2014, S.25). Die einzelnen Entwicklungsschritte stehen jeweils in Bezug zueinander (Lohaus et al., 2010, S.3).

Für die allgemeine Überzeugung, dass Spielen entwicklungsfördernd ist, macht Rolf Oerter (2008) Karl Groos (1899) verantwortlich, welcher die These aufgestellt hat, dass im Spiel lebenswichtige Funktionen geübt werden (zit. in Oerter, 2008, S.245). Für Pausewang (2016) gehört das Spiel genauso wie das Laufen und Sprechen zur Entwicklung des Kindes (S.15). Auch Franz (2016) sieht Spielen und Entwicklung als untrennbar miteinander verbunden (S.49). Sie betont, dass ein Kind sich nur aus sich selbst heraus entwickeln und entfalten kann (S.50). Dies sieht auch Remo H. Largo (2016) so, denn ihm zu Folge setzen sich Kinder jeweils ihrem Entwicklungsstand entsprechend spielerisch mit ihrer Umwelt auseinander, während gleichzeitig ihr Spiel ihren Entwicklungsstand widerspiegelt (S.272). Die Verhaltensweisen, welche Kinder in ihrem Spiel zeigen, treten von Kind zu Kind in unterschiedlichem Alter auf. Die Reihenfolge, in welcher sie auftreten, ist jedoch bei allen Kindern gleich (ebd.). Somit werden die Abfolge und der Inhalt des Spiels durch den gesetzmässigen Ablauf der geistigen Entwicklung des Kindes bestimmt (Largo, 2016, S.273). Auch Mogel (2008) betont, dass alle Spielformen einem entwicklungsbedingten Wandel unterliegen, welcher mit der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung zusammenhängt (S.62). Jedes Spiel trägt zur Herausbildung und Weiterentwicklung anderer Spielformen bei, wobei die Individuum-Umwelt-Interaktion auf die Entwicklung der jeweiligen Spielform Einfluss nimmt. Somit haben auch die Eltern, beziehungsweise Bezugspersonen der Kinder, für deren Entwicklung und die Entwicklung deren Spiel eine Schlüsselfunktion (ebd.). Mogel (2008) hebt zudem hervor, dass Spielen für Kinder auf jedem Niveau ihrer Entwicklung eine optimale Lebensform mit maximalen Entfaltungsmöglichkeiten bedeutet (S.11). Auch Einsiedler (1999) betont die Entwicklungsfunktion des Spiels, welche für ihn zum einen biologisch, zum andern psychologisch ist (S.149).

Bei der Rede von Spiel und Entwicklung verweisen viele Autorinnen und Autoren auf den Zusammenhang zwischen Spiel und Lernen (bspw. Einsiedler, 1999; Largo, 2016; Lieger, 2014; Barbara Schroer, Elke Biene-Deissler & Heinrich Gerving, 2016). Einsiedler (1999)

hebt dazu hervor, dass Kinder im Spiel nicht kurzfristig zielorientierte Fertigkeiten lernen, sondern viel eher Kompetenzen, welche ihnen künftig von Nutzen sein können (S.44).

Aus den Ausführungen von Lieger (2014) geht hervor, dass mit dem Verständnis von Lernen als Aneignungsprozess oder Weiterausbau vielfältiger Verhaltensweisen und deren Verinnerlichung Spiel ein differenziertes und reichhaltiges Angebot bietet (S.19). Sie bezeichnet es als kaum erstaunlich, dass das Spiel für drei- bis siebenjährige Kinder eine, wenn nicht gar die zentrale, Lernform darstellt (ebd.). Auch Pohl (2014) merkt an, dass Kinder sich mit drei Jahren deutlicher in der Lage befinden, Spiel zur Lebensbewältigung und Existenzsicherung zu nutzen, als davor (S.28).

Auch Schroer et al. (2016) verweisen auf einen Zusammenhang zwischen Spiel und Lernen (S.27). In ihrem Verständnis scheint vor allem die Versicherung der eigenen Person in Auseinandersetzung mit subjektiv als bedeutsam empfundenen sozialen Geschehnissen für das spielende Kind zentral. Diese Auseinandersetzung ist ihrer Ansicht nach eine lernende Tätigkeit, wodurch Spielen und Lernen eindeutig zusammenhängen (ebd.). Largo (2016) betont, dass spielerisches Lernen vom Kind selbst als eigene Willensäußerung erlebt und verinnerlicht wird (S.275). Anfangs weisen alle Verhaltensweisen spielerische Qualitäten auf, welche sie aber in der fortschreitenden Entwicklung verlieren (Largo, 2016, S.276). Dadurch werden spielerisch angeeignete Verhaltensweisen zu zielgerichteten Fähigkeiten (Largo, 2016, S.271). Pausewang (2016) hebt hervor, dass Kinder im Spiel lernen und dies auch wollen (S.13). Manche Spiele spielen sie, weil sie dadurch lernen. So ist es auch auffallend, dass Kinder ihr Spiel abbrechen, wenn es keinen Lernreiz mehr bietet. Sie ist daher davon überzeugt, dass Spielen dazu beitragen kann, dass Kinder ihren Alltag besser bewältigen können (ebd.). Zudem soll druckfreies Spiel, also auch freies Spiel, zu einer optimalen Entwicklung dazugehören (Pausewang, 2016, S.14). Stamm (2014) sieht Spiel als Entwicklungsmotor und verweist darauf, dass Kinder im Spiel Schwierigkeiten suchen, um sie dann behutsam und unterstützt durch Erwachsene, zu meistern (S.20). Wichtig ist, dass Kinder vielfältige Spielformen ausleben können, denn jede Spielform hat einen einzigartigen Wert für die kindliche Entwicklung (ebd.). Vor allem Vorschulkinder lernen fast ausschliesslich durch Spiel (Stamm, 2014, S.25). Es ist folglich fast unmöglich, dass Kinder zu viel spielen. Die einzelnen Spielformen haben enormen Einfluss auf die kindliche Entwicklung, was aus den Untersuchungen von Martin Textor (2014) deutlich hervorgeht (zit. in Stamm, 2014, S.25).

Da die einzelnen Spielformen einen so augenscheinlichen Wert für die kindliche Entwicklung haben, werden diese im Folgenden genauer betrachtet.

2.3.1 *Spielformen und Spielentwicklung*

Schätzungen zufolge spielen Kinder in den ersten sechs Lebensjahren etwa 15'000 Stunden (Ulrich Heimlich, 2015, S.32). Dabei entwickelt sich das Spiel laut Heimlich (2015) ausgehend vom eigenen Körper und mittels zunehmender Erschliessung der sozialen und materiellen Umwelt des Kindes (ebd.).

Gemäss Mogel (2008) ist die entwicklungspsychologische Betrachtung die beste Grundlage, um die Spielarten und ihre Bedeutung genauer zu analysieren (S.104). Er begründet dies mit dem Zusammenhang zwischen dem Wandel der Spiele und der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes, welche denselben psychologischen Gesetzmässigkeiten folgen (ebd.). Die Abfolge der Spielformen folgt einer bestimmten altersabhängigen Reihenfolge, welche über verschiedene Kulturen hinweg beobachtet wurde (Oerter, 2008, S.239). So starten die ersten Spiele bereits im Säuglingsalter und werden mit zunehmendem Alter differenzierter und vielfältiger (Pausewang, 2016, S.19). Im Verlauf der Entwicklung lösen sich die einzelnen Spielformen nicht gegenseitig ab, vielmehr existieren sie eine Weile nebeneinander und gehen dann auf einem höheren Spielniveau ineinander über (Heimlich, 2015, S.33).

Sensomotorisches Übungsspiel, Funktionsspiel oder Explorationsspiel

Für die erste Spielform gibt es viele Bezeichnungen. So spricht Heimlich (2015) vom Explorationsspiel, Piaget (2003) vom sensomotorischen Übungsspiel und andere Autorinnen und Autoren wie Mogel (2008) oder Pausewang (2016) vom Funktionsspiel. Bei dieser Spielform ist zentral, dass der Säugling beginnt, einfache Bewegungen gezielt zu erproben und die eigenen Fähigkeiten und deren Funktionen zu erkunden und zu üben (Pausewang, 2016, S.19). Diese startet in etwa im Alter von zwei bis drei Monaten, wenn das Kind beginnt, seine Umwelt aufmerksam zu betrachten (Heimlich, 2015, S.34). Die psychomotorische Grundlage der ersten Funktions-, Übungs- oder Explorationsspiele bildet die Entwicklung der ersten sensomotorischen Funktionen (Mogel, 2008, S.105). Zu Beginn dieser Spielform steht die Erprobung und Übung der eigenen Körperfunktionen im Vordergrund (Heimlich, 2015, S.35).

Den Begriff „explorierendes Spiel“ prägte vor allem Einsiedler (1999), in dem er das Wechselspiel zwischen Exploration und Spiel beschreibt (S.69-70). Daraus folgert er, dass dieses dem Kind eine optimale Informationsverarbeitung erlaubt (ebd.).

Mit der Entwicklung der Objektpermanenz ist die psychische Grundlage für die Entwicklung aller weiteren Spielformen gegeben (Mogel, 2008, S.107). Doch es dauert bis in die zweite

Hälfte des ersten Lebensjahres, bis ein Kind fähig ist, zu verstehen, dass Objekte auch dann noch existent sind, wenn sie aus dem Blickfeld verschwinden (Mogel, 2008, S.106).

Phantasie - oder Symbolspiel

Auch für die zweite Spielform bestehen je nach Autor/in unterschiedliche Bezeichnungen. So spricht beispielsweise Piaget (2003) vom Symbolspiel und Heimlich (2014) vom Phantasiespiel.

Bereits im Laufe des zweiten Lebensjahres, zwischen zwölf und dreizehn Monaten, setzt dieses Spiel ein und nimmt dann vor allem im Vorschulalter stark zu (Oerter, 2008, S.240). In diesem Alter gelangen Kinder zu einem Bewusstsein ihrer selbst, was die entscheidende Voraussetzung zur Entstehung des „So-tun-als-ob“ im Spiel, also dem Symbol-, Phantasie-, oder Illusionsspiel ist (Heimlich, 2014, S.36). Durch die Entwicklung der Symbolfunktion gelingt es dem Kind, die Wirklichkeitsebenen seines Spiels zu vertauschen, wodurch es in der Lage ist, einen Gegenstand oder ein Ereignis durch einen anderen Gegenstand oder ein anderes Ereignis zu ersetzen (Mogel, 2008, S.107). Die Inhalte des Phantasie-, Symbol- oder Illusionsspiels schöpft das Kind aus den Handlungen seines sozialen Umfelds (Pausewang, 2016, S.21). Es handelt so, wie es dies bei seinen Bezugspersonen beobachtet, ohne sich dabei aber in deren Rolle hineinzusetzen (ebd.).

Rollenspiel oder sozio-dramatisches Spiel

Auch für diese Spielform gibt es in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen (Einsiedler, 1999, S.75). So wird es auch sozio-dramatisches Spiel, Fiktionsspiel oder imaginatives Spiel genannt (ebd.). Einsiedler (1999) beschreibt das Phantasie- und Rollenspiel gemeinsam, da eine genaue Abgrenzung dieser beiden Spielformen schwierig ist (ebd.). Das Rollenspiel entwickelt sich aus dem Symbolspiel heraus (Mogel, 2008, S.104). Die Basis für die Entwicklung dieser und weitere Formen von sozialen Spielen bilden Beobachtungen (Heimlich, 2014, S.39). Im Rollenspiel geht es um das Zusammenspiel mehrerer Personen, welche fiktive Rollen einnehmen und über einen gewissen Zeitraum hinweg koordiniert gemeinsam handeln (ebd.). Dies erfordert höherer kognitive und soziale Kompetenzen der Teilnehmenden (Oerter, 2008, S.239). So beginnt das eigentliche Rollenspiel dann, wenn das Kind sich selbst als jemand anderen sieht und im Spiel so handelt, als ob es die jeweils andere Person sei (Pausewang, 2016, S.21). Im Alter von vier Jahren leben Kinder in einer gespielten Rolle völlig auf (Heimlich, 2016, S.39). Die Rollen werden immer ausdifferenzierter und mit fünf Jahren übernehmen Kinder auch unterschiedliche Rollen in komplexer werdenden Spielhandlungen (ebd.). So ist dann insbesondere im Kindergartenalter das Rollenspiel von grosser Bedeutung (Pausewang, 2016, S.21).

Heimlich (2014) sieht das Rollenspiel als zentralen Entwicklungsschritt zwischen der Nachahmung und der Identität (S.39). So gelangt das Kind von der Nachahmung vertrauter Personen über die emotionale Ausdifferenzierung der übernommenen Handlungsmuster hin zur Selbstdarstellung der eigenen Persönlichkeit (ebd.).

Konstruktionsspiel oder Bauspiel

Die Ansichten, ob Konstruktionsspiel als eigene Spielform gesehen werden soll, gehen auseinander (Pausewang, 2016, S.20). So setzt beispielsweise Piaget (1969) das Konstruktionsspiel nicht auf dieselbe Ebene wie andere Spielformen, da es seiner Ansicht nach eher in Richtung angepasster Tätigkeiten und Arbeit geht (zit. in Einsiedler, 1999, S.101). Einsiedler (1999) begründet die Bezeichnung der Konstruktionsspiele damit, dass die bauspielerische Tätigkeit überwiegend intrinsisch motiviert ist, mit Freude ausgeführt wird und das Ergebnis meist ein Spielprodukt im Sinne einer Scheinwelt ist (S.104). Dabei tritt das Spielmerkmal „Mittel-vor-Zweck“ in den Hintergrund. Doch steht beim Bau- und Konstruktionsspiel die Spielerfahrung im Zentrum des kindlichen Interesses (ebd.). Das Konstruktions- oder Bauspiel entwickelt sich aus dem Funktionsspiel heraus und parallel zum Rollenspiel (Lieger, 2014, S.31). Wie das Funktionsspiel ist auch das Konstruktionsspiel realitätsorientiert (Oerter, 2008, S.239). So werden im Bauspiel explorierte Gegenstände miteinander kombiniert und spielerisch Beziehungen zwischen Gegenständen hergestellt (Heimlich, 2014, S.39). Oftmals werden die so entstandenen kreativen Gestaltungen in die Phantasiespiele miteinbezogen. Zirka ab acht Jahren wirkt sich das Erlernen gezielter handwerklicher und kreativer Techniken auf das Konstruktionsspiel aus (ebd.).

Regelspiel

Das Regelspiel ist ebenfalls eine soziale Spielform (Oerter, 2008, S.239). Dabei wird nach festgelegten Regeln agiert, deren Einhalten zum einen unabdingbar ist und gleichzeitig den Reiz des Spiels ausmachen. Es handelt sich meist um ein Wettkampfspiel und erfordert spezifische Kompetenzen (ebd.). Diese Spielform wird meist im fortgeschrittenen Kindesalter unter Kindern oder zwischen Kindern und Erwachsenen gespielt (Mogel, 2008, S.110). So sind Regelspiele im Vorschulalter noch selten und nehmen im Übergang zum Grundschulalter stetig zu (Oerter, 2008, S.240). Die Anpassung an die Regeln ist ideal für das Kind, um zu lernen, wie man sich einem gemeinsamen Geschehen auch dann einordnen können muss, wenn man gewinnen möchte (Mogel, 2008, S.111). Heimlich (2014) hebt zudem hervor, dass bei der Entwicklung des Verständnisses und Umgangs mit Regel Spielerfahrungen erforderlich sind, die zwischen Exklusion und Inklusion liegen (S.41). So legen die Regeln fest, wer mitspielen darf und wer nicht, sowie was erlaubt und was verboten ist. Durch das Nichteinhalten der Spielregeln wird ein Ausschluss aus dem Spiel oder das Ende dessen riskiert (ebd.). Mogel (2008) sieht zudem in der Möglichkeit zum

Gewinnen oder Verlieren alleine schon entwicklungspotential (S.111). Eine Niederlage im Spiel aktiv zu bewältigen, ist eine gute Übungsgelegenheit. Zudem fördern Regelspiele jeglicher Art die Entwicklung sämtlicher psychischer Funktionen (ebd.).

2.3.2 Entwicklungspsychologische Sicht auf das Spiel

Der Zusammenhang zwischen Spiel und Entwicklung wird von vielen Autorinnen und Autoren hervorgehoben und belegt (bspw. Piaget 2003, Einsiedler 1999, Oerter 2008, Mogel 2008). Aufgrund dieses Zusammenhangs und zwecks besseren Verständnisses, soll im Folgenden das Spiel aus Sicht der Entwicklungspsychologie betrachtet werden.

Im entwicklungspsychologischen Kontext wird das Spiel in mehrfachem Sinne als Mittlerrolle verstanden (Christian Klager, 2016, S.81). Als Medium des Lernens und Sich-Entwickelns ist es mehr als nur das, was zwischen Nachahmung und der kognitiven Repräsentation steht (ebd.).

Piaget – Spiel als fast reine Assimilation

Für Jean Piaget ist das Spiel ein Phänomen des Wachstums (zit. in Gelder, 2015, S.14). Es ist für ihn durch einen Überschuss an Assimilation gekennzeichnet (Oerter, 2008, S.238). Assimilation wird von Piaget (1969) als der Vorgang bezeichnet, bei welchem Sachverhalte mit Hilfe der vorhandenen Schemata (kognitive Denkeinheit zur Verarbeitung von Informationen) eingeordnet werden (Lohaus et al., 2010, S.22-23). Besteht eine Diskrepanz zwischen dem einzuordnenden Sachverhalt und den vorhandenen Schemata, kommt es zur Anpassung der vorhandenen Schemata. Diesen Prozess nennt Piaget Akkommodation (ebd.). Für Piaget (2003) ist das Spiel fast reine Assimilation und somit Denken, das durch das vorherrschende Bedürfnis nach individueller Bedürfnisbefriedigung entsteht (S.117). Steht der Prozess der Akkommodation im Vordergrund, so handelt es sich ihm zufolge dabei um Lernen. Er sieht beim Lernen die Anpassung des eigenen Weltbildes an die Umwelt und beim Spiel die Anpassung der Umwelt an die eigenen Vorstellungen als zentral (ebd.). Piaget (2003) beschreibt das Spiel als Ausübung oder Einübung einer Aktivität alleine aus dem Vergnügen heraus, sie zu beherrschen und aus ihr ein Gefühl des Könnens und der Kraft zu schöpfen (S.120). Doch seine Unterteilung zwischen Lernen und Spiel ist nicht ganz trennscharf (Lieger, 2014, S.18). So geht es beim Lernen nicht nur um die Übernahme, sondern auch um selbst gestaltete Unterwerfung des Vermittelten unter eigentätig entwickelten Vorstellungen, also um Akkommodation und Assimilation (ebd.).

Sigmund Freud – psychoanalytische Sichtweise

Oerter (1993) zu Folge stammen die folgenreichsten Antworten auf die Frage, warum Kinder spielen, von Sigmund Freud (S.175). Freuds Theorie unterscheidet das Es, das Ich und das Über-Ich als zentrale Instanzen der Persönlichkeit (Lohaus et al., 2010, S.10). Das Es ist stets um eine unmittelbare Triebbefriedigung bemüht. Das Über-Ich steht für die der unmittelbaren Triebbefriedigung entgegengesetzten Normen der Umgebung (ebd.). Das Ich ist stets darum bemüht, Wege zu finden, wie die Triebe befriedigt werden können, welche den Normen der Umgebung gerecht werden (Lohaus et al., 2010, S.11). Zu Beginn des Lebens steht das Es im Vordergrund, während das Ich und Über-Ich im Laufe der Entwicklung zum Vorschein kommen. Vor allem das Ich wird im Laufe der Entwicklung von zunehmend grösserem Belangen (ebd.).

Freud entwickelte keine eigene Theorie des Spiels, liess aber in seinen frühen Werken seine Überzeugungen einer wunscherfüllenden Funktion des Spiels hervorheben (Oerter, 2008, S.238). Ihm zufolge erlaubt das Spiel dem Kind, der Realität zu entfliehen und ermöglicht zudem, das Ausleben tabuisierter Impulse, vor allem Aggressionen (Freud, 1908, zit. in Oerter, 1993, S.175). Die Wunscherfüllung ist eine Folge des Lustprinzips, welches im Spiel über das Realitätsprinzip siegt, da die äussere Wirklichkeit nebensächlich ist. Doch ausserhalb des Spiels hat nach wie vor das Realitätsprinzip Überhand und unterdrückt mit Hilfe des stärker werdenden Ichs die dem Lustprinzip entspringenden Impulse des Es. Die Wunscherfüllung und somit das unmittelbare Ausleben der unterdrückten Impulse kann aber auch in der Schutzzone des Spiels erreicht werden (ebd.).

Im Zusammenhang mit der Wunscherfüllung verlangt auch die Katharsis-Hypothese nach Berücksichtigung (Oerter, 2008, S.238). Sie drückt aus, dass durch erneutes Ausleben früherer Probleme, beziehungsweise unerlaubter Triebwünsche, eine „Reinigung“ stattfindet, welche das Kind von seinen Ängsten befreit. Zwar gilt die Hypothese durch die Häufigkeit aggressiver Spiele als widerlegt, dennoch hat sie in ihrer allgemeinen Form der Bewältigung von Problemen durch Wiederholung im Spiel ihre Gültigkeit. Die Wiederholung ist der Mechanismus der Bewältigung von Problemen oder generell der Verarbeitung von Alltagserfahrungen. Durch sie wird das Kind zum „Herrscher [sic!] der Situation“, indem es der passiven Erfahrung ein aktives Gegenstück addiert (ebd.). Auch Oerter (2008) sieht im Spiel Chancen zur Problembewältigung (S.247). Er bezieht sich dabei auf Erfahrungen, welche das Kind bis dahin nicht im Stande ist einzuordnen, oder welche ihm unangenehm sind und mit welchen es nicht zurechtkommt. Mittels einer Systematisierung von typischen Problemen von Kindern kommt er zum Schluss, dass diese grob in Entwicklungsthematiken und Beziehungsthematiken unterschieden werden können (ebd.). Bei Ersterer steht das

Ausspielen von Macht und Kontrolle an erster Stelle, aber auch der Wunsch nach der Herausbildung eines Selbst, also der Identität (Oerter, 2008, S. 247-248). Somit kommt hier auch die Thematik der Ablösung und Abgrenzung zum Tragen, was vom Kind beispielsweise durch Verbarrikadieren und kein Zugang gewähren, gespielt wird. Auch die Reinlichkeitserziehung ist eine wichtige Entwicklungsthematik, welche von Kindern oft an Puppen gespielt wird. Was die Beziehungsthematiken angeht, so betreffen diese Erfahrungen und Probleme, die das Kind in seinen Sozialbeziehungen mit Eltern, Geschwistern und Gleichaltrigen erfährt (ebd.). Vor allem die Gefährdung der Beziehung zur Mutter scheint Oerter (2008) zufolge zentral (S.248).

Freud schreibt der unmittelbaren Wunscherfüllung im Spiel nur einen relativ kurzen Abschnitt in der kindlichen Entwicklung zu (zit. in Oerter, 1993, S.176). Er begründet dies damit, dass die fortschreitende Entwicklung des Ichs eine rationale Realität mit sich bringt, durch welche eine irrealer Wunscherfüllung, wie sie im Spiel erlangt wird, nicht mehr zugelassen wird. Zudem sieht Freud das Spiel im Zusammenhang mit dem Wiederholungszwang. Diesen beschreibt er als Mechanismus, welcher das Individuum zur Wiederholung bestimmter Handlungen veranlasst und dadurch eine Bewältigung der mit dieser Handlung verknüpften traumatischen Erfahrung ermöglicht (ebd.). In Bezug auf das Spiel merkt Freud (1920) an, dass Kinder im Spiel alles wiederholen, was Eindruck auf sie macht, dabei die Stärke des Eindrucks abreagieren und sich dadurch die Überhand über die Situation verschaffen (zit. in Oerter, 1993, S.176). Für Freud (1933) dient das Spiel der Kinder als Methode, um passiven Erfahrungen eine aktive entgegen zu setzen (zit. in Oerter, 1993, S.177).

Die psychoanalytische Sichtweise auf das Spiel ist wegweisend für die Bedeutung des Spiels in der Therapie und in der Heilung von kindlicher Störungen (ebd.).

Wygotski – Zone der nächsten Entwicklung

Im Zusammenhang mit Spiel und Entwicklung müssen auch Lew Wygotskis Ausführungen zum Spiel berücksichtigt werden. Als Vertreter der kulturhistorischen Schule geht Wygotski (2002) davon aus, dass die soziale Umgebung eine konstruktive Rolle für die kognitive Entwicklung von Lernenden spielt (zit. in Lieger, 2014, S.22). Den Ursprung der kognitiven Entwicklung sieht er in kulturspezifischen zwischenmenschlichen Interaktionen (ebd.). Wygotski (1933) befasst sich systematisch mit dem Spiel und versucht, die Spieltätigkeit des Kindes aus seiner Bedürfnislage heraus zu erklären (zit. in Oerter, 1993, S.177). Seiner Ansicht nach ist sie widersprüchlich. Einerseits entwickeln sich beim Kind viele Bedürfnisse, die sich zwar nicht sofort realisieren lassen, jedoch als Wünsche bestehen bleiben. Andererseits bleibt bei ihm fast die völlige Tendenz erhalten, die Wünsche sofort zu realisieren. Spielen bietet sich als Lösungsstrategie für diese aussichtslose Lage an. Somit

verstehet er das Spiel als eingebildete, illusionäre Realisation unrealisierbarer Wünsche (Wygotski, 1933, zit. in Oerter 1993, S.177). Es zeigt sich, dass Freud und Wygotski in dieser Hinsicht zum selben Schluss kamen.

Wygotski (1933) vergleicht das Verhältnis zwischen Spiel und Entwicklung mit dem Verhältnis zwischen Unterricht und Entwicklung (zit. in Oerter, 1993, S.149). „Das Spiel geht mit Veränderung der Bedürfnisse einher und mit allgemeinen Veränderungen des Bewusstseins. Das Spiel ist Quelle der Entwicklung und schafft die Zone der nächsten Entwicklung (. . .) und dadurch gelangt es auf das höchste Niveau der Entwicklung“ (Wygotski, 1933, zit. in Oerter, 1993, S.149). Die Zone der nächsten Entwicklung [ZNE] beschreibt die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau, definiert durch die Leistungen selbständigen Problemlösens, und dem potentiellen Niveau, das unter Anleitung von Erwachsenen oder kompetenten Gleichaltrigen erreicht werden kann (Wygotski, 1933, zit. in Oerter, 1993, S.147). Sie umfasst den Leistungsbereich oberhalb des gegenwärtigen Entwicklungsniveaus, denjenigen Bereich, welchen sich das Kind als nächstes aneignen wird (ebd.). Wygotski (2002) erkannte, dass Kinder unterstützt von älteren Kindern oder Erwachsenen besser in der Lage sind, schwierigere Probleme zu lösen (zit. in Lieger, 2014, S.22). Das Entscheidende daran ist, dass die Kinder durch die Zusammenarbeit in der ZNE befähigt werden, die schwierigeren Probleme mit der Zeit auch selbständig zu bewältigen, in dem sie die Begriffe und deren Bedeutung von anderen übernehmen (ebd.). Dabei erfolgt die zu bewältigende Aufgabe zunächst durch Instruktion und andere Formen der Unterstützung durch kompetente Partner/innen und führt schliesslich zur selbständigen Meisterung der Aufgaben (Oerter, 1993, S.148). Wygotski (1987) führt drei Typen von ZNE auf (zit. in Oerter, 2008, S.96). Der erste Typ umfasst alle Formen **intentionaler Instruktion**, also sowohl informelle wie formelle Erziehung. Der zweite Typ stellt eine Form der Entwicklungsförderung dar, bei welcher eine **stimulierende Umgebung** hergestellt wird. Als stimulierende Objekte gelten in westlichen Gesellschaften beispielsweise Bücher, Konstruktionsspielzeug, Malsachen und anderes. Als dritten Typ nennt Wygotski (1987) das **Spiel** selbst. Denn dies erzeugt ihm zufolge die ZNE (zit. in Oerter, 2008, S.96). Insbesondere bildet Spiel einen idealen Rahmen für Entwicklungsförderung auf der nächsthöheren Entwicklungsebene, wenn Kinder mit kompetenten Partnern/innen interagieren (Oerter, 2008, S.97).

Lieger (2014) schliesst aus Wygotskis Überlegungen, dass Spiel- und Lernsituationen so gestaltet werden sollen, dass Lernende in ihrer Wissenserweiterung die ZNE erreichen (S.23). Um den Grad der Unterstützung für ein Kind in einer spezifischen Spielsituation zu

finden, durch welchen es die ZNE erreicht, benötigt es von Pädagoginnen und Pädagogen eine gute Beobachtungs- und Analysefähigkeit (Lieger, 2014, S.23).

Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen beziehen sich auf die Überlegungen dreier Autoren mit grundverschiedenem theoretischen Hintergrund (Oerter, 2008, S.238). Dennoch kommen sie zum Schluss, dem Spiel einen tieferen Sinn zuzugestehen, nämlich die Aufgabe der Lebensbewältigung zu einem Zeitpunkt, an welchem der Mensch noch über keine anderen Techniken und Möglichkeiten verfügt (ebd.).

Aus Wygotskis (1933) Auffassungen vom Spiel, welches die Zone der nächsten Entwicklung schafft (zit. in Oerter, 2008, S. 149), lässt sich herauslesen, dass im Spiel auch andere Personen beteiligt sein sollen, um eben jene Zone der nächsten Entwicklung erreichen zu können. Aus Freuds Ansichten zum Spiel lässt sich für die vorliegende Arbeit ableiten, dass im Spiel oftmals Botschaften versteckt sind. Im Spiel können Sachen gezeigt werden, welche nicht gesagt werden können, sei es wegen mangelndem Verständnis oder aus anderen Gründen (Freud, 1920 & 1933, zit. in Oerter, 2008, S.238). Die vorangegangenen Ausführungen lassen erkennen, dass das Spiel für Kinder essentiell ist und somit auch für alle, die mit Kindern zu tun haben. Doch inwiefern das Spiel insbesondere das Freispiel ein Augenmerk seitens der Heimerziehung verdient, soll im Folgenden Kapitel weiter ausgeführt werden.

3 Freispielgestaltung

Bereits in der Definition des Freispiels ist eine erwachsene Person beziehungsweise eine Leitung und Organisation dessen einbezogen. Aus dem vorhergehenden Kapitel und den darin beschriebenen Ausführungen geht zudem hervor, dass das Spiel, insbesondere das Freispiel, für die kindliche Entwicklung von zentraler Bedeutung ist. Dies zeigt die Dringlichkeit der genaueren Betrachtung der Rolle der begleitenden Person im Freispiel, was Gegenstand des vorliegenden Kapitels ist. Zunächst soll geklärt werden, was unter Freispielgestaltung verstanden wird und warum diese notwendig ist. In einem nächsten Schritt soll erläutert werden, welche Gestaltungselemente in der Literatur beschrieben werden und was bei diesen beachtet werden soll.

3.1 Notwendigkeit der Freispielgestaltung

Mit dem Begriff Gestaltung meinen die Autorinnen ebenjene in der Definition des Freispiels erwähnte Leitung und Organisation des Freispiels durch eine erwachsene Person. Was diese beinhaltet, wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels erläutert. Doch zunächst soll die Notwendigkeit der Freispielgestaltung aufgezeigt werden. Denn auf den ersten Blick scheint die Gestaltung des Freispiels dessen Freiheit einzuschränken. Es stellt sich daher die Frage, wie frei ist Freispiel wirklich?

Mogel (2008) setzt sich unter anderem mit dieser Frage auseinander und nennt zwei Gründe, aus welchen das Freispiel nicht ganz frei ist (S.35). Als erste Voraussetzung für die spielerischen Handlungen braucht das Kind ein Objekt, auf welches sich seine Handlung bezieht. Somit beeinflusst die dingliche Umwelt, bestehend aus den Spielgegenständen, ob, womit und in gewisser Weise auch wie das Kind spielt. Im Weiteren wird das freie Handeln des Kindes im Spiel durch seine Vorerfahrungen begrenzt. Alle gesammelten Erlebnisse und Ereignisse des Kindes beeinflussen seine Spielzeugwahl und die Art und Weise, wie es mit ihnen spielt (ebd.). Mogel (2008) kommt zum Schluss, dass die Freiheit im kindlichen Spiel eine vielschichtige Angelegenheit ist, welche von den persönlichen Erfahrungen, aber auch den Zielen und Zukunftsbestrebungen des Kindes und vor allem von dessen Umwelt abhängt (S.35). Somit ist das Spiel nicht frei hinsichtlich seiner Voraussetzungen, seines Ablaufs und seiner Ergebnisse (ebd.). Ebenso sind die meisten Spiele von der Kultur der Gesellschaft beeinflusst, unter deren Einwirkungen sie sich entwickelt haben (Mogel, 2008, S.36). Im Laufe der Entwicklung eines Kindes gehört der soziale Einfluss seiner äusseren Umgebung immer mehr zur Realität seiner Spieltätigkeit (Mogel, 2008, S.37).

Auch Lorentz (1983) setzte sich mit dem Dilemma der Freiheit im Freispiel auseinander (S.33). Sie betont, dass mit frei gemeint ist, dass das Kind Möglichkeiten hat, von sich, aus Eigeninitiative heraus, nach seinen Vorstellungen ein Spiel und einen wesentlichen Teil der Spielumstände zu gestalten. Voraussetzung dafür ist, dass ihm von aussen Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, welche einerseits seinen Fähigkeiten im Umgang mit der Umwelt entsprechen und sich andererseits aber auch den kindlichen Entwicklungsprozessen anpassen. Die Voraussetzungen sollen zeitlich nebeneinander bestehen (Lorentz, 1983, S.33). Lorentz (1983) verlangt also ein Arrangement von Möglichkeiten, mit dem das Kind nach eigenem Gutdünken umgehen kann und darf (S.34). Für sie sind die von Erziehenden gesetzten Grenzen keine wirklichen, wenn sie von ihnen in Bezug zum Kind und dessen Bedürfnissen und den äusseren Gegebenheiten gesetzt und verändert werden. In diesem Zusammenhang bedeutet dem Kind Freiheit ermöglichen, „ihm die Umwelt bereitzustellen, in der es selbständig handeln und die es überschauen kann, die ihm aber zugleich auch eine seinem Vermögen entsprechende Vielfalt an Beziehungs- und Handlungsmöglichkeiten anbietet“ (Lorentz, 1983, S.34).

Aus den Ausführungen geht klar hervor, dass die im Freispiel gemeinte Freiheit des Spiels nicht absolut ist, so wie sie auch in anderen Zusammenhängen immer auch in Abhängigkeit zu einer Umwelt und Kultur steht (Mogel, 2008, S.35-37; Lorentz, 1983, S.33-34). Genau aus diesem Grund lohnt sich ein vertiefter Blick auf die ohnehin immer gegebene Umwelt des Spiels. Es folgt also eine Vision, wie eine Umwelt aussehen soll und wie die sich in ihr befindenden Personen verhalten sollen, damit sich das Freispiel möglichst ganzheitlich entfalten kann.

3.2 Bedingungen für freies Spiel

Um die idealen Umweltbedingungen für das Freispiel ermöglichen zu können, stellt sich zunächst die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder frei spielen können, also welche Voraussetzungen seitens des Umfelds benötigt werden.

Mogel (2008) führt einige Bedingungen auf, welche überhaupt ermöglichen, dass Kinder von sich aus zu spielen beginnen und dies auch fortführen (S.9). Kinder spielen nur, wenn sie das Bedürfnis dazu haben. Diesem Bedürfnis können sie nur nachgehen, wenn die nähere Umgebung das Spiel auch ermöglicht (ebd.). Das Ausmass der kindlichen Persönlichkeitsentfaltung also auch der kindlichen Entwicklung im Spiel hängt Mogel (2008) zufolge von den kindlichen Spielräumen ab (S.11).

Für ihn umfasst der Begriff Spielraum (Mogel, 2008, S.11):

- Freizeit
- Freiraum für das Spiel
- Verfügbarkeit von Spielgegenständen
- Verfügbarkeit von Orten für das Spielen
- Akzeptanz kindlichen Spielens durch die Erwachsenen
- Toleranz der Dauer kindlichen Spielens
- positive Bewertung der Spieltätigkeit
- Zurückhaltung und Nichteinmischung
- Hilfestellung auf Wunsch des Kindes

Es kommt stark hervor, dass auch die Erwachsenen als indirekte oder auch direkte Spielpartner/innen erforderlich sind. Die von Mogel (2008) genannten Gesichtspunkte für den Spielraum bilden Voraussetzungen dafür, dass Kinder ihr Spiel entfalten können (S.11). Die von den Kindern erlebte Qualität des Spiels steht in direkter Verbindung zu den Qualitäten des Spielraums und ist somit abhängig von den objektiv vorhandenen Bedingungen, welche kindliches Spiel ermöglichen und fördern (ebd.).

Pausewang (2016) macht eine etwas weniger ausführliche, aber dennoch ähnliche Auflistung spezifischer Voraussetzungen für ein vertieftes Spiel (S.47). Ihr zufolge braucht es eine wohlwollende und das Spiel wertschätzende Atmosphäre, einen angemessenen Spielraum, sinnvolle Spielmaterialien und auf lange Sicht hin auch Spielpartner/innen. Sind diese Rahmenbedingungen nicht gegeben oder nicht den Bedürfnissen des spielenden Kindes entsprechend, kann sich das Kinderspiel nicht optimal entfalten (ebd.).

Franz (2016) teilt in gewisser Weise Mogels (2008) mehrdeutiges Verständnis von Spielraum (S.90). Für sie ist dies ein doppeldeutiges, welches zum einen den physikalisch erfahrbaren Raum und zum anderen den Freiraum umfasst, der Kindern für ihr Spiel gewährt wird (ebd.). Auch Mogels (2008) Begriff von Spielraum lässt sich auf diese beiden von Franz (2016) genannten Aspekte aufteilen, was in nachfolgender Tabelle verdeutlicht wird. So stellt er Bedingungen zum einen an den Raum und die Materialien und zum anderen an die Erwachsenen und wie diese mit ihrem Verhalten oder ihrer Haltung einen Spielraum im übertragenen Sinn für Kinder schaffen können.

Spielraum nach Mogel (2008)	Spielraum nach Franz (2016)
<ul style="list-style-type: none"> • Verfügbarkeit von Spielgegenständen, • Verfügbarkeit von Orten für das Spielen, 	physikalisch erfahrbarer Raum
<ul style="list-style-type: none"> • Freizeit und Freiraum für das Spiel • Akzeptanz kindlichen Spielens durch die Erwachsenen • Toleranz der Dauer kindlichen Spielens • positive Bewertung der Spieltätigkeit • Zurückhaltung & Nichteinmischung • Hilfestellung auf Wunsch des Kindes 	Freiraum, welcher Kindern für ihr Spiel gewährt wird

Tabelle 1: Spielraum (eigene Darstellung auf Basis von Mogel, 2008, S.11 und Franz, 2016, S.90)

Dieses doppeldeutige Verständnis des Spielraums kommt auch in der dieser Arbeit zugrundeliegenden Definition von Freispiel zum Tragen. So weist Lieger (2014) klar darauf hin, dass die Kindergartenlehrperson, oder im Kontext dieser Bachelorarbeit die Fachperson der Heimerziehung, eine „reichhaltige Lernumgebung vorbereitet“ (S.54), was klare Ansprüche an die Raum- und Materialgestaltung stellt.

Pausewang (2016) verweist in ihrer Definition von Freispiel auf eine „Leitung und Organisation“ (S.85) der Freispielsituation, was als Hinweis für Ansprüche an das direkte Verhalten der erwachsenen Person gedeutet werden kann. Anzumerken ist auch, dass beide Aspekte sich gegenseitig beeinflussen. Denn schliesslich ist es auch die Fachperson, welche die Materialien und Räume gestaltet. So betont auch Lorentz (1983), dass die Erwachsenen die Bedingungen kennen müssen, unter welchen sich kindliches Spiel spontan entfalten kann (S.15). Denn nur auf Grundlage dieses Wissens, kann es ihnen leichter fallen, die Bedingungen so zu arrangieren, dass das selbständige Tun der Kinder angeregt und somit das Freispiel ermöglicht wird (ebd.).

Im Folgenden wird die Freispielgestaltung unter diesen beiden Aspekten betrachtet. So soll zunächst die Raum- und Materialgestaltung beleuchtet werden und anschliessend das Verhalten der Fachperson in der Freispielsituation.

3.2.1 Raum- und Materialgestaltung

Egal wo Kinder sich aufhalten, sie befinden sich immer im Austausch mit und Erfahren von Räumen, welche durch ihre Wirkung beeinflussen, wie sie sich in ihnen verhalten (Franz, 2016, S.88). Daher ist für Franz (2016) klar, dass Pädagogik mit der Gestaltung der Räume, in welchen sie stattfindet, beginnt (ebd.). Für sie ist das Bewusstsein des wesentlichen

Einflusses der Räume auf die Spielmöglichkeiten der Kinder von zentraler Bedeutung (Franz, 2016, S.89).

Heutzutage werden im Vergleich zu früher immer mehr Spielräume speziell für Kinder geschaffen (Pausewang, 2016, S.55). Solch spezielle Kinderräume können von Kindern sorglos genutzt werden und die Erwachsenen akzeptieren und anerkennen sie als eigenes Reich der Kinder. Allerdings ist anzumerken, dass Kinder in ihren Spielhandlungen oftmals die Erwachsenen und deren Leben imitieren und somit deren Handlungen nachvollziehen möchten. Durch die spezifischen Spielorte sind Kinder allerdings von Erwachsenen isoliert und somit wird von ihnen verlangt, dass sie sich von den Erwachsenen abgrenzen (ebd.). Diesem Gegensatz sind sich Erwachsene oft nicht bewusst und auch in der Fachliteratur wird dies laut Pausewang (2016) nur wenig diskutiert (S.55). Franz (2016) hebt zudem hervor, dass diese Orte nicht zum Ersatz für natürliche Lebenswelten werden dürfen (S.89). Sie kritisiert, dass den Kindern oftmals verboten wird, an anderen Orten, als an den speziell für sie vorgesehenen, zu spielen. Dies verwehrt den Kindern spannende Spielmöglichkeiten. Kinder würden überall spielen, wenn sie nur dürften und am liebsten dort, wo reales Leben stattfindet (ebd.). Zudem ist insbesondere im Interesse dieser Arbeit zu bedenken, dass auch sozialpädagogische Einrichtungen solche extra für Kinder geschaffenen Räume sind (Pausewang, 2016, S.55). Daher verlangt Pausewang (2016), dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sich mit der Ausgestaltung sowohl von Innen- wie auch von Aussenräumen befassen (S.55).

Franz (2016) nennt zwei Grundbedingungen, welche Spielräume zu erfüllen haben (S.90). Zum einen müssen sie so gestaltet sein, dass es für das Kind lohnenswert ist, sie zu erkunden und zu erforschen. Zum anderen müssen sie aus der Perspektive des Kindes erkundet und erforscht werden können. Mit diesen beiden Bedingungen spricht sie vor allem die Haltung gegenüber den Kindern an. Denn die Haltung der Erwachsenen zu Kindern spiegelt sich in der Raumgestaltung wieder (ebd.). So braucht es ihr zufolge ein Raumkonzept, welches sich kontinuierlich an den Spiel- und Entwicklungsbedürfnissen der Kinder als primäre Raumnutzer orientiert (Franz, 2016, S.91).

Im Allgemeinen hat sich in den letzten Jahren die Gestaltung der pädagogischen Innenräume verändert (Pausewang, 2016, S.55). Während früher übersichtliche Räume bevorzugt wurden, bestehen pädagogische Spielräume heute meist aus verschiedenen Spielgelegenheiten in Nischen, Nebenräumen, Fluren oder anderen Rückzugsorten, wo unbeobachtet gespielt werden kann (ebd.). Solche Rückzugsmöglichkeiten werden als sehr wichtig erachtet, denn Kinder fühlen sich geborgener, beschützter und selbständiger in

kleinen, begrenzten Räumen, wodurch sie ihr Spiel eigenständiger, origineller und kreativer entfalten können (Pausewang, 2016, S.55-56). Zudem sollen die Räume wandelbar sein. Somit sind bewegliche Möbel fest verankerten vorzuziehen. Denn eine variable und veränderbare Raumgestaltung unterstützt die Flexibilität im Spiel und gibt kindlicher Kreativität Raum. Da Kinder gerne und vielfältiger auf dem Boden spielen, sollten freie Bodenflächen vorhanden sein (ebd.). Auch in der Gestaltung von Spielräumen draussen zeichnen sich ähnliche Entwicklungen ab (Pausewang, 2016, S.57). So sollen Spielplätze ebenfalls Nischen und Ecken als Rückzugsmöglichkeiten bieten. Zudem wird eine vielfältigere Einbindung der Natur gefordert. Spielplätze sollen nicht mehr nur Bewegungs-, sondern viel mehr Erlebnisräume sein und Erfahrungen ermöglichen (ebd.). Pausewang (2016) betont die Wichtigkeit von naturnaher Gestaltung, hebt aber auch die Unersetzbarkeit der Natur als Spielort hervor (S.57).

Womit die Kinder an den unterschiedlichen Orten spielen, entscheiden sie selbst (Mogel, 2008, S.113-114). Spielzeug umfasst alle Gegenstände der kindlichen Umwelt, welche das Kind selbst in seine Spielhandlung miteinbezieht. Ob ein Spielzeug gut oder schlecht ist, hängt davon ab, inwiefern es dem Kind ermöglicht, seine eigene Wirklichkeit und Phantasie im Spiel umzusetzen (ebd.). Somit lässt gutes Spielzeug dem Kind Handlungsspielraum für eine kreative und freie Gestaltung seines Spiels (Mogel, 2008, S.114). Mogel (2008) bezeichnet gutes Spielzeug als genauso notwendig wie die Erfüllung der Grundbedürfnisse (S.114). Denn wie bereits erwähnt, bestimmen die vorhandenen Spielgegenstände, wie, was und womit gespielt wird und haben somit direkten Einfluss auf Form und Inhalt des Kinderspiels (ebd.). Mogel (2008) empfiehlt daher, die Vor- und Nachteile bestimmter Spielzeuge für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung selbstreflexiv abzuwägen (S.115). Pausewang (2016) betont in diesem Zusammenhang, dass Kinder nicht zwingend vorgefertigtes Spielmaterial benötigen (S.50). Gerade das Erfinden der eigenen Spielgegenstände kann dem Kind Möglichkeit bieten, seine Phantasie im Spiel einzubringen (ebd.). Auch Jürgen Fritz (1993) sieht Vorteile selbstgemachter Spielgegenstände (S.105). Nebst der Anregung von Phantasie und Einfallsreichtum können Kinder in der Produktion ihre Geschicklichkeit steigern. Meist finden sie zu selbstgemachten Spielsachen auch einen engeren Bezug, als zu vorgefertigten. Zudem fördert der Herstellungsprozess die Kinder in vielerlei Hinsichten und Eltern und Kinder können in besonderer Weise voneinander lernen (ebd.). Da allerdings trotz des Wissens um selbstgemachtes Spielzeug industriell gefertigte Spielsachen immer noch dominieren, empfiehlt Fritz (1993), Kinder dazu anzuregen, Dinge, die ihnen zum Spielen fehlen, selbst herzustellen und kreativ mit den vorhandenen Spielsachen zu verbinden (S.106). Doch nicht nur selbsthergestelltes Spielzeug scheint von besonderem Nutzen zu sein (Pausewang, 2016, S.63). So kann der Einbezug von

Gegenständen aus der Umwelt und der Natur den Kindern ermöglichen, dieselben Gegenstände wie Erwachsene zu benutzen und sich so mit ihnen zu identifizieren (Pausewang, 2016, S.63).

Grundsätzlich geht es darum, Kindern einen ausreichend grossen Raum mit genügend Anregungsmöglichkeiten zu bieten, damit sie ihr Spiel entfalten können (Fritz, 1993, S.107). Um dies zu gewährleisten und einen vom Kind ausgehenden Spielraum schaffen zu können, müssen Pädagoginnen und Pädagogen eine gute Beobachtungsgabe haben und in der Lage sein, die Bedürfnisse, Interessen und Kompetenzen der Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsstufen besser zu verstehen (Franz, 2016, S.93-94). Zudem wird fundiertes Fachwissen benötigt, um die Beobachtungen besser verstehen zu können. Aber auch Ideenreichtum und Kreativität, sowie Liebe und Leidenschaft sind gefordert, um den Räumen unverwechselbaren Charakter zu geben (ebd.).

3.2.2 *Verhalten der Fachperson im Freispiel*

Franz (2016) hebt hervor, dass es fast unmöglich ist, umfassende Aussagen über die Aufgaben von Erziehenden im Freispiel der Kinder zu formulieren (S.135). Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich nun um Pädagoginnen und Pädagogen, professionelle Erzieherinnen oder Erzieher oder Eltern handelt, denn die Rolle von Erwachsenen im Spiel ist vor allem im mittleren Vorschulalter in der Literatur sehr umstritten (Hauser, 2013, S.74). So wird in der Kindergartenpädagogik auf das lange gültige „Nichteingreif-Konzept“ verwiesen (Lieger, 2014, S.59). Dieses Konzept wurde von elementarpädagogischen Fachpersonen damit begründet, dass ein Eingreifen in die kindliche Spielhandlung das Spiel seiner typischen Merkmale berauben würde (Lieger, 2014, S.60). Einsiedler (1999) setzt dagegen an, dass Spiel stark mit der sozialen Umwelt verflochten ist und viele Spielinhalte wesentlich von Erwachsenen beeinflusst sind (S.149). Der Einfluss, welchen Erwachsene im Allgemeinen auf das Spiel der Kinder, insbesondere das Freispiel haben, wird oft thematisiert. So weist auch Pohl (2014) darauf hin, dass es für Kinder, besonders in der frühen Kindheit, wichtig ist, Erwachsene zu erleben, die ihr Spiel mit Interesse begleiten, die Wichtigkeit der kindlichen Aktivität sehen und sie zudem ermutigen und anregen (S.24). Auch Pausewang (2016) kommt zum Schluss, dass schon allein die Haltung der Erwachsenen gegenüber dem Spiel des Kindes dieses beeinflusst (S.48). So geschieht dieser Einfluss teils bewusst, teils unbewusst (ebd.). Sie hebt allerdings hervor, dass Kinder in allem, was sie selbst können, nicht gebremst oder korrigiert werden wollen (Pausewang, 2016, S.15). So ist auch die Wichtigkeit der Selbstbestimmung im kindlichen Spiel zu betonen (Largo, 2016, S.273). Damit das Spiel für das Kind von Interesse ist und als eigene sinnvolle Erfahrung erlebt werden kann, braucht das Kind Kontrolle über seine Aktivitäten (Largo, 2016, S.273).

Pausewang (2016) stellt die berechtigte Frage, ob man Kindern spielen lehren oder sie spielen lassen soll (S.15). Sie beantwortet diese mit sowohl als auch. Erwachsene müssen sich aus dem Spiel der Kinder herausnehmen, sie also spielen lassen, da das Spiel zur Entwicklung dazugehört. Dennoch gibt es Einflussfaktoren auf das Spiel, beispielsweise die Räumlichkeiten, Materialien und das Verhalten der erwachsenen Person. Aus Pausewangs (2016) Antwort ergeben sich weitere Fragen, wie zum Beispiel, wann und wie man Kinder spielen lehren oder lassen soll (ebd.).

Zur professionellen Freispielgestaltung merkt Lorentz (1983) an, dass sich jede Freispielsituation anders gestaltet (S.51-52). Sie hängt von den anwesenden Kindern und Erwachsenen, sowie vielen weiteren Einflüssen ab, wodurch es schwierig ist, allgemeingültige Aussagen darüber zu machen, wie das Freispiel geführt, beziehungsweise begleitet und gestaltet werden sollte oder könnte (ebd.). Lorentz (1983) merkt dazu treffend an: „In der Pädagogik können keine Rezepte aufgestellt werden, weil die beteiligten Kinder und Erwachsenen und die konkreten Situationen zu unterschiedlich sind“ (S.52). Auch Pausewang (2016) betont die Unterschiedlichkeit, in welcher sich Pädagoginnen und Pädagogen in das Freispiel einbringen und setzt diese auch in Verbindung mit der Uneinigkeit in der spielpädagogischen Fachliteratur (S.87). Aber auch wenn Fachpersonen nicht direkt mitspielen, so ist ihre Aufmerksamkeit dennoch auf Anregungen gerichtet, mit welchen das Spiel der Kinder bereichert oder das Freispiel auch ohne direkte Einmischung unterstützt werden kann (ebd.). Doch für Lieger (2014) beinhaltet das pädagogische Tun von Fachpersonen in Freispielsituationen auch, sich in die Spiele der Kinder miteinbeziehen zu lassen (S.61). Auch Remo H. Largo und Caroline Benz (2003) betonen, dass Eltern und andere Bezugspersonen eine Reihe von Aufgaben zu erfüllen haben, um ihren Kindern ein ihren Möglichkeiten entsprechendes Spiel zu ermöglichen (S.70-71). Dabei handelt es sich vor allem um das Umsorgen des körperlichen und psychischen Wohlbefindens der Kinder, aber auch um die Gestaltung der Umgebung oder um das zur Verfügung stehen als Spielpartner/in und Vorbild (ebd.). Schon alleine die Art und Weise, wie das Kind in seinem sozialen Umfeld wahrgenommen wird und wie auf sein Spiel reagiert wird, beeinflusst seine Entwicklung, also auch sein Spiel (Largo & Benz, 2003, S.74). Es ist entscheidend, dass das Kind mit seiner persönlichen Art akzeptiert wird und darin unterstützt wird, seinen Bedürfnissen, seinem Entwicklungsstand und seinen Begabungen entsprechende Erfahrungen zu machen (ebd.). Doch das kindliche Spiel von aussen treffend einzuschätzen, erfordert Sensibilität (Mogel, 2008, S.39). Es ist von Vorteil, wenn man das Kind gut kennt, seine Erfahrungen, Wünsche und Ziele kennt und darüber im Bilde ist, welchen Platz das Spiel in seiner Lebenswelt einnimmt. Mogel (2008) betont, dass fundiertes Wissen ein Schutz vor Fehlinterpretationen ist (ebd.). Da das Spiel der Kinder ihre kognitive Entwicklung

bis zu einem gewissen Grad widerspiegelt, sind gemäss Largo und Benz (2003) Kenntnisse des kindlichen Spieles hilfreich, um die Umgebung kindgerecht zu gestalten und bedürfnisgerechte Spielsachen auszuwählen (S.56). Zudem bieten sie Indikatoren, in welcher Rolle die erwachsene Person dem Kind im Spiel begegnen soll (ebd.). Franz (2016) merkt an, dass Beobachtungen ein zentrales Mittel sind, um die Spiele der Kinder und insbesondere ihre Sinnhaftigkeit zu erkennen (Franz, 2016, S.113). Das bessere Kennenlernen und Verstehen des Kindes soll dabei das primäre Interesse sein (ebd.). Zudem müssen Lorentz (1983) zufolge, Erwachsene die Kinder im Spiel fördern wollen, dazu bereit sein, die Kinder auf ein unbekanntes Ziel hin, zur Ausbildung ihrer eigenen Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten zu unterstützen (S.16). Für Lorentz (1983) bedeutet das Führen des Freispiels, auf die Bedürfnislagen der einzelnen Kinder sowie der ganzen Gruppe einzugehen (S.56).

3.3 Fazit

Aus den Ausführungen des vorliegenden Kapitels geht hervor, dass die Gestaltung des Freispiels relevant ist. Denn von ihr hängt ab, ob und wie sich das Freispiel und insbesondere das Kind entwickeln kann (Franz, 2016; Largo & Benz, 2003; Lorentz, 1983; Mogel, 2008; Pausewang, 2016). Die Begleitung des Freispiels erfordert hohe Kompetenzen der Fachkräfte in ihrem pädagogischen Handeln (Turnier et al., 2014, S.99). Die Schwierigkeit besteht darin, den Kindern Freiheit im Spiel zuzugestehen und einen anregungsreichen Raum zur Entwicklung und Bildung zu schaffen (ebd.). Ob die Einflüsse von Spielzeit, Spielräumen und Spielmaterial förderlich oder hinderlich für die kindliche Entwicklung und dessen Spielkompetenzen sind, hängt Franz (2016) zufolge im Wesentlichen von den Erziehenden ab (S.112).

Ein entwicklungsförderndes, dem Kind nützendes Freispiel, braucht daher gewisse Voraussetzungen. Diese bestehen nicht nur aus der für das Spiel verfügbaren Zeit, sondern vor allem in der bewussten Berücksichtigung der beiden von Franz (2016) genannten Aspekte des Raumes (S.90). Somit müssen die materielle und räumliche Gestaltung sowie das persönliche Verhalten der Fachperson bewusst geschehen (ebd.).

Die in diesem Kapitel wiedergegebenen Informationen stammen grösstenteils aus Literatur der Pädagogik oder Heilpädagogik und beziehen sich meist ausschliesslich auf den schulischen oder vorschulischen Kontext (bspw. Lieger, 2014; Lorentz, 1983; Mogel, 2008; Pohl, 2014). Doch findet Freispiel, wie in der Definition schon erwähnt, sehr wohl auch in anderen Settings statt (Pausewang, 2016, S.89). Im nachfolgenden Kapitel soll explizit erläutert werden, was Freispiel im Kontext des Kinderheims bedeutet.

4 Das Freispiel in der Heimerziehung

Im nachfolgenden Kapitel wird die Heimerziehung als Erstes definiert, anschliessend unter verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und zum Schluss wird ein Bezug zum Freispiel hergestellt.

4.1 Definition Heimerziehung

In der Schweiz gehört die Heimerziehung zur Grundleistung der Kinder- und Jugendhilfe und stellt eine ergänzende Hilfe zur Erziehung in der Herkunftsfamilie dar (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.23). Neben der Familienpflege gehört sie zur bedeutendsten Form der öffentlichen Erziehung (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.84). Allgemein kann die Heimerziehung als „(meist auf Dauer angelegte) Übernahme der Verantwortung für die Erziehung und Entwicklungsbegleitung junger Menschen durch spezialisierte Organisationen“ definiert werden (ebd.). Karl August Chassé (2008) bezeichnet das Heim als einen Ort des Aufwachsens ausserhalb der Herkunftsfamilie, in öffentlicher und organisierter Erziehung (S.173). Auch Herbert E. Colla (1981) beschreibt das Heim als einen künstlich arrangierten, sozialen Wohnort für Kinder und Jugendliche (zit. in Wilhelm Heidemann & Heinrich Greving, 2011, S.25).

In den vergangenen Jahren hat sich die Heimlandschaft in der Schweiz stark ausdifferenziert, so dass heute ein grosses Spektrum unterschiedlicher Heimformen besteht (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.84). Auch Heidemann und Greving (2011) verweisen darauf, dass vielfältige Formen existieren und eine einheitliche Beschreibung deshalb nicht möglich ist (S.24). Die Kinderheime können sich durch die Betreuungsdauer, die Betreuungsform oder durch das Aufnahmealter voneinander unterscheiden (Karl Diethelm, 2013, S.124-127). Heidemann und Greving (2011) nennen verschiedene Arten von Heimen: Kinder- und Jugendheime, Säuglingsheime, Mutter/Vater-Kind-Heime, heilpädagogische Heime, Kinderdörfer, Erziehungsheime, Internate und Erholungsheime (S.35-39).

Die vorliegende Arbeit fokussiert sich auf offene Kinder- und Jugendheime, welche Kurzzeit-, aber auch Langzeitpflege anbieten. Des Weiteren werden nur Kinderheime betrachtet, welche unter anderem Kinder im Vorschulalter betreuen, da das Freispiel in diesem Alter von grösserer Bedeutung ist (Stamm, 2014, S.25; Schweizerische UNESCO-Kommission und Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz, 2016, S.28). In diesen klassischen Kinderheimen leben die Kinder meist in familienähnlichen Wohngruppen, welche Teil einer grösseren Heimeinrichtung sind (Regina Rätz-Heinisch, Wolfgang Schröer & Mechthild Wolf, 2009,

S.157). Die Gruppen versorgen sich selbst und werden vorwiegend in Schichtdiensten von Fachpersonen betreut (Chassé, 2008, S.179).

4.2 Zielsetzung der Heimerziehung

In der Heimerziehung geht es in erster Linie darum, den Heranwachsenden einen Lebensort zur Verfügung zu stellen, in dem sie Schutz vor der Gefährdung ihrer Integrität erfahren. Dieser Schutz ist notwendig, um Entwicklungs- und Bildungsprozesse voranzutreiben (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.58). Das Heim soll den Heranwachsenden ermöglichen, die Defizite in ihrer Entwicklung zu kompensieren und bevorstehende Entwicklungsaufgaben zu meistern. Eine der Aufgaben des Heimes ist es also, einen Ort mit Entwicklungsgelegenheiten zu schaffen (ebd.).

Wolfgang Trede & Michael Winkler (1997) sprechen in diesem Zusammenhang von der „Organisation von Orten des Lebens, die Ruheräume und Schutzzonen anbieten“ (S.321). Diese Räume sollen entlasten, zugleich jedoch auch Entwicklungsmöglichkeiten bieten, welche das Akzeptieren der eigenen Person und die Aneignung der Welt ermöglichen (ebd.). Auch Chassé (2008) ordnet dem Heim den Zweck der Bereitstellung eines Settings zu, das Entwicklungsprozesse ermöglicht (S.173). Das Heim bietet den Kindern vorübergehend oder über längere Zeit einen strukturierten und pädagogischen Lebensort, der Entlastung und kompensierendes Lernen ermöglicht (ebd.). Für die Fachpersonen bedeutet das, ein pädagogisches Milieu zu gestalten, das entlastend, beschützend und entwicklungsfördernd wirkt. Die Kinder und Jugendlichen leben einerseits ihren Alltag, erhalten andererseits individuelle Unterstützung in ihren Problemlagen (Chassé, 2008, S.183).

Durch Hans Thiersch (1977) lassen sich vier zentrale Zielsetzungen für Kinder und Jugendliche in Kinderheimen festlegen (zit. in Chassé, 2008, S.173):

1. Das Kinderheim soll Entlastung und Distanz vor Aufgaben und Beziehungen bieten.
2. Es sollen stabile und belastbare Beziehungen geschaffen werden.
3. Der Lebensraum soll den Bedürfnissen der Kinder entsprechen.
4. Das Heim soll Lernfelder und Zukunftsperspektiven ermöglichen.

Als zentrale Zielvorstellung des Heimes nennt die Schweizerische Eidgenossenschaft (2012) die Reintegration in die Herkunftsfamilie oder in die Gesellschaft (S.58). Das Kind soll auf einen möglichen Austritt vorbereitet werden und somit auf ein selbständiges Leben in der Gesellschaft (ebd.).

4.3 Hintergründe der Heimkinder

In diesem Unterkapitel werden zuerst die Gründe der Einweisung näher beschrieben und nachfolgend die psychosozialen Belastungen der Kinder und die Auswirkungen dieser näher beleuchtet. Den Autorinnen ist bewusst, dass dies eine problemzentrierte Vorgehensweise ist, da sich jedoch die individuellen Faktoren der Kinder auf das Freispiel auswirken können (Norbert Myszker, 2009; Pausewang, 2016), erscheint ihnen dieses Vorgehen als sinnvoll.

4.3.1 Gründe der Einweisung

Eine Fremdplatzierung erfolgt meist aufgrund multiplen, kumulierenden Belastungen und Problemlagen, welche durch die Sorgeberechtigten und anhand ambulanter Unterstützungsleistungen nicht überwunden werden können. Diese Belastungen können sich massiv auf die Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten der jungen Menschen auswirken (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.84).

Der SVE (1996) unterscheidet vier Ausgangssituationen für eine mögliche Fremdplatzierung (S.9-10):

1. Die elterlichen/erzieherischen Kompetenzen sind nicht vorhanden. Die persönlichen oder ehelichen Probleme der Eltern beeinträchtigen die Erziehungsfähigkeit massiv. Die Kinder werden vernachlässigt und/oder körperlich oder psychisch misshandelt.
2. Das Kind zeigt deviantes Verhalten, welches durch andere Unterstützungsleistungen nicht aufgefangen werden kann.
3. Das Kind verfügt über eine körperliche und/oder geistige Behinderung.
4. Die erzieherischen Kompetenzen der Sorgeberechtigten sind eingeschränkt. In dieser Ausgangslage verfügen die Sorgeberechtigten über erzieherische Kompetenzen, welche jedoch im Moment (zum Beispiel durch Tod oder Krankheit) nicht verfügbar sind. Die Fremdplatzierung kompensiert die Abwesenheit der Eltern.

Der SVE (1996) verweist jedoch darauf, dass in der Praxis meist ein kompliziertes Geflecht von Problemlagen vorliegt (S.12). Demnach können die Fälle nicht immer klar diesen vier Situationen zugeordnet werden und das Zutreffen einer Situation führt nicht zwangsläufig zu einer Fremdplatzierung (ebd.).

Normalerweise bestimmen die Eltern im Rahmen der elterlichen Sorge gemäss Art. 301 Abs. 3 ZGB über den Aufenthalt ihrer Kinder (Daniel Rosch & Andrea Haun, 2016, S.434). Bei einer Kindeswohlgefährdung kann den Sorgeberechtigten jedoch durch die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde [KESB] dieses Recht auf der Grundlage des Artikels 310 ZGB

entzogen werden. Das Aufenthaltsbestimmungsrecht geht damit zur KESB, welche den Auftrag hat, das Kind angemessen zu platzieren (Rosch & Haun, 2016, S.434). Voraussetzung für die Aufhebung des Aufenthaltsbestimmungsrechts der Eltern ist, dass der Gefährdung nicht anders begegnet werden kann, zum Beispiel durch ambulante Unterstützungsleistungen (Rosch & Haun, 2016, S.435). Nach Christoph Häfeli (2013) werden nur eine Minderheit der Kinder auf der Grundlage des Artikel 310 ZGB fremdplatziert (S.286). Wann immer möglich, geschieht dies mit dem Einverständnis der Eltern (ebd.).

4.3.2 *Psychosoziale Belastungen und ihre Auswirkungen*

Wie bereits beschrieben, stammen Kinder im Heimkontext meist aus schwierigen Verhältnissen und wuchsen zeitweise unter erschwerten Lebensbedingungen auf (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.84). Die Möglichkeiten, das Familiensystem zu stabilisieren, sind beim Eintritt ins Heim meist ausgeschöpft (Schweizerischer Fachverband für Sozial- und Heilpädagogik, 1996, S.18.). Dadurch wird bereits erkennbar, dass die jungen Menschen individuelle Lebensgeschichten mitbringen, welche sie in irgendeiner Form im Führen ihres Lebens beeinträchtigen (Richard Günder, 2011, S.175). Nachfolgend werden die psychosozialen Belastungen und deren Auswirkungen entlang verschiedener Studien beschrieben.

Gemäss Marc Schmid (2007) sind Heimkinder meist über längere Zeit oder bereits ihr gesamtes Leben verschiedenen psychosozialen Risikofaktoren ausgesetzt, welche ihre Entwicklung massgeblich beeinträchtigen (S.17). Er nennt als Beispiel folgende: „Zerrüttete Familienverhältnisse, chronische Konflikte innerhalb der Familie, beengte Wohnverhältnisse, inkonsequenter und strafender Erziehungsstil, erzieherisches Versagen bzw. mangelnde pädagogische Kompetenzen, Trennung der Eltern, frühe Elternschaft der leiblichen Eltern, psychische Störung der Eltern (. . .), traumatische Erfahrungen, Kindesmisshandlungen, Deprivation, negative Bindungserfahrungen, mangelnde soziale Unterstützung“ (S.21). Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998) kam mit einer Forschung in teilstationären und stationären Erziehungshilfen in Deutschland auf folgende Ergebnisse: 44 Prozent der Kinder erlebten Vernachlässigungen, 35 Prozent eine körperliche Misshandlung und 48 Prozent ein Zerfall ihrer Familienverhältnisse. Bei 60 Prozent der Stichprobe wird von einer massiv belasteten Beziehung zwischen Kind und Eltern gesprochen (S.119). Im Rahmen einer Schweizer Studie wurden 64 Heime und rund 600 Kinder und Jugendliche befragt. Die erhobene Stichprobe zeigt, dass die Heranwachsenden in Heimen stark von psychosozialen Risikofaktoren belastet sind. Bei den meisten Kindern und Jugendlichen liegen mehrere Risikofaktoren vor. 60 Prozent der Heranwachsenden erlebten eine Trennung eines Elternteils, bei 28 Prozent liegt eine

Suchterkrankung der Eltern vor und bei elf Prozent wurde der Vater inhaftiert. 80 Prozent der Heranwachsenden erzählen von einem traumatischen Erlebnis und ein Drittel sogar von mehr als drei (Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel [UPK] & Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie Universitätsklinikum Ulm, ohne Datum, S.46-49). Diese Ergebnisse zeigen deutlich auf, dass Heimkinder massiv von psychosozialen Risikofaktoren betroffen sind. Dass sich diese Befunde auf das psychische Empfinden und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen auswirkt, erscheint nur wenig erstaunlich.

Gemäss Schmid (2007) bilden Heimkinder aufgrund der psychosozialen Belastungsfaktoren eine Hochrisikogruppe bezüglich der Entwicklung einer psychischen Störung (S.17). Aus der BELLA-Studie (2007) geht unter anderem hervor, dass Risikofaktoren kumulativ wirken, so dass bei mehreren Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit steigt, eine psychische Störung zu entwickeln (Ulrike Ravens-Sieberer, Nora Wille, Susanne Bettge & Michael Erhart, 2007, S.837). Diese Ergebnisse legen nahe, dass Heimkinder in dieser Hinsicht eine Risikogruppe darstellen, was Schmid (2007) durch seine Studie bestätigt und eine Prävalenz von 59.9 Prozent für psychische Störungen in der stationären Jugendhilfe ermittelte (S.129). Bei 37 Prozent liegt gleichzeitig mindestens eine zweite Störung vor. Diese Tatsache verweist auf ein sehr komplexes Störungsbild von Kindern und Jugendlichen im Heimkontext (ebd.).

Hans-Peter Heekerens (2009) bezieht sich auf die Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys [KIGGS-Studie] und postuliert, dass „das Vorliegen einer emotionalen oder Verhaltensstörung (mindestens) dreimal so hoch wie in der (Allgemein-)Population aller Kinder/Jugendlichen“ (S.478) ist. Richard Günder und Eckart Reidegeld (2007) konnten durch ihre Studie zudem aufzeigen, dass vor allem aggressive Verhaltensweisen in der Heimerziehung eine zentrale Rolle spielen (S.290-292). Hierfür wurden 367 Fachpersonen der Heimerziehung befragt. Das Datenmaterial zeigte auf, dass 42 Prozent der Kinder und Jugendlichen in der Heimerziehung aggressive Verhaltensweisen zeigen und diese mit ein Grund für die Fremdplatzierung waren (Günder & Reidegeld, 2007, S.292).

Myschker (2009) definiert Verhaltensstörung wie folgt:

Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann. (S.49)

Diese umfassende Definition zeigt, wie komplex dieser Begriff ist (Hillenbrand, 2008, S.31). Der Begriff „Störung“ wirkt bei erster Betrachtung etwas drastisch. Die Autorinnen stützen sich hierbei auf das Verständnis von Myschker (2009), welcher auf zwei verschiedene Aspekte des Begriffes hinweist (S.46). Eine längerfristige Störung beeinträchtigt einerseits das Leben der Kinder und Jugendlichen in sozialer, aber auch individueller Hinsicht. Dadurch ist das Erreichen der Mündigkeit, Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung gefährdet. Andererseits verweist der Begriff „Störung“ auf einen Zustand, der behoben oder verändert werden kann. Demgemäss wird die Störung nicht als unveränderbare Charaktereigenschaft des Kindes angesehen (ebd.).

Gemäss Thomas Schauder (1995) können Kinder mit einer Verhaltensstörung als Symptomtragende ihrer sozialen Umwelt angesehen werden (S.5). Demnach sind die Verhaltensweisen Versuche, mit der Umwelt umzugehen. Das Verhalten kann als Signal verstanden werden, welches auf Probleme in der sozialen Umgebung hindeutet. Weiter kann das Verhalten als Ventil benutzt werden, um die physischen und psychischen Belastungen zu ertragen. Die Kinder sind nur durch diese Art und Weise in der Lage, die belastende Situation durchzustehen (ebd.).

Myschker (2009) unterscheidet zwischen zwei grossen, gegensätzlichen Gruppen von Verhaltensstörungen, welche empirisch gut belegt sind (S.55):

- **Externalisierendes Verhalten:** Die Kinder und Jugendlichen richten ihr Verhalten nach aussen. Dazu gehören beispielsweise: Aggressivität, Impulsivität, Aufmerksamkeitsstörungen, Wutanfälle und Hyperaktivität. Dieses Verhalten fällt in Settings mit Begrenzungen besonders auf, zu nennen ist beispielsweise die Schule.
- **Internalisierendes Verhalten:** Dieses Verhalten zeigt sich in ängstlicher und gehemmter Weise. Zu nennen sind psychosomatische Störungen, Empfindlichkeit, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle, Freudlosigkeit und Zurückgezogenheit. Diese Gruppe fällt mit ihrem Verhalten weniger auf, ist deshalb aber nicht weniger belastet und gefährdet.

Schauder (1995) beschreibt verschiedene Formen wie sich eine Verhaltensstörung zeigen kann. Die Kinder äussern zum Teil verbale und physische Aggressionen gegen sich selbst, gegenüber anderen Personen oder gegen materielle Sachen (Schauder, 1995, S.10). Diese Kinder haben Schwierigkeiten, sich in einer Gruppe zu bewegen und sich an soziale Normen der Gruppe zu halten. Die Heranwachsenden werden als individualistisch und egozentrisch

beschrieben. Laut Schauder (1995) sind „massive Kontakt- und Beziehungsstörungen sowohl zu Gleichaltrigen, als auch zu Erwachsenen“ (S.10) vorhanden. Er verweist zudem auf den niedrigen Selbstwert der Kinder. Die Heranwachsenden trauen sich sehr wenig zu und die permanenten Misserfolge bestätigen das negative Selbstbild immer wieder, was dazu führt, dass sich Frustration sowie Hilf- und Perspektivenlosigkeit einstellt. Dadurch leiden diese Kinder unter Stimmungsschwankungen, emotionaler und affektiver Labilität sowie depressiven Tendenzen (Schauder, 1995, S.11). Weiter weisen einige Kinder mit einer Verhaltensstörung Unruhe und Hyperaktivität auf. Sie haben Mühe, mit Ruhe umzugehen und sind ständig getrieben. Schauder (1995) beschreibt, dass sich die Verhaltensstörung in der Sexualentwicklung der Kinder zeigen kann (S.11). Dazu nennt er den Gebrauch von extremen Verbalisierungen und das Ausüben von nicht ihrem Entwicklungsstand entsprechenden sexuellen Praktiken. Er schildert, dass manche Kinder zum Teil erheblichen Druck auf andere Kinder ausüben und sie zu sexuellen Handlungen überzeugen (ebd.).

Schauder (1995) verweist darauf, dass Verhaltensstörungen als Symptomkomplexe zu betrachten sind (S.12). Die Kinder weisen verschiedene Symptome auf, welche unterschiedlich gewichtet sind. Somit ist eine Verhaltensstörung immer eine Bündelung verschieden ausgeprägter Symptome (ebd.).

4.4 Die Heimerziehung und das Freispiel

In diesem Unterkapitel soll das Freispiel im Heimkontext beleuchtet werden. Hierfür wird Bezug auf mögliche spezifische Verhaltensweisen von Heimkindern genommen und diese mit den Merkmalen des Freispiels verglichen. Wichtig zu sagen ist jedoch, dass sich diese Störungen nicht generell auf alle Kinder im Heimkontext anwenden lassen und neben den Belastungen sicherlich viele Ressourcen vorhanden sind. Nichts desto trotz geben diese Ausführungen erste Indizien, welche Faktoren das Freispiel im Kinderheim beeinflussen könnten.

Pausewang (2016) beschreibt das Spiel und insbesondere auch das Freispiel in sozialpädagogischen Settings und bleibt damit eine der wenigen. Es bestehen jedoch verschiedene Werke, welche das Freispiel im Zusammenhang einer Verhaltensstörung ansprechen (Hillenbrand, 2008; Myschker, 2009; Rimmert Van der Kooij, 1989). Wie im Kapitel 4.3.2 beschrieben, leben viele Kinder im Heim, welche von einer solchen Störung betroffen sind (Heekerens, 2009, S.478). Deshalb lassen sich Aussagen betreffend Kinder mit einer Verhaltensstörung in den Heimkontext übertragen.

Im Kapitel 3 wird ersichtlich, dass das Umfeld grossen Einfluss auf die Spielfähigkeit der Kinder hat. Gemäss Stamm (2014) will jedes Kind spielen, doch nicht jedes Kind hat gelernt, zu spielen. Sie nennt hierzu unter anderem Kinder aus einfachen Verhältnissen, welche über keine stabile Beziehung zu den eigenen Eltern verfügen, was eine wichtige Voraussetzung für das Freispiel ist (S.21). Zudem verbringen sie viel Zeit vor dem Fernseher oder der Spielkonsole. Die Kinder werden sich selbst überlassen und lernen nicht, zu spielen. Grundlegende Kompetenzen, welche durch das Spiel lernbar wären, können dadurch nicht erworben werden. Ihre kognitiven, emotionalen und sozialen Bedürfnisse werden nicht gestillt. Deshalb kann auch von einer Spieldeprivation gesprochen werden. Wie im Kapitel 3 veranschaulicht, ist eine bedürfnisgerechte Gestaltung durch Bezugspersonen von grosser Bedeutung (Mogel, 2008; Franz, 2016; Pausewang, 2016). Myschkers (2009) Schilderungen gehen in eine ähnliche Richtung, denn er verweist darauf, dass Spielen und die Fähigkeit dazu durch die Umwelt gefördert werden kann (S.277). Das bedeutet im Umkehrschluss jedoch auch, dass das Spiel gehemmt oder eingeschränkt werden kann. Myschker (2009) verweist vor allem auf die Situation von Kindern mit einer Verhaltensstörung und sagt: „So kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie auf Spielangebote adäquat einzugehen vermögen, dass sie mit Spielmaterialien oder auch untereinander adäquat spielen können“ (S.277). Heidemann und Greving (2011) thematisieren die Freizeitpädagogik im Heim und beschreiben ebenfalls, dass viele Kinder nicht gelernt haben, ihre freie Zeit kreativ und konstruktiv zu nutzen (S.83). Nicht selten erleben die Fachpersonen in diesem Zusammenhang Aggressivität und eine Unfähigkeit, sich in das Spielen zu vertiefen (ebd.). Neben der Spielunfähigkeit können sich auch Verhaltensstörungen auf das Spiel auswirken, wie Pausewang (2016) schildert: „Ein psychisch unausgeglichenes Kind, das mit Verhaltensauffälligkeiten auf die Einflüsse seiner Umwelt reagiert, wird diese Auffälligkeiten meist auch im Spiel zeigen“ (S.226). Wie im Kapitel 4.3.2 beschrieben, kann sich eine Verhaltensstörung in gehemmter oder ängstlicher Weise zeigen (Myschker, 2009, S.55) Solche Kinder zeigen sich im Spiel gehemmt, ängstlich, mutlos und ablehnend (Pausewang, 2016, S.225). Myschker (2009) erwähnt in diesem Zusammenhang auch ein beobachtendes und abwartendes Verhalten, was sich vor allem im Gruppenspiel zeigt (S.277).

Wie im Kapitel 4.3.2 geschildert, können sich Verhaltensstörungen auch in externalisierendem Verhalten äussern. Diese Kinder zeigen hohe Aggressivität und Impulsivität (Myschker, 2009, S.55). Auch hier lassen sich Parallelen zum Freispiel herstellen. Pausewang (2016) nennt beispielsweise Kinder, welche sich aggressiv in Bezug auf die Spielgeräte, gegenüber Kindern, die mitspielen oder auch gegen sich selbst zeigen (S.225). Auch Myschker (2009) schreibt Kindern mit einer Verhaltensstörung zu, dass sie

Mühe haben, mit Spielzeug angemessen umzugehen und dieses oft benutzt wird, um sich destruktiv abzureagieren (S.278).

Weiter macht Myschker (2009) in seinen Ausführungen deutlich, dass sich im Spiel von Kindern mit einer Verhaltensstörung oft Stereotypen wiederfinden (S.278). Dieser Aspekt lässt sich auch in Pausewangs (2016) Ausführungen wiederfinden (S.225). Die Kinder wiederholen immer wieder dasselbe Spiel, obwohl dies nicht ihrer natürlichen Entwicklung entspricht (ebd.).

Wie beschrieben, zeigen Kinder mit einer Verhaltensstörung oft Schwierigkeiten im Sozialverhalten. Die Kinder haben Mühe, sich in einer Gruppe zu bewegen und sich an die sozialen Normen zu halten (Schauder, 1995, S.10). Deshalb beschreibt Hillenbrand (2008), dass das gemeinsame Spiel für Kinder mit einer Verhaltensstörung besonders herausfordernd ist, da sie oftmals nicht die notwendigen sozialen Kompetenzen mitbringen und diese erst noch erlernt werden müssen (S.146). Van der Kooij (1989) verweist darauf, dass Kinder mit einer Verhaltensstörung Schwierigkeiten haben, mit Regeln umzugehen (S.362). Fritz (1993) betont, dass Kinder in einem gemeinsamen Spiel in der Lage sein müssen, Regeln zu verstehen, sie zu befolgen und neue zu entwickeln (S.70). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das gemeinsame Spiel aufgrund fehlender Kompetenzen für Kinder mit einer Verhaltensstörung besonders herausfordernd ist.

Kinder mit Verhaltensstörungen weisen gemäss Van der Kooij (1989) einen Mangel an Kontrolle in ihrem Verhalten auf (S.361). Das bedeutet, sie haben Mühe, sich selber Ziele zu stecken, ihr Handeln zu ordnen und Situationen zu überblicken. Im Spiel werden jedoch diese Kompetenzen erfordert (ebd.). Auch gemäss Myschker (2009) fällt es Kindern mit einer Verhaltensstörung schwer, das Spiel zu planen und danach zu agieren (S.278).

Wie im Kapitel 2.1 ersichtlich ist, stellt Spielen intrinsisch motiviertes Lernen dar, in welchem die Kinder die für sie bedeutsamen Spielinhalte auswählen. Das Lernen im Spiel wird verstärkt durch Freude und Lust, welche durch die Tätigkeit selbst entstehen und nicht durch den Zweck an sich (Einsiedler, 1999, S.15). Hauser (2013) führt aus, dass dieser Prozess massgeblich durch die Einschätzung der eigenen Kompetenzen beeinflusst wird (S.24). Je mehr ein Kind an seine Kompetenzen glaubt, umso mehr traut es sich zu und umso mehr lernt es. Eine positive Selbsteinschätzung fördert die intrinsische Motivation, was sich sehr positiv auf das Lernen im Spiel auswirkt (ebd.). Wie im Kapitel 4.3.2 ausgeführt, verfügen Kinder mit einer Verhaltensstörung gemäss Schauder (1995) über einen sehr niedrigen Selbstwert und trauen sich dadurch nur sehr wenig zu (S.11). Aufgrund dieser Schilderungen

kann davon ausgegangen werden, dass sich bei Kindern mit einer Verhaltensstörung Gegenteiliges einstellt. Die Kinder trauen sich im Spiel nichts zu, die intrinsische Motivation wird gehemmt und dadurch wird das Lernen beeinträchtigt. Durch diese Hemmung wählen Kinder nicht immer das aus, was für sie am förderlichsten ist, was eine Begleitung seitens der Fachperson nötig macht (Hauser, 2013, S.42).

Verschiedene Autoren verweisen auf die Wichtigkeit eines entspannten Feldes (Hauser, 2013; Largo, 2016). Largo (2016) zeigt auf, dass Kinder, welche krank oder psychisch bedrückt sind, weniger oder gar nicht spielen, denn das psychische und physische Wohlbefinden des Kindes ist Voraussetzung für ein gelingendes und vertieftes Spiel (S.272). Folgende Faktoren können eine entspannte Atmosphäre im Spiel gefährden: Mobbing, Konformitäts- und Leistungsdruck sowie Gruppenzwang (Franz, 2016, S.18). Gemäss Hauser (2012) spielt zudem eine sichere Bindung für die Herstellung eines entspannten Feldes eine zentrale Rolle (S.34). Sie schützt das Kind vor Gefahren und vermittelt Sicherheit, dies ermöglicht dem Kind zu experimentieren und zu erforschen (ebd.). Auch Stamm (2014) stimmt dieser Tatsache zu und beschreibt eine sichere Bindung zu Eltern oder sekundären Bezugspersonen als wichtigste Grundlage, um gut und häufig zu spielen (S.21). Wie im Kapitel 4.3.1 ersichtlich, stammen Kinder in Kinderheimen meist aus schwierigen familiären Verhältnissen (Schweizerischer Fachverband für Sozial- und Heilpädagogik, 1996; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012) und können von psychosozialen Risikofaktoren (Schmid, 2007, S.17) sowie psychischen Störungen (Schmid, 2007, S.129) betroffen sein. Dazu kommt, dass Kinder mit einer Verhaltensstörung oft massive Kontakt- und Beziehungsstörungen aufweisen (Schauder, 1995, S.10). Daraus kann geschlossen werden, dass bei Kindern in der Heimerziehung Faktoren vorliegen können, welche ein entspanntes Feld verhindern und dadurch ein vertieftes Spielen erschweren. Dies kann sich gemäss Pausewang (2016) in einem unruhigen und rastlosen Spiel äussern (S.225). Damit sich ein Kind dem Spiel vollumfänglich hingeben kann, müssen seine ganze Aufmerksamkeit und Gedanken auf das Spiel gerichtet sein. Wenn sich das Kind jedoch mit Sorgen oder anderen Gedanken beschäftigt, wird das Spiel oberflächlich und unkonzentriert. Dadurch springt das Kind von einem Spiel zum anderen (ebd.). Hauser (2013) betont deshalb die Wichtigkeit der Herstellung des entspannten Feldes, ansonsten sei das Einlassen auf ein Spiel unmöglich (S.43).

Wie im Kapitel 2.3 beschrieben, ist das Spiel und insbesondere das Freispiel elementar für die Entwicklung der Kinder (Largo, 2016; Hauser, 2013; Mogel, 2008; Einsiedler, 1999; Stamm, 2014). Nach vorherigen Schilderungen lässt sich jedoch sagen, dass sich die Problemlagen der Heimkinder auf das Freispiel auswirken und dadurch das Gelingen dessen

beeinträchtigen können. Laut Hillenbrand (2008) stellt das Spiel jedoch eine besonders geeignete Form dar, die fehlenden Kompetenzen zu erlernen, da genau jene im Spiel benötigt werden (S.146). Er nennt hierzu das Erlernen von sozialen Kompetenzen, den Umgang mit eigenen Frustrationen, den Umgang mit den Spielgeräten, die Planung des Spiels und die Einhaltung von Regeln. Gerade auch hier zeigen verhaltensauffällige Kinder Schwierigkeiten (ebd.). Viele Kinder haben gemäss Meire (2007) nicht gelernt zu spielen, dies kann jedoch erlernt werden (zit. in Stamm, 2014, S.21). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass gerade für Heimkinder die Gestaltung des Freispiels durch eine Fachperson elementar ist, damit vertieft gespielt werden kann und dieses möglichst entwicklungsfördernd ist. Auch Pausewang (2016) betont ausdrücklich die Wichtigkeit der Unterstützung im Freispiel (S.228-229). Myschker (2009) räumt dem Spiel einen hohen Stellenwert in allen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen ein (S.276). In der Begleitung von Kindern mit einer Verhaltensstörung sollte es sogar höchste Priorität geniessen (ebd.). So lässt sich abschliessend feststellen, dass das Freispiel in der Heimerziehung als Lernfeld genutzt und durch die Fachpersonen gestaltet werden sollte. Dieses Vorgehen entspricht optimal der zentralen Zielvorstellung der Heimerziehung, Entwicklungsdefizite zu kompensieren und Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012; Chassé, 2008).

Im Rahmen der Recherche für diese Bachelorarbeit wurde, bis auf Pausewang (2016), keine Literatur aufgefunden, wie das Freispiel spezifisch in Kinderheimen gestaltet werden soll. Es gibt dagegen viele Bücher, welche die Gestaltung des Freispiels in anderen Settings beschreiben (Franz, 2016; Hauser, 2013; Lorentz, 1983; Lieger, 2014; Turnier et al., 2014). Wie erläutert, bringen Kinder in der Heimerziehung jedoch meist andere Voraussetzungen mit. Deshalb stellt sich die Frage, wie das Freispiel im Heimkontext gestaltet wird.

5 Forschungsdesign

Zu den Kernkriterien qualitativer Forschung gehört gemäss Philipp Mayring (2010), dass das Forschungsverfahren für diverse Personen gleichermaßen nachvollziehbar ist. Um diese intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten zu können, wird im Voraus ein Forschungsdesign ausgearbeitet (S.225). Charles C. Ragin (1994) definiert das Forschungsdesign folgendermassen:

Ein Forschungsdesign ist ein Plan für die Sammlung und Analyse von Anhaltspunkten, die es dem Forscher [sic!] erlauben, eine Antwort zu geben – welche Frage er [sic!] auch immer gestellt haben mag. Das Design einer Untersuchung berührt fast alle Aspekte der Forschung von den winzigen Details der Datenerhebung bis zur Auswahl der Techniken der Datenanalyse. (zit. in Uwe Flick, 2012, S.173)

Die festgelegten Ablaufschritte werden im Forschungsprozess umgesetzt. Dadurch wird eine gute Transparenz der Forschungsarbeit erlangt (Mayring, 2010, S.225). Um diesem Kernkriterium gerecht zu werden, wird im folgenden Kapitel aufgezeigt, welche methodische Vorgehensweise dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt.

5.1 Qualitative Forschung

Das in diesem Kapitel beschriebene methodische Vorgehen wird der qualitativen Forschung zugeordnet. Charakteristisch für die qualitative Forschung ist laut Uwe Flick (2009) der Verzicht auf Hypothesen und Operationalisierungen, da sie meist nicht von einem theoretischen Modell des Gegenstandes ausgeht. Es wird eher darauf abgezielt, durch die Untersuchung etwas Neues zu entdecken, um daraus eine Theorie zu entwickeln oder eine Hypothese abzuleiten. Die Datenerhebung ist nicht wie bei quantitativen Forschungen standardisiert, sondern möglichst offen gestaltet, um ein umfassenderes Bild zu erhalten. Zudem werden, im Vergleich zur quantitativen Forschung, nur wenige Fälle untersucht, welche dafür eine differenziertere Analyse zulassen (S.24-25). Flick (2012) fügt an, dass die Relevanz für die Forschungsthematik bei der Auswahl der Untersuchungspersonen bedeutender sei als die Repräsentativität (S.124). Das Ziel qualitativer Forschung besteht in der Erfassung des subjektiv gemeinten Sinnes des untersuchten Gegenstandes aus Sicht der befragten Personen. Diese sollen ihre Sichtweisen und konkreten Erfahrungen in die Untersuchung einbringen (Flick, 2009, S.25).

Flick (2012) nennt einige Basisdesigns, an welchen sich Forschende bei der Planung von qualitativen Studien orientieren können (S.176). Die Momentaufnahme ist eines dieser Basisdesigns, auf welcher ein grosser Teil qualitativer Forschung basiert. Im Fokus der

Momentaufnahme steht eine Zustandsbeschreibung zum Zeitpunkt der Forschung und nicht die rückblickende Rekonstruktion eines Prozesses, auch wenn Beispiele aus der Vergangenheit im Interview vorkommen können. Durch die Momentaufnahme werden Beschreibungen von Alltagsroutinen sowie Bestandesaufnahmen subjektiver Sichtweisen ermöglicht (Flick, 2012, S.182-183).

Das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, herauszufinden, wie das Freispiel in Deutschschweizer Kinderheimen gestaltet wird. Es soll also mit Hilfe einer möglichst offen gestalteten Datenerhebung eine Momentaufnahme des Zustandes bezüglich der Gestaltung des Freispiels in den betreffenden Kinderheimen realisiert werden. Den erwähnten Schilderungen zu Folge, kann dies mit einer qualitativen Forschung erreicht werden, weshalb sich die Autorinnen für diese Forschungsmethode entschieden haben.

5.2 Erhebungsinstrument

Als Instrument zur Erhebung der Daten wurde für diese qualitative Forschungsarbeit das Leitfadenterview gewählt. Cornelia Helfferich (2014) erwähnt, dass dies eine verbreitete und gut ausgearbeitete Methode für die qualitative Datenerzeugung sei (S.559). Auch Flick (2012) betont die grosse Aufmerksamkeit und breite Anwendung, welche Leitfadenterviews heute in der qualitativen Forschung erfahren. Dies führt er auf die Erwartung zurück, dass die Sichtweisen der interviewten Personen in der ziemlich offenen Gestaltung der Interviewsituation eher zum Vorschein kommen, als in Fragebögen oder standardisierten Befragungen (S.194). Die Methode der Datenerhebung durch Leitfadenterviews kann angewendet werden, wenn man möglichst genaue Aussagen über einen Gegenstand erzeugen möchte (Horst Otto Mayer, 2008, S.37).

Leitfadenterviews, auch als teilstandardisierte Interviews bezeichnet, grenzen sich bezüglich der Antwortmöglichkeiten entscheidend von standardisierten Interviews ab (Christel Hopf, 2012, S.177). Denn gemäss Mayer (2008) ist das charakteristische an Leitfadenterviews, dass der Leitfaden offen formulierte Fragen enthält (S.37). Dadurch können die interviewten Personen ausführlich über ihre Erfahrungen und Standpunkte berichten, ohne dabei durch Antwortvorgaben eingeschränkt zu werden (Hopf, 2012, S.177). Auch Günter Mey und Katja Mruck (2010) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Interviews durch den ihnen zugrunde liegenden Dialog dabei helfen, Erzählungen zu erzeugen, ausführliche Beschreibungen einzuholen oder Argumentationen zu ergründen (S.431). Aufgrund der erwähnten positiven Aspekte des Leitfadenterviews erachteten die Forscherinnen dieses Erhebungsinstrument als optimal, um an möglichst ausführliche Beschreibungen der Fachpersonen zu kommen. Als Form des Leitfadenterviews wählten

sie das Expertinnen- und Experteninterview, bei welchem die Befragten als Repräsentantinnen und Repräsentanten einer Organisation oder Institution und nicht als Einzelperson von Interesse sind (Michael Meuser & Ulrike Nagel, 1991, S.444). Gegenstände der Expertinnen- und Experteninterviews sind gemäss Meuser und Nagel (1991) die mit ihrer Funktion zusammenhängenden Tätigkeiten, Aufgaben und Zuständigkeiten sowie die daraus resultierenden Wissensbestände und Erfahrungen (ebd.). Da für die Beantwortung der Fragestellung die Handhabung der Kinderheime und nicht die subjektiven Ansichten der Fachpersonen von Bedeutung sind, erachteten die Autorinnen diese Form des Leitfadeninterviews als geeignet.

Der Leitfaden als Instrument kann gemäss Mey und Mruck (2010) diverse Funktionen erfüllen (S.430-431). In der Vorbereitungsphase unterstützt er die Forschenden beim Explizieren und Organisieren des eigenen Wissens. Vor der Datenerhebung ermöglicht er, die zentralsten Themenkomplexe in Erinnerung zu rufen und während dem Gespräch dient er als Orientierung, wenn der Faden verloren geht oder der Dialog stockend wird. Auch am Ende des Gesprächs erfüllt der Leitfaden eine Funktion, in dem er im Sinne einer Checkliste verwendet werden kann, um zu überprüfen, ob alle wichtigen Themenkomplexe besprochen wurden (ebd.). Auch Mayer (2008) erwähnt die Funktion der Orientierung, weist jedoch auf die Forderung nach Offenheit qualitativer Untersuchungen hin, weshalb Interviewende nicht zu strikt am Gerüst des Leitfadens festhalten sollten (S.37). Es liegt in der Entscheidung der Interviewer/innen, wann detaillierte Nachfragen gestellt oder ob und wann themenferne Ausschweifungen unterstützt oder unterbunden werden. Der konsequente Einsatz des Leitfadens erhöht jedoch die Vergleichbarkeit der Daten, welche wiederum durch die Fragen an Struktur gewinnen (ebd.).

5.2.1 Entwicklung des Leitfadens

Als Grundlage für die Erstellung des Leitfadens wird laut Mayer (2008) ein sensibilisierendes Konzept entwickelt. Dazu werden theoretische Vorüberlegungen, andere Forschungen sowie allfällige eigene Felderkundungen genutzt. Bei der Entwicklung des sensibilisierenden Konzepts geht es darum, den zu behandelnden Realitätsausschnitt sowie wesentliche Aspekte möglichst umfassend zu berücksichtigen. Anhand einer dimensionalen Analyse können Themenkomplexe generiert werden, welchen man wiederum Nachfrage-Themen zuordnet. Während dem ganzen Prozess der Leitfadenentwicklung sollte man sich stets konsequent an der Forschungsfrage orientieren, um einen zu langen Leitfaden aufgrund ausschweifender Informationsinteressen zu vermeiden (S.43-45).

Jochen Gläser und Grit Laudel (2004) erwähnen diesbezüglich, dass ein Leitfaden nicht mehr als zwei Seiten mit ungefähr acht bis fünfzehn übersichtlich sortierten Fragen umfassen sollte (zit. in Mey & Mruck, 2010, S.430). Ob es sich dabei um ausformulierte Fragen oder lediglich um Stichworte handelt, ist von den Präferenzen der Interviewenden abhängig. Ausformulierte Fragen können den Interviewenden mehr Sicherheit geben, wohingegen Stichworte mehr Flexibilität bei spontan einzubringenden Fragen zulassen (Mey & Mruck, 2010, S.430). Die Forscherinnen entschieden sich aufgrund ihrer mangelnden Interviewerfahrungen für ausformulierte Fragen, um dadurch mehr Sicherheit zu erlangen.

Zur Überprüfung des Leitfadens schlägt Carsten G. Ullrich (1999) folgende vier Anhaltspunkte vor, mit welchen jede Frage kritisch geprüft werden sollte (zit. in Flick, 2012, S.222):

1. Warum wird diese Frage gestellt bzw. der Erzählstimulus gegeben?
(theoretische Relevanz, Bezug zur Fragestellung)
2. Wonach wird gefragt/Was wird erfragt?
(inhaltliche Dimension)
3. Warum ist die Frage so (und nicht anders) formuliert?
(Verständlichkeit, Eindeutigkeit, Ergiebigkeit der Frage)
4. Warum steht die Frage, der Frageblock, der Erzählstimulus an einer bestimmten Stelle?
(Grob- und Feinstruktur des Leitfadens, Verteilung von Fragetypen, Verhältnis zwischen einzelnen Fragen)

Die Forscherinnen erstellten einen Leitfaden mit vier zentralen Themenkomplexen, welche jeweils eine Hauptfrage sowie allfällige Nachfragen enthalten. Die vier Themenkomplexe, welche sich aus der dimensional Analysis ergaben, sind *Freiraum*, *Freispielsituation*, *Gestaltungselemente* und *Entwicklungsförderung*. Um den Erzählfluss der interviewten Person anzuregen, enthält der Leitfaden eine sehr offen formulierte Einstiegsfrage. Zudem wurde eine Schlussfrage formuliert, welche den Fachpersonen die Möglichkeit gab, für sie zentrale Aspekte, welche noch nicht zur Sprache kamen, zu erläutern. Nach der Erstellung des Leitfadens überprüften die Autorinnen diesen anhand der vier obenstehenden Fragen nach Ullrich (1999).

5.2.2 Pretest

Nach Martin Weichbold (2014) ist es in der empirischen Sozialforschung üblich, vor der eigentlichen Datenerhebung einen Pretest durchzuführen, um diese zu optimieren (S.299).

Auch Mayer (2008) erwähnt die Wichtigkeit des Leitfaden-Tests in Probeinterviews. Dadurch können einerseits Themenkomplexe aufgedeckt werden, welche noch nicht genügend berücksichtigt wurden und andererseits Formulierungen erkannt werden, welche unverständlich, problematisch oder zu komplex sind (S.45).

Aufgrund dieser Ausführungen wurde auch für diese Forschungsarbeit nach Erstellung des Leitfadens ein Pretest mit einer Sozialpädagogin durchgeführt. Das Durchspielen der Interviewsituation war äusserst hilfreich. Die Autorinnen konnten aufgrund eigener Erkenntnisse während des Pretests sowie aufgrund des Feedbacks dieser Sozialpädagogin den Leitfaden nochmals überarbeiten und somit optimieren.

5.3 Sampling

Sampling bedeutet laut Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2008) die „Auswahl der Untersuchungseinheiten für eine Untersuchung“ (S.173). Da es bei den meisten empirischen Studien unmöglich ist, alle Elemente einer Grundgesamtheit zu untersuchen, ist man auf die Resultate einer Stichprobe angewiesen. Die Funktion der Stichprobe in der qualitativen Forschung unterscheidet sich von jener der quantitativen Forschung (Mayer, 2008, S.38-39). Denn wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, steht bei der qualitativen Forschung nicht die statistische Repräsentativität im Fokus, sondern die inhaltliche und somit die Bedeutsamkeit der Untersuchungspersonen für die Forschungsthematik.

Mayer (2008) hält fest, dass sich in der qualitativen Forschung zwei Richtungen von Stichprobenbildungen in ihrer Art grundlegend unterscheiden. Dies sind einerseits die Vorab-Festlegung der Samplestruktur und andererseits das theoretische Sampling. Bei ersterem Vorgehen werden vor der Untersuchungsdurchführung Kriterien festgelegt, nach denen die Stichprobe bewusst und begründet gebildet wird. Diese Kriterien ergeben sich aus der Fragestellung der Untersuchung, theoretischen Vorüberlegungen sowie aus anderen Studien. Beim theoretischen Sampling hingegen wird die Stichprobe während der Untersuchung auf Grundlage des jeweils erreichten Erkenntnisstandes sukzessive erweitert und ergänzt (S.39). Laut Flick (1999) wird diese Art der Stichprobenbildung vorwiegend bei Forschungen angewendet, bei welchen der Umfang sowie Merkmale der Grundgesamtheit noch weitgehend unbekannt sind und bei denen sich eine konkrete Fragestellung erst im Untersuchungsprozess bildet (zit. in Mayer, 2008, S.39).

Da der vorliegenden Forschungsarbeit eine genaue Fragestellung zugrunde liegt und sich aus dieser Fragestellung festgelegte Kriterien ergeben, orientiert sich die Stichprobenbildung dieser Untersuchung an der Vorab-Festlegung der Samplestruktur. Mit dieser Untersuchung

möchte man erforschen, wie das Freispiel in Deutschschweizer Kinderheimen, welche unter anderem Kinder im Vorschulalter betreuen, gestaltet wird. Dieser Fokus auf Vorschulkinder wird damit begründet, dass insbesondere in diesem Alter im Spiel nahezu alles gelernt werden kann (Stamm, 2014, S.25). Zudem sind Spielen und Lernen sowie Entwicklungs- und Bildungsprozesse in keinem andern Lebensabschnitt so fest miteinander verbunden wie in der frühen Kindheit, denn in dieser lernintensiven Phase liegt der Ausgangspunkt für lebenslanges Lernen sowie die Voraussetzung für den Erwerb von zentralen Kompetenzen für das Leben (Schweizerische UNESCO-Kommission & Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz, 2016, S.28).

Daraus ergeben sich bereits festgelegte Kriterien. Die untersuchten Personen müssen einerseits in der Kinderbetreuung eines Deutschschweizer Kinderheims tätig sein und zudem Kinder im Vorschulalter betreuen. Andererseits müssen sie über Wissen und Erfahrungen zur Gestaltung des Freispiels in ihrer Institution verfügen, da sie als Expert/in zu dieser Thematik befragt werden. Daher sollten sie mindestens seit einem Jahr in dem Kinderheim, welches sie vertreten, tätig sein.

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008) erwähnen, dass die Grösse der erhobenen Fallzahl je nach Feld und Typus der Forschungsarbeit unterschiedlich sei (S.182). Für eine studentische Abschlussarbeit, bei welchen in der Regel begrenzte zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen, werden laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008) sechs bis sieben Interviews vermutlich ausreichend sein (ebd.). Für diese Untersuchung waren sieben Interviews geplant, wovon sechs durchgeführt werden konnten. Ein Interview konnte nicht stattfinden, da es zum vereinbarten Zeitpunkt aus organisatorischen Gründen seitens des Kinderheims nicht machbar war und danach kein weiterer möglicher Termin gefunden werden konnte. Die Durchführung von sechs Interviews entspricht jedoch den Anforderungen an eine studentische Arbeit gemäss der obenstehenden Aussage.

5.3.1 Erreichbarkeit der Untersuchungspersonen

Mayer (2008) erläutert die bedeutende Rolle von Gatekeepers, wenn vor der Erhebungsdurchführung die Problematik der Erreichbarkeit von Untersuchungspersonen auftritt (S.46). Gemäss Hans Merkens (1997) ist der/die Gatekeeper/in „eine Person, die von der Stellung her in der Lage ist, dem Forscher [sic!] Zugang zum Feld zu verschaffen“ (zit. in Mayer, 2008, S.46).

Aufgrund dieser Ausführungen wurde folgendes Vorgehen bezüglich der Erreichung von Interviewpersonen gewählt. Im Internet wurde in Deutschschweizer Kantonen nach Kinderheimen gesucht, welche Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren betreuen. Die

erfassten Institutionen wurden mittels einer E-Mail an die Heimleitung oder das Sekretariat angeschrieben. Dadurch konnten durch die Institutionen sozialpädagogische Fachpersonen erreicht werden, welche sich als Untersuchungspersonen zur Verfügung stellten. Nachdem der Zugang zum Feld durch die Gatekeeper der Institutionen erreicht war, wurde direkt mit den potentiellen Fachpersonen korrespondiert. Eine Interviewperson konnte durch private Beziehungen einer Autorin für ein Expertinneninterview gewonnen werden.

5.4 Datenerhebung

Die Interviews wurden je nach Wunsch der Untersuchungsperson am jeweiligen Arbeitsplatz oder an einem sonstigen beliebigen Ort durchgeführt. Vor der Durchführung der Interviews wurden die Untersuchungspersonen jeweils auf die Anonymisierung hingewiesen. Mayer (2008) erwähnt, dass diese Information vor Beginn des Interviews eine ungezwungene Atmosphäre ermöglicht (S.46). Zudem wurde das Einverständnis für eine Gesprächsaufzeichnung eingeholt. Diese Aufzeichnung erlaubt den Interviewer/innen, sich vollständig auf die Befragung zu fokussieren, was gemäss Mayer (2008) eine Voraussetzung zur flexiblen Handhabung des Leitfadens darstellt (S.47).

Pro Interview nahmen jeweils zwei der drei Forscherinnen teil. Denn Mey und Mruck (2010) verweisen auf die Vorteile von Tandeminterviews (S.429). So können einerseits mögliche Auslassungen eher bemerkt werden und andererseits besteht die Möglichkeit, dass bei auftretenden Schwierigkeiten im Gespräch die Rollen getauscht werden können (ebd.). Aus diesem Grund übernahm jeweils eine Person die Rolle der Interviewerin und somit die Gesprächsführung. Die andere kontrollierte mittels des Leitfadens, ob alle relevanten Themenkomplexe besprochen wurden und notierte sich allfällige Nachfragen. Die Rollenverteilung wurde den Interviewten zur Orientierung immer kommuniziert. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 75 Minuten.

Im Anschluss an das Interview erstellten die Forscherinnen jeweils ein Postskript. Gemäss Mey und Mruck (2010) dient dies dazu, Befindlichkeiten, Eindrücke sowie Auffälligkeiten festzuhalten, welche sich auf die Zeit vor, während und nach dem Interview beziehen (S.431).

5.5 Datenaufbereitung

Als Vorbereitung für die Datenauswertung wurden alle Interviews transkribiert. Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2010) beschreiben die Transkription als einen Umwandlungsprozess einer Audio- oder Videoaufnahme in ein schriftliches Dokument. Für die spätere Analyse ist dies ein beeinflussender sowie bedeutsamer Prozess (S.724). Durch

das Transkribieren gewinnt man laut Dresing und Pehl (2010) aufgrund der direkten Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial an Erkenntnis. Folglich gehört die Transkription bereits zum Verstehensprozess und somit ist sie Teil der Analyse und Auswertung (S.726-727). Zu beachten sei jedoch, dass es sich bei einem Transkript immer um eine Reduktion und nicht um ein vollumfängliches Abbild der aufgezeichneten Situation handelt. Das Ausmass dieser Reduktion muss durchdacht und anschliessend bestimmt werden. Reduktionen können beispielsweise durch Teil-Transkriptionen entstehen oder durch den Verzicht der Darstellung von Äusserungsmerkmalen wie Zögerungslauten, Sprechpausen, Lachen und weiteren Kontextinformationen. Solche Kontextinformationen können bei der späteren Analyse eine Unterstützung darstellen (Dresing & Pehl, 2010, S.724-725). Um für die spätere Analyse der Daten ein möglichst umfassendes Abbild der Situation zu erreichen, entschieden sich die Autorinnen dafür, das gesamte Interview zu transkribieren sowie einige Kontextinformationen festzuhalten. Um die verschiedenen Interviews möglichst einheitlich zu transkribieren, wurden Transkriptionsregeln vereinbart und schriftlich festgehalten (siehe Anhang).

5.6 Datenauswertung

Für die Auswertung der erhobenen Daten haben sich die Autorinnen für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring entschieden. Gemäss Philipp Mayring (2002) ist das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse, das Datenmaterial durch ein streng methodisch kontrolliertes Vorgehen systematisch zu analysieren (S.114). Dies wird durch eine Zerlegung des Materials in Einheiten, welche schrittweise bearbeitet werden, erreicht. Der Fokus liegt dabei auf einem am Datenmaterial entwickelten Kategoriensystem, durch welche die wesentlichen Aspekte herausgefiltert werden (ebd.). Diese Erläuterungen haben die Forscherinnen dazu bewogen, sich für dieses Auswertungsverfahren zu entscheiden.

Der erste Schritt im systematischen Vorgehen ist die Bestimmung des Ausgangsmaterials, in welchem es darum geht, das der Auswertung zugrunde liegende Material festzulegen, die Entstehungssituation zu analysieren und die Form des vorliegenden Materials zu beschreiben (Philipp Mayring, 2015, S.54-55). Als Material werden für die Auswertung alle sechs durchgeführten Expertinnen- und Experteninterviews mit Fachpersonen aus Deutschschweizer Kinderheimen verwendet, welche für die Analyse in Form von Transkripten vorliegen. Mayring (2015) erläutert, dass es undenkbar sei, eine Inhaltsanalyse vorzunehmen, ohne die Richtung der Analyse und daraus folgend eine spezifische, theoriegeleitete Fragestellung zu bestimmen (S.58). Wie bereits in der Einleitung erwähnt, liegt dieser Forschungsarbeit die Fragestellung „*Wie wird das Freispiel in Deutschschweizer Kinderheimen gestaltet?*“ zugrunde. Dieser Schritt wurde bereits zu Beginn dieser Arbeit

vorgenommen und muss daher im Verlauf der qualitativen Inhaltsanalyse nicht erneut ausgeführt werden.

Im nächsten Schritt geht es nach Mayring (2015) darum, die Analysetechnik festzulegen sowie ein Ablaufmodell der Analyse anzufertigen (S.61). Denn in der Zerlegung in vorab festgelegte Interpretationsschritte liegt die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse (ebd.). Mayring (2015) differenziert drei Analysetechniken qualitativer Inhaltsanalyse: Explikation, Strukturierung und Zusammenfassung (S.67). Bei der Explikation geht es darum, über die Herantragung von weiterem Material mehr Verständnis für bestimmte fragliche Textteile zu erhalten. Die strukturierende Inhaltsanalyse hat zum Ziel, durch festgelegte Kriterien, bestimmte Aspekte aus dem Datenmaterial herauszuheben. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist das Ziel, eine Reduktion des Datenmaterials so zu erreichen, dass alle relevanten Inhalte bestehen bleiben und somit ein überschaubares Abbild des Grundmaterials geschaffen wird (ebd.). Da es bei der vorliegenden Bachelorarbeit darum geht, herauszufinden, wie das Freispiel in Deutschschweizer Kinderheimen gestaltet wird, haben sich die Autorinnen für die zusammenfassende Inhaltsanalyse entschieden, um somit alle relevanten Inhalte für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage überschaubar darstellen zu können.

Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird die Abstraktionsebene festgelegt und schrittweise verallgemeinert, was zu einer immer abstrakteren Zusammenfassung führt (Mayring, 2015, S.69). Als allgemeiner Ablauf einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse hält Mayring (2015) folgende sieben Schritte fest (ebd.):

1. Schritt	Bestimmung der Analyseeinheit
2. Schritt	Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen (Z1-Regeln)
3. Schritt	Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus. Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau (Z2-Regeln)
4. Schritt	Erste Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen (Z3-Regeln)
5. Schritt	Zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (Z4-Regeln)
6. Schritt	Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem
7. Schritt	Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial.

Tabelle 2: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (eigene Darstellung auf der Basis von Mayring, 2015, S.70)

Zu Beginn (1. Schritt) müssen für die Erhöhung der Präzision der Inhaltsanalyse die Analyseeinheiten festgelegt werden. Dafür werden die Kodiereinheit (Festlegung des

minimalsten Textteils, welcher unter eine Kategorie fallen darf), die Kontexteinheit (grösster Textbestandteil, welcher unter eine Kategorie fallen darf) sowie die Auswertungseinheit (Festlegung der Textteile, welche nacheinander ausgewertet werden) festgelegt (Mayring, 2015, S.61). Die Autorinnen dieser Bachelorarbeit legen als Kodiereinheit den Inhalt eines Satzes aus den vorliegenden Interviews und als Kontexteinheit das gesamte Transkript eines Interviews fest. Als Auswertungseinheit werden alle Aussagen definiert, welche Rückschlüsse auf die Fragestellung ermöglichen. In einem nächsten Schritt (2. Schritt) werden die einzelnen Kodiereinheiten in eine knappe, auf den Inhalt reduzierte Form modifiziert. Nichtssagende Textbestandteile können daher bereits gestrichen und die Paraphrasen in grammatikalische Kurzform (z.B. „Ja wissen Sie, ich hab` ja eigentlich keine Belastung im Grossen und Ganzen damals gespürt.“ wird zu „keine Belastung gespürt“) gebracht werden (Mayring, 2015, S.71). Nach der Paraphrasierung geht es um die Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus (3. Schritt). Paraphrasen, welche unter dem definierten Abstraktionsniveau liegen, müssen durch eine Generalisierung auf die gewünschte Abstraktionsebene gebracht werden. Über diesem Niveau liegende Paraphrasen können so belassen werden. In einem ersten Reduktionsschritt (4. Schritt) können anschliessend bedeutungsgleiche sowie irrelevante Paraphrasen gestrichen werden. In einer weiteren Reduktion können Paraphrasen, welche einen ähnlichen Gegenstand aufweisen, zu einer neuen Paraphrase zusammengefasst werden (5.Schritt). Die neuen Aussagen aus der zweiten Reduktion werden nun als Kategoriensystem (6. Schritt) zusammengestellt (Mayring, 2015, S.71-72). Werden die Kategorien, wie beschrieben, durch einen Verallgemeinerungsprozess direkt vom Datenmaterial abgeleitet, handelt es sich um induktive Kategorienbildung. Diese Vorgehensweise hat laut Mayring (2015) in qualitativen Ansätzen eine grosse Bedeutung, da sie auf eine möglichst gegenstandsnahe, verzerrungsfreie Abbildung des Materials abzielt (S.85-86). Zum Schluss ist es wichtig zu überprüfen (7. Schritt), ob die ursprünglichen Aussagen aus den Paraphrasen aus Schritt zwei im Kategoriensystem noch repräsentiert werden (Mayring, 2015, S.71). Nach der fallspezifischen Kategorienbildung in einem ersten Durchgang, in welchem jedes Interview einzeln ausgewertet wird, werden in einem zweiten Durchgang fallübergreifende Kategorien gebildet. Die neu zusammengefassten Aussagen sollen somit nicht mehr die Handhabung der/des Einzelnen repräsentieren, sondern die allgemeine, fallübergreifende Handhabung der Gestaltung des Freispiels (Mayring, 2015, S.83).

Die Autorinnen haben sich bei der Auswertung an den oben beschriebenen sieben Schritten orientiert.

6 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Aussagen aus den Interviews, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage verwendet werden können, zusammengefasst dargestellt. Aufgrund der Auswertung des Datenmaterials nach der Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse haben sich folgende neun Kategorien herausgebildet, welche Hinweise darauf geben, wie das Freispiel in Deutschschweizer Kinderheimen gestaltet wird.

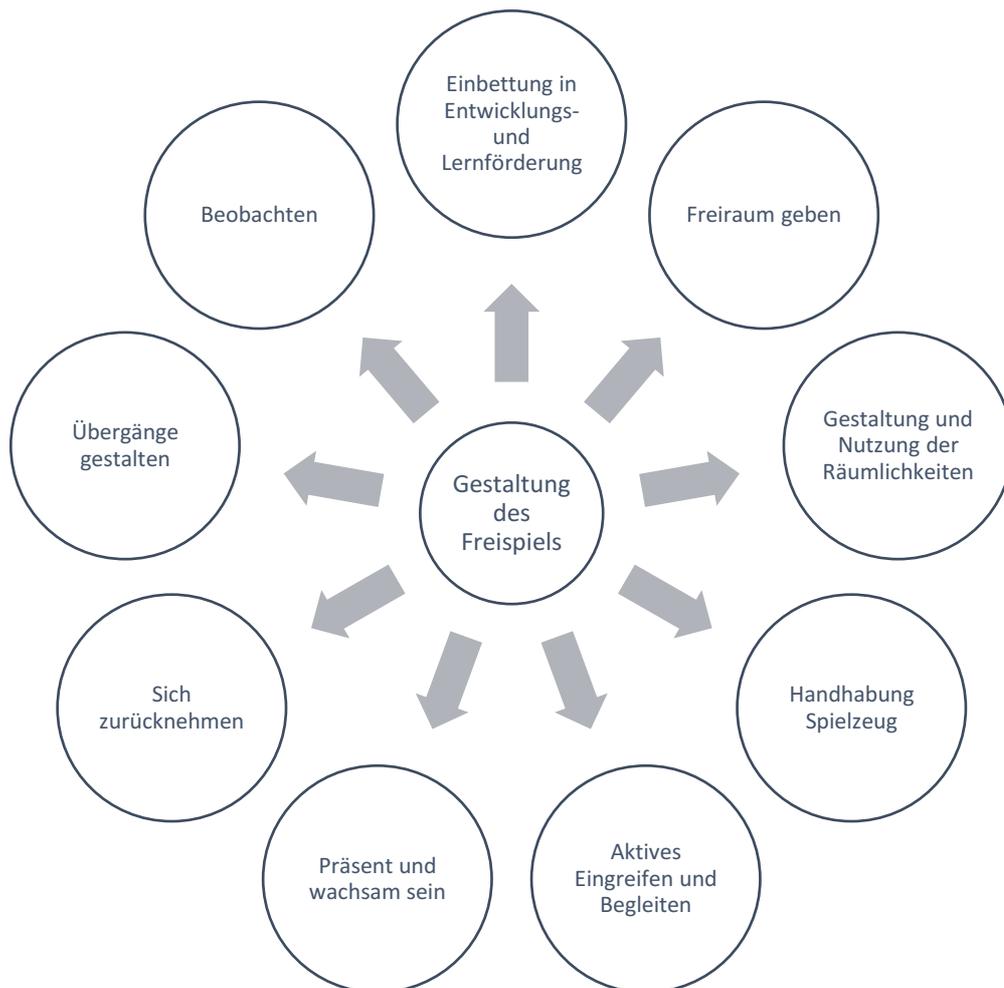


Abbildung 1: Kategorien im Überblick (eigene Darstellung)

Nachfolgend werden die Ergebnisse kategorienweise dargestellt. Die Ergebnisse werden durch passende Aussagen der interviewten Fachpersonen verdeutlicht. Um die Anonymität der Interviewpersonen zu wahren, werden die Zitate jeweils mit IP für Interviewperson und der Nummer (1-6) des jeweiligen Interviews gekennzeichnet.

6.1 Einbettung in Entwicklungs- und Lernförderung

Das Freispiel wird zur Entwicklungs- und Lernförderung der Kinder eingesetzt. So nutzen die Fachpersonen das Freispiel beispielsweise, um die Eigeninitiative der Kinder zu fördern und ihnen somit Möglichkeiten zum Erlernen und Erweitern ihrer Selbstkompetenzen, aber auch ihrer Sozialkompetenzen, zu bieten. Insbesondere neu eintretende Kinder werden in diesen Bereichen verstärkt unterstützt, da sie dort Schwierigkeiten aufweisen können. Dies wird im folgenden Zitat treffend beschrieben:

IP5: „Das ist manchmal am Anfang, also wenn Kinder neu kommen, das beobachte ich oft, dass die sehr Mühe haben mit Freispiel. Also damit, einfach mit anderen Kindern SELBER zu interagieren und SELBER mit ihnen zu reden, dass sie oft am Anfang recht Mühe haben mit dem und je länger sie dann eigentlich da sind, immer mehr so ein wenig in das rein kommen=und darum finde ich es auch sehr wichtig, eben dass sie selber auch lernen oder wir ihnen auch ein bisschen aufzeigen je nachdem, wie man miteinander umgehen und reden kann, damit sie lernen, sich selber zu verstehen untereinander und Konflikte zu lösen und: auch mal zurückstehen und andere Ideen im Vor- umzusetzen oder auch mal selber Ideen bringen zu können und ja.“

Insbesondere Konfliktsituationen werden von den Fachpersonen genutzt, um den Kindern einerseits Konfliktlösungsstrategien mitzugeben und ihnen andererseits Gelegenheiten zu bieten, Konflikte eigenständig zu bewältigen. Im Freispiel wird den Kindern zudem ein sorgfältiger Umgang mit den Spielsachen beigebracht.

Bezüglich des Einbezuges des Freispiels in die gezielte Entwicklungsplanung bestehen zwei Varianten. In der ersten Variante werden keine Überlegungen bezüglich eines solchen Einbezugs angestellt. Bei der zweiten Variante wird das Freispiel in die Entwicklungsförderung der Kinder einbezogen. In diesem Fall bestehen unterschiedliche Möglichkeiten in der genauen Ausgestaltung. Eine Möglichkeit ist, bei Beobachtungen im Freispiel die Entwicklungsplanung im Hinterkopf zu haben und auf Grund dieser gezielt zu beobachten und zu handeln, wie im folgenden Zitat treffend beschrieben wird:

IP5: „Und das fließt natürlich auf jeden Fall ins Freispiel, dass man dann so wie ein wenig diese Methoden oder die Abmachungen, welche man getroffen hat mit dem Kind dann halt in jeder Situation, wenn man es beobachtet dann anspricht und mit ihm zusammen dann an dem arbeitet.“

Bei dieser Möglichkeit wird die Umsetzung der Förderziele der Kinder auch im Freispiel gezielt beachtet und mitverfolgt.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, aus Beobachtungen im Freispiel den Entwicklungsstand der Kinder zu eruieren und den Kindern auf dieser Grundlage spezifische Spielangebote zu machen. Um eine genauere Vorstellung zu erhalten, wie dieses Vorgehen aussehen kann, ist das folgende Zitat hilfreich:

IP2: „(. . .) wenn du jetzt weisst, der ist irgendwie noch nicht so auf dem Stand, auf dem er sein müsste, dann: versuchst du auch immer wieder ein Spielangebot in Umlauf zu geben, welches dies so ein bisschen fördern würde, so quasi.“

Zudem unterbreiten die Fachpersonen den Kindern auch gezielte Spielangebote, um anhand deren Verhalten Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand ziehen zu können.

6.2 Freiraum geben

Um den Kindern Freispiel zu ermöglichen, geben die Fachpersonen den Kindern hierfür bewusst Freiraum. Dabei geht es darum, in den Strukturen der Institution genügend Freiraum zu bieten, welchen die Kinder selbst gestalten können. Dies passiert teils auch automatisch und durch die vorgegebenen Strukturen der Institution, welche den Fachpersonen nicht immer ermöglichen, bei den Kindern zu sein. Das nachfolgende Zitat soll dies verdeutlichen:

IP6: „Typische Freispielsituationen ergeben sich auch im Alltag ein bisschen, also das heisst, der Erwachsene hat auch seine Strukturen und Aufgaben zu erledigen und ist jetzt sage ich mal auf der einen Seite auch froh, wenn sich das Kind selber beschäftigt, auf der anderen Seite wird es gezielt eingesetzt.“

Im Gegensatz zu solch spontan entstandenem Freispiel werden im Tagesablauf der Kinder bewusste Freiräume für freies Spiel gesetzt. Zudem werden auf Grund der Höhergewichtung des Freispiels in Vergleich zu angeleiteten Spielsequenzen bewusst weniger angeleitete Aktivitäten eingesetzt. Dem Freispiel wird Raum gegeben weil dies auch im Familiensetting der Fall wäre, getreu dem Normalisierungsprinzip, was folgendes Zitat verdeutlicht:

IP2: „(. . .) von daher versuchen wir es halt auch ein bisschen möglichst alltäglich und auch normal zu gestalten das Ganze, so gut wie es geht natürlich in diesem Setting und dazu gehört halt auch frei spielen, dass sie wirklich sich auf der Gruppe bewegen können, sie dürfen spielen, worauf sie gerade Lust haben.“

Freiräume für das Freispiel und Freiräume innerhalb des Freispiels werden von den Fachpersonen zu zwei unterschiedlichen Zwecken genutzt.

Zum einen erfüllt das Bieten von Freiraum einen emanzipatorischen Zweck, um den Kindern Partizipation zu ermöglichen. So werden an den jeweiligen Entwicklungsstand angepasste Lernmöglichkeiten geboten, aus welchen die Kinder lernen können, mit geschaffenen Freiräumen umzugehen. Dies soll dafür sorgen, dass die Kinder im Umgang mit Freiheiten auch ausserhalb des Freispiels kompetenter werden und sich somit aus dem Freispiel heraus weiterentwickeln können.

Der andere Zweck, für welchen Freiräume für freies Spiel genutzt und bewusst eingesetzt werden, besteht darin, das Freispiel zu nutzen, um dem Energie- und Bewegungsdrang der Kinder Raum zu geben. Da die Kinder ihren Bewegungsdrang im Freispiel ausleben können, fällt es ihnen im Gegensatz dazu wieder leichter, sich in geführten Strukturen zu konzentrieren und zurechtzufinden.

Generell reflektieren die Fachpersonen den Freiraum, welchen sie bieten, um festzustellen, ob dieser für die Kinder ausreichend ist und sie sich daraus entwickeln und entfalten können.

6.3 Gestaltung und Nutzung der Räumlichkeiten

In erster Linie werden die Räume wohnlich, gemütlich und „heimelig“ eingerichtet. Die Wohngruppe ist für die Kinder der primäre Lebensort, deshalb sollen sie sich durch eine bewusste Raumgestaltung möglichst zu Hause fühlen können. Nachfolgendes Zitat veranschaulicht dies:

IP2: „Es ist keine Kita da, (. . .) aber es ist eine Wohnung, man wohnt hier, es soll gleichzeitig kindgerecht natürlich eingerichtet sein und auch eh ‘ahmächlich’ gemacht sein quasi, aber es soll gleichzeitig auch: ein bisschen wohnlich aussehen (. . .) Man soll sich auch, auch wohlfühlen und die Kinder sollen sich auch, ja so ein bisschen zu Hause fühlen (. . .) Für die einen ist es wirklich ein Zuhause.“

Des Weiteren werden die Räume kindgerecht, lebendig und spielanregend gestaltet. Die Fachpersonen beziehen die Kinder in die Gestaltung der Räume mit ein, da sie die Hauptnutzer/innen dieser sind. Die Räume werden so eingerichtet, dass sie den Kindern Rückzugsmöglichkeiten zum Verweilen bieten. Dies soll dazu führen, dass die Kinder von den Reizen im Raum nicht überflutet, sondern zum Spielen angeregt werden. Aus diesem Grund werden die Räume auch ordentlich gehalten, wie dieses Zitat verdeutlicht:

IP5: „Also mir persönlich ist wichtig, dass es auch: auch nach einem Spiel wieder ein bisschen schön aussieht. Also ich finde einfach, wenn es ein riesen Chaos ist, dann haben die Kinder wie auch nicht so Lust, um irgendwo spielen zu gehen.“

Den Kindern wird wenn möglich ausreichend Platz zum Spielen geboten und das Spielen draussen wird oft ermöglicht. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass sich die Grösse des Raumes auf die Dynamik der Kindergruppe auswirkt. Durch den begrenzten Raum steigt der Lärmpegel schneller, wodurch vermehrt Konflikte entstehen, welche wiederum die Notwendigkeit des Eingreifens der Fachpersonen erhöhen. Nachstehendes Zitat verweist auf diese Tatsache:

IP3: „Im Haus drin ist es natürlich vielleicht halt eher so wenn es eng ist, im Haus ist alles immer VIEL lauter es ist viel intensiver, es gibt auch viel schneller Streit. (. . . .) Im Haus drin ist unsere Rolle dann eher so reinfahren und stoppen (. . . .) Es tickt dann schnell so=so aus, dann fangen alle an. (. . .) dort ist unsere Rolle schon stärker glaube ich, dass wir intervenieren müssen. Aber draussen also dort... Das ist schon eh krass wie=wie das unterschiedlich ist, wenn plötzlich Raum da ist.“

Die Fachpersonen ermöglichen den Kindern, an vielen unterschiedlichen Orten zu spielen. Zum einen stellt die Wohngruppe einen bedeutenden Ort dar, zum anderen auch Räume ausserhalb der Wohngruppe, wie zum Beispiel der Garten, externe Spielplätze und gruppenübergreifende Räume.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass in Bezug auf die Benutzung der Räume nur wenige Regelungen bestehen. Den Fachpersonen ist es wichtig, dass sich die Kinder auf der Wohngruppe frei bewegen können. Daher stellen sie ihnen die meisten Räume zum Spielen zur Verfügung. Eine Ausnahme bildet das Büro der Fachpersonen. Nachfolgendes Zitat verdeutlicht dieses Vorgehen:

IP6: „Letzten Endes erschaffen sie sich den Ort dann selber, das kann sein, dass sie dann kommen und sie finden, sie müssen aber jetzt unter dem Tisch Piratenessen spielen und dann müssen sie in der Küche unter diesen Tisch. Und diese Möglichkeit muss gegeben sein.“

Bei einem gemeinsamen Spiel im Kinderzimmer darf die Tür nicht ganz geschlossen werden. Durch den Türspalt erlangen die Fachpersonen ein gewisses Mass an Kontrolle und gewähren den Kindern dadurch Sicherheit vor möglichen Übergriffen.

6.4 Handhabung Spielzeug

Hinsichtlich der pädagogischen Nutzbarkeit und Sinnhaftigkeit findet vor der Anschaffung von neuem Spielzeug ein Prüfungsprozess statt. Dies bedeutet, dass ein Spielzeug gewisse Kriterien erfüllen muss, damit es gekauft wird. Die Fachpersonen vertreten die Meinung, dass das Kind entscheidet, welches Spielzeug attraktiv und anregend ist. Deshalb werden

die pädagogischen Ansprüche manchmal etwas zurückgestellt und Spielzeug angeschafft, welches den Kindern Freude bereitet, wie folgende Aussage veranschaulicht:

IP1: „Also das mit der Freude jetzt ehm, ist mir persönlich recht wichtig (. . .), aber: gerade bei Wünschen zu Weihnachten, Geburtstag wollen wir schon, dass sich das Kind freuen kann, und wir stellen unsere PÄDAGOGISCHEN Ansprüche etwas zurück.“

Da das Kind über die Attraktivität des Spielzeuges bestimmt, ist es den Kindern erlaubt, das Mobiliar mit in ihr Spiel zu integrieren. Unter Einbezug der Kinder passen die Fachpersonen das Spielzeugangebot laufend an deren Bedürfnisse an. Neues Spielzeug wird eingeführt und mit den Kindern angeschaut. Im Zuge dessen wird der Wert des Spielzeuges und die Sorgfalt thematisiert.

Für Spielzeuge, welche mit dem Thema „Gewalt“ in enger Verbindung stehen, werden Verbote ausgesprochen und den Kindern erklärt. Die Fachpersonen achten auf die Botschaft, welche ein Spielzeug vermittelt und versuchen diese den Kindern zu erklären, wie folgendes Zitat aufzeigt:

IP1: “Dann so in Richtung Barbie-Sachen, da hatten wir auch schon Diskussionen gehabt natürlich ((lacht)). Wir finden es dann: natürlich ein schlechtes Frauenbild, eigentlich auch Männerbild, das da vermittelt wird und es ist auch wieder Kunststoff (. . .) Wir versuchen den Kindern zu erklären, warum wir das jetzt nicht gut finden“.

Die Spielzeuge und die Menge des Angebots werden so ausgewählt und gestaltet, dass diese die Kinder nicht mit Reizen überfluten. Den Kindern wird dadurch die Möglichkeit gegeben, sich auf ein Spiel zu fokussieren und sich darin zu vertiefen. Die Kreativität wird gefördert und die Kinder können aus eigener Initiative tätig sein. Manchmal werden vorgefertigte Spielmaterialien aus dem Raum genommen, um gezielt die Kreativität der Kinder anzuregen. Dies wird nachfolgend treffend formuliert:

IP6: „Und die Idee ist, dass das Kind sich einlassen kann auf ein Spiel, verweilen kann auf ein Spiel und nicht das Gefühl hat, ah aber da ist schon wieder das nächste, das macht tolle Geräusche und Licht und ist bunt, ich muss da hin (. . .) Es löst auch aus, ich muss ja irgendwie immer bespasst werden, im Sinn von, ich denke mir nichts mehr aus und ich bin nicht mehr kreativ und komme nicht mehr in dieses Rollenspiel hinein.“

Den Kindern wird immer Spielzeug zur Verfügung gestellt, sei dies in ihrem Zimmer oder auf der Wohngruppe. Dadurch können die Kinder frei wählen, was sie spielen wollen und sich von den Spielmaterialien inspirieren lassen. Gewisse Spielsachen werden aus Gründen der Sicherheit, des Schwierigkeitsgrades sowie der Kontrolle der Vollständigkeit und Ordnung,

unzugänglich aufbewahrt. Der Zugang zu diesen Spielsachen wird demnach von der Fachperson abhängig gemacht und das Kind muss sich vorher überlegen, mit was es sich beschäftigen will, was eine gewisse Kompetenz zur Planung voraussetzt. Diese Handhabung bietet auch die Möglichkeit, das gewünschte Spielzeug zwecks Bestrafung nicht auszuhändigen, wie in diesem Zitat beschrieben wird:

IP3: „Es gibt in den Zimmern eine gewisse Anzahl an Sachen, die sie sowieso haben und dann gibt es Sachen, die abgeschlossen sind irgendwo, weil... Wie zum Beispiel die vielen Barbies und irgendwie da die ganzen, die Häuser die noch dazu gehören und dort fragen sie dann. (. . . .) So Entscheide sind dann natürlich eingebettet in, wie läuft es gerade mit dir. Wenn Eine beim Mittagessen ein Terror abgelassen hat, ((räusper)) dann gibt es vielleicht keine Barbies halt um Zwei.“

Während dem Freispiel achten die Fachpersonen darauf, dass die Kinder nicht zu viele Spiele anfangen und zu viele Spielsachen hervorheben. Dies einerseits aus organisatorischen Gründen, damit alle Kinder aneinander vorbeikommen, aber andererseits auch, um die Ausdauer der Kinder zu fördern. Dieses Vorgehen wird jedoch auch situativ gestaltet und jeweils abgeschätzt, was für das Kind am förderlichsten ist, wie folgende Aussage der Interviewperson drei verdeutlicht:

IP3: „Oder jemand hat die Regel wieder einmal eingeführt, jetzt gibt es am Nachmittag eine Spielsache zum Herausnehmen und nicht zehn. Das schränkt natürlich auf eine Art ein bisschen ein. Das andere ist, es gibt beim Kind halt oft auch so=so kurz einen kleinen Frust beim Velofahren und dann muss es das Trotti oder dann muss es der Fussball sein. (. . . .) Dort ein bisschen ein Stopp zurückzugeben ist vielleicht am Kind auch geholfen manchmal. Das ist glaube ich auch ein bisschen situativ zu entscheiden. Wenn du merkst, ein Kind hat sich jetzt umentschieden für ein Spielzeug und will ein anderes, dann finde ich es irgendwie doof, dass es jetzt zwei Stunden mit diesem Ding... Also das macht jetzt irgendwie auch keinen Sinn“.

Die Handhabung des Spielzeugs ist auch in der Teamarbeit Thema. Gemeinsam wird über Sinn und Unsinn von Spielzeug diskutiert und neue Anschaffungen besprochen.

6.5 Aktives Eingreifen und Begleiten

Gewisse Umstände machen es nötig, dass die Fachpersonen in Freispielsituationen eingreifen. Diese werden nachfolgend beschrieben.

Im Freispiel wird ein organisatorischer Rahmen geschaffen, damit alle aneinander vorbeikommen und jeder genügend Platz hat zum Spielen oder auch einfach zum Verweilen.

Je nach Situation auf der Gruppe werden die Kinder daher im Freispiel dabei angeleitet, einen geeigneten Platz zum Spielen zu finden. Um dem Anspruch an genügend Platz gerecht zu werden, werden die Kinder bei einem Wechsel des Spielorts auch dazu animiert und unterstützt, ihre Spielsachen aufzuräumen.

Bei schwierigen Aushandlungen unter den Kindern oder in Konfliktsituationen bieten viele der interviewten Fachpersonen bei Bedarf Unterstützung an. Dieses Unterstützungsangebot wird in folgender Aussage einer Interviewperson verdeutlicht:

IP1: „Und dann, wenn es gerade krisenhaft ist, sage ich auch, ihr könnt es versuchen zu lösen und wenn es nicht geht, kommt ihr Hilfe holen, bevor ihr euch zu fest ärgert und einander anschimpft, dann komme ich unterstützen.“

Wenn die Fachperson wahrnimmt, dass die Konflikte so gross sind, dass die Kinder sie kaum noch selber lösen können oder die Situation für einzelne Kinder eine Gefahr darstellt, wird aktiv eingegriffen. Die Freiheit der Kinder wird dann zugunsten der Sicherheit eingeschränkt. Das nachfolgende Zitat zeigt auf, wann eingegriffen wird:

IP3: „Klar, ich bin da, um sie zu schützen vor irgendwelchen Problemen, die auftauchen, wenn sie wirklich so massiv sind, dass es mich braucht.“

Um dem entgegenzuwirken, greifen einige schon vorher ein. Sobald die Fachpersonen bemerken, dass die Stimmung langsam kippt, weil die Kinder beispielsweise müde werden, übernehmen sie die Spielanleitung. Es wird während dem Freispiel darauf geachtet, dass besprochene Umgangsregeln eingehalten werden, sich alle Kinder mit ihren eigenen Ideen einbringen können und eine respektvolle Streitkultur herrscht. Werden diese Bedingungen nicht erfüllt, kommt es eher dazu, dass sich die Fachperson einschaltet. Zu einem schnelleren Eingreifen kommt es, wenn schwächere Kinder vor dem respektlosen Verhalten eines anderen geschützt werden müssen oder wenn Kinder gepiesackt werden. Die Interviewperson fünf erklärt dies folgendermassen:

IP5: „Oder wenn es dann nachher so ein wenig Richtung immer Piesacken so extra ein wenig geht, dann greife ich eher schnell ein, weil ich finde, das ist einfach respektlos und gemein für das andere Kind. Und dort finde ich dann, eher so ein bisschen schnell die Grenzen machen, wenn es darum geht, jemand wirklich absichtlich zu piesacken.“

Die Intensität der Begleitung oder des Eingreifens ins Freispiel wird zudem von weiteren Faktoren abhängig gemacht. Einerseits wird die Gruppendynamik beachtet und andererseits Einflussfaktoren des einzelnen Kindes.

Bei relativ ausgeglichenen Gruppen mit ausreichend vorhandener Sozialkompetenz ist es weniger notwendig, ins Geschehen einzugreifen, wohingegen schwierige Gruppenkonstellationen eine stärkere Begleitung erfordern. Der Grad der Begleitung ist auch abhängig vom Alter. Kleinere Kinder werden mehr angeleitet, weil sie sich oft noch nicht selber über eine lange Zeitspanne beschäftigen können. Kinder, welche in schlechter psychischer Verfassung sind oder schwierige Verhaltensweisen zeigen, werden im Freispiel stärker begleitet, wie folgende Aussagen verdeutlichen:

IP2: „(. . .) und mit den=den Jüngeren MUSST du manchmal auch, also je nach dem was gerade gelaufen ist oder so und was gerade ansteht oder wenn sie irgendwie am Wochenende zu Hause waren und dann anfangs Woche vielleicht eher ein bisschen Mühe haben oder so, dann musst du vielleicht mal mehr mit ihnen auf den Boden sitzen und mal=mal spielen.“

IP1: „Wenn es Kinder hat mit ganz schwieriger Entwicklung, dann sollte es eigentlich fast noch mehr Begleitung haben.“

Persönliche Wertvorstellungen und Grenzen beeinflussen den Zeitpunkt des Eingreifens. Durch einen Austausch im Team wird ein einheitliches Vorgehen bezüglich des Eingreifens ins Freispiel angestrebt, wie folgendes Zitat aufzeigt:

IP5: „Es gibt es aber natürlich auch, dass man vielleicht mal zu spät eingreift oder das eine Person oft zu früh eingreift und so ja:, das gibt es und dann sind es halt aber Situationen, wo wir im Team ansprechen müssen, ja wie gehst du mit dem um, bei mir funktioniert es irgendwie nicht so, bei mir eskaliert es immer ziemlich schnell, muss ich vielleicht früher eingreifen. Dass man sich auch austauscht und durch das kommt man dann immer mehr halt auch auf die einheitliche Ebene, wie man so ein wenig... Ja.“

6.6 Präsent und Wachsam sein

Die Fachpersonen sind während dem Freispiel immer mal wieder präsent und vor allem auch wachsam, um die Situation im Überblick zu behalten. Dadurch dass sie in Reichweite der Kinder sind, fungieren sie als Ansprechperson und Anlaufstelle für schwierige Situationen oder wenn das Kind eine kurze Auszeit benötigt. Folgende Aussage verdeutlicht die Funktion der Fachperson als Anlaufstelle für die Kinder:

IP3: „Ich glaube schon, die grundlegende Rolle ist, dass wir auf die Kinder schauen. Das heisst, du bist da, du siehst, wenn etwas passiert. Du bist eine Art Schutz für die Kinder und natürlich auch eine Anlaufstelle, für wenn irgendetwas gar nicht mehr geht, wenn es dich braucht.“

Die Fachpersonen wohnen dem Freispiel nicht dauerhaft bei, hören jedoch stets mit einem Ohr mit, wenn sie anderen Arbeiten nachgehen oder kontrollieren regelmässig, ob alles mit rechten Dingen zu und her geht. Diese Kontrollen werden vor allem auch gemacht, wenn die Kinder in abgeschiedenen Räumen spielen und die Fachpersonen nicht mithören können, was bei den Kindern läuft. Durch die Präsenz wird einerseits Sicherheit gewährleistet und vermittelt, aber auch Interesse am Spiel der Kinder gezeigt, was zu einer Motivationssteigerung führen kann. Dadurch schenken sie den Kindern auch das Gefühl, wahrgenommen zu werden, wie folgende Aussagen darstellen:

IP1: „(. . .) ist natürlich ein kleiner Kontrollblick, aber ich glaube, es tut ihnen auch gut, dass sie wissen, sie werden wahrgenommen.“

IP2: „Nein, also ich bleibe dann schon meistens so: ein bisschen dort=also es ist dann schon nicht so, dass ich mich nur hinsetze und dann nach drei Minuten finde, ah es geht ja, ich gehe wieder. Weil ehm ja, ich finde es dann ja auch für die Kinder schön, so ein bisschen dass sie merken, hey die sind hier und sie sehen uns.“

Die Fachpersonen organisieren sich im Team, um dem Freispiel bewusst beiwohnen zu können. Durch ihre Präsenz kommt es dazu, dass sie sich auf Initiative der Kinder ins Spiel miteinbeziehen lassen, dabei jedoch authentisch reagieren, wenn sie gerade nicht genügend Zeit oder auch keine Lust zum Mitspielen haben. Dies kommt in folgender Aussage gut zum Ausdruck:

IP3: „Eben es kann schon so sein, dass man halt so nahe dran ist, dass man halt irgendwie involviert wird und dann kann man auch mitmachen finde ich, (. . .). Klar hat man vielleicht auch mal keine Lust, dann kann man das dem Kind auch sagen. Das ist auch... ich glaube auch authentisch oder und wenn man das macht oder ehm ich mag jetzt nicht das Spiel mit dir machen, ich möchte jetzt einfach hier sitzen. Das kann auch eine Antwort sein. Aber ehm ja, dass man sich spontan involvieren lässt, finde ich, das könnte auch meine Rolle sein.“

Das Ausmass der Präsenz wird von verschiedenen Faktoren, wie beispielsweise der Gruppenkonstellation oder dem Risikograd des Spielorts, abhängig gemacht.

Die Gruppenkonstellation wird beachtet und beeinflusst den Grad der Wachsamkeit. Spielen die Kinder an einem Ort mit mehr Gefahrenquellen, ist die Fachperson automatisch präsenter und wachsamer, wie nachfolgendes Zitat verdeutlicht:

IP6: „(. . .) da müssen wir schon ein bisschen dabei sein, weil die Küche ist sowieso eine Gefahrenquelle oder mit Backofen, Herdknöpfen und Messer und solchen Sachen. Also sie

dürfen dort verweilen, aber wir müssen uns bewusst sein, wir geben ihnen jetzt die Möglichkeit zum Spielen, aber wir sind dabei, um zu schauen, dass nichts passiert quasi.“

Da Kinder, welche in einem Heim leben, oft schwierige Erfahrungen mitbringen und dadurch herausfordernde Verhaltensweisen zeigen können, sind die Fachpersonen allgemein wachsamer als in anderen Settings. Die besondere Wachsamkeit kommt in folgender Aussage zum Ausdruck:

IP5: „(. . .) ja und die Kinder, die hier sind, haben halt meistens auch ein wenig eine geringere Frustrationstoleranz, was halt auch wichtig ist, dass man immer oder ja einfach präsent ist=also man muss nicht immer daneben sitzen und zuschauen, wie sie spielen, aber dass man sicher ein Ohr darauf hat oder ein Auge und schaut.“

In Konfliktsituationen sind sie generell besonders wachsam und können dadurch in der Situation wahrnehmen, wann es ihrer Unterstützung bedarf.

6.7 Sich zurücknehmen

Während dem Freispiel nehmen sich die Fachpersonen oft bewusst zurück, um den Kindern den benötigten Freiraum für die Entwicklung eines lustvollen, kreativen Spiels zu geben und diesen nicht einzuschränken. Die untenstehenden Aussagen von zwei Interviewpersonen verdeutlichen diese bewusste Zurücknahme:

IP2: „(. . .) das Wertvolle so am Freispiel lassen, so wie ihnen=wie ihre Phantasie anzuregen ja: ihnen ja so ein bisschen den Raum lässt, um kreativ zu sein und nicht immer irgendwie von uns ein Angebot kommt.“

IP3: „(. . .) kann ich nicht die ganze Zeit kontrollieren und wenn ich es immer tun würde, dann würde ich den Raum von den Kindern klein machen. Das ist wirklich so, also und dort eine Mischung zu finden, das ist... Das ist enorm schwierig und das ist auch das coole an unserem Job, denke ich.“

Aus der obenstehenden Aussage von der Interviewperson drei geht zudem hervor, dass es auch eine Herausforderung ist, den Kindern diesen Raum zu geben und sich zurückzunehmen. Dies hängt damit zusammen, dass Fachpersonen oft ein Gefühl eines Förder- und Handlungsdrucks verspüren und davon überzeugt sind, dass es die Erwartung an ihre Profession ist, sich mit den Kindern zu beschäftigen. Daher reflektieren sie diese Empfindungen und machen sich bewusst, dass dieses Zurücknehmen den Kindern zugutekommt und man ja trotzdem für sie zur Verfügung steht.

IP1: „(. . .)ehm, dass ich mir dann manchmal wirklich auch sagen muss, das ist auch gut für sie, das... Da üben sie auch ganz viel und ja eben, ich stehe ja zur Verfügung, aber ich lasse sie jetzt machen=das ist ja wichtig und ehm es ist eigentlich ja ein bewusstes sich Rausnehmen.“

Es wird aufgepasst, dass die Kinder nicht zu häufig animiert werden, da ansonsten von Seiten der Kinder die Erwartungshaltung entsteht, dass sie unterhalten werden wollen und das selbständige Spielen verloren geht. Sie fördern die Verantwortungsübernahme der Kinder, indem sie sich bewusst zurücknehmen, denn wenn die Fachperson beim Freispiel anwesend ist, verhindert dies oft eine selbständige Konfliktlösung der Kinder, da diese die Verantwortung für die Streitschlichtung dann gerne abgeben. Wenn sich die erwachsene Person jedoch physisch etwas vom Geschehen entfernt, übernehmen die Kinder automatisch wieder etwas mehr Verantwortung und versuchen, Konflikte oder Uneinigkeiten selber auszuhandeln. Die Kinder werden auch dazu befähigt, sich Unterstützung zu holen, wenn sie eine Situation nicht selbständig lösen können. In Konfliktsituationen nimmt sich die Fachperson in erster Linie zurück, verfolgt diese mit und wartet bewusst ab, wenn es die Situation zulässt. Dadurch wird den Kindern zugetraut, Auseinandersetzungen selbständig zu lösen, was ihnen wiederum wichtige Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserlebnisse ermöglicht. Die Wichtigkeit der bewussten Zurückhaltung wird in den folgenden zwei Aussagen zum Ausdruck gebracht:

IP6: „Aber auch das lässt man mal zu, denn das gehört zum Freispiel. (. . .) Was entwickelt sich aus dem, also wirklich, dass man sich einfach ganz bewusst zurücknimmt und nicht dauernd interveniert, sondern einfach mal abwartet.“

IP5: „Aber das es wie auch dieses Erfolgserlebnis gehabt hat oder, ich konnte den Konflikt selber lösen, ich habe es selber geschafft, würde ich vielleicht erst eingreifen, wenn ich merke, dass es jetzt dann bald dazu kommt, dass es geschlagen wird oder so.“

Um den Freiraum der Kinder nicht unnötig einzuschränken, werden eigene Bedürfnisse reflektiert und gegebenenfalls zurückgestellt. Das eigene Bedürfnis nach Struktur und Ordnung wird im Freispiel beispielsweise bewusst zurückgestellt und das vorhandene Chaos ausgehalten. Dadurch geben sie den Kindern die Gelegenheit, sich im Freispiel wirklich auszuleben. Die Fachpersonen nehmen sich immer wieder bewusst zurück und hinterfragen, ob vorhandene Regeln notwendig sind und für den Schutz und Nutzen der Kinder stehen oder für den eigenen. Dieses Hinterfragen der Regeln wird in folgendem Zitat verdeutlicht:

IP5: „(. . .)man muss halt immer ein bisschen abwägen, warum ist diese Regel. Haben wir diese Regeln einfach, weil es einfacher ist für uns damit man nachher die Sachen nicht

wieder alle aufräumen muss oder zurückschieben, ist es einfach aus Bequemlichkeit oder haben wir diese Regel weil WIRKLICH etwas gefährliches dahinter ist.“

Wie beschrieben, nehmen sich Fachpersonen während dem Freispiel einerseits bewusst zurück und gehen anderen Arbeiten nach, um den Kindern auch die Möglichkeit zu geben, unbeobachtet zu spielen und für sich alleine zu sein. Andererseits sind Freispielsituationen jedoch auch beliebte Gelegenheiten, um im Büro Aufgaben zu erledigen, wie nachfolgende Aussage zeigt:

IP4: „Eben es sind wirklich Sachen, wenn die beschäftigt sind, dass man: einfach im Büro irgendetwas macht. Das ist einfach wirklich, das ist ein grosser Anteil auch an unserem Arbeitstag.“

6.8 Übergänge gestalten

Bei Bedarf gestalten die Fachpersonen das Ende und den Anfang des Freispiels bewusst.

Je nach Bedürfnis und Fähigkeiten der Kinder wird das Freispiel in der Startphase unterstützt. Die Fachpersonen schaffen einen Rahmen, in welchem sich das Spiel entfalten kann und ziehen sich danach kontinuierlich zurück. Zu dieser Unterstützung am Anfang gehört beispielsweise das Bereitstellen von Materialien, Beihilfe bei der Ideenfindung oder die Vermittlung von altersgleichen Spielpartner/innen. Kinder, welche neu auf der Wohngruppe sind, werden bei Bedarf bei der Rollenfindung in der Gruppe unterstützt. Dieses Gestaltungsprinzip wird durch folgendes Zitat beschrieben:

IP5: “Je nach Kindergruppe muss ich dann halt auch am Anfang noch so dabei sein und manchmal bei der Entscheidungsfindung oder der Kommunikation untereinander ein bisschen helfen (. . .), aber am Schluss finde ich es eigentlich schon wichtig, dass sie auch selber miteinander spielen können.“

Die Kinder werden durch frühes Ankündigen bewusst auf das Ende des Freispiels vorbereitet. Durch gemeinsames und unterstütztes Aufräumen wird das Freispiel beendet. Dieser Prozess wird auch als Lernfeld genutzt. Das folgende Zitat verdeutlicht das Vorgehen bezüglich des Aufräumens:

IP5: „Also meistens muss man ja das Freispiel einfach dann beenden, wenn irgendwie, wenn es zu Essen gibt oder wenn es Zeit ist für ins Bett oder so. Und dann sage ich einfach den Kindern schon im Voraus, jetzt müssen wir dann bald mal beginnen aufzuräumen, damit sie sich schon mal ein wenig darauf einstellen können.“

In Übergangssituationen im Alltag bieten die Fachpersonen bewusst angeleitete Sequenzen an, um Ruhe in die Gruppe zu bringen, wie folgende Aussage einer Interviewperson zeigt:

IP2: „Gerade so in Übergangssituationen oder so Abendsituationen, in welchen vielleicht irgendwie so am Abend vor dem Abendessen Kinder zurückkommen (. . .) ehm wo man einfach so versucht die Kinder ein bisschen anzuleiten, einfach damit ein bisschen Ruhe reinkommt, weil es je nach Dynamik halt jeweils wirklich unruhig ist und so musst du immer ein bisschen =ja ein bisschen ein Angebot machen.“

6.9 Beobachten

Die Freispielsituationen der Kinder werden beobachtet. Dies geschieht teils bewusst und gezielt, jedoch auch immer unbewusst. Die Fachpersonen sind der Ansicht, dass durch Beobachten und Abwarten Informationen über die Kinder und ihre Verhaltensweisen, sowie deren Beweggründe, gewonnen werden können. So nutzen sie diese Beobachtungen gezielt, um die Kinder besser kennen zu lernen und zu verstehen. Da die Kinder sich im Freispiel mit den für sie wichtigen Themen befassen, können aus Beobachtungen Informationen über die aktuelle Situation des jeweiligen Kindes gezogen werden, welche reichhaltiger sind, als Informationen aus einem direkten Gespräch. Diese wurde in einem Interview folgendermassen formuliert:

IP3. „(. . .) das freie Spiel, wenn wir es sehen ist für mich e- eine reichhaltige Informationsquelle zum Sehen was mit dem Kind gerade so abläuft. Also es ist zum Teil genau dann wenn die Kinder sich halt unbeobachtet fühlen und einfach miteinander machen und du vielleicht ein bisschen siehst was dort für Mechanismen abgehen untereinander und wie sich das Kind verhält, wo wird es plötzlich aggressiv, wo wird es traurig oder so dann ist das ein eig- die perfekte Art zum auch ein bisschen 'ztschegge' wie das Kind funktioniert, wer das Kind ist.“

Die im Freispiel gemachten Beobachtungen werden schriftlich festgehalten und haben teils auch Einfluss auf Entwicklungsberichte oder Zielvereinbarungen. Dies wird im folgenden Interviewausschnitt verdeutlicht:

IP5: „Wir schreiben das auch alles auf, ehm bei uns haben wir so eine Software, wo wir jeweils am Schluss vom Tag noch ein wenig Sachen aufschreiben, was uns bei den einzelnen Kindern so ein wenig aufgefallen ist, was es gerade für einen Tag hatte und aus dem heraus schreiben wir dann halt auch die Entwicklungsberichte und die Ziele verfassen.“

So nutzen die Fachpersonen das Freispiel, um gezielte Entwicklungsbeobachtungen zu machen. Die Realisierung solcher Beobachtungen verlangt nach gezielter Planung und Organisation, wie folgende Aussage treffend zum Ausdruck bringt:

IP6: „(. . .) die Person muss sich dann so organisieren, dass das alles, was nicht gleichzeitig hat stattfinden können, sondern in dem Moment ich sage jetzt mal in Anführungszeichen nur die Beobachtung, muss halt der Rest dann irgendwann aufgeholt werden (. . .).“

Im Weiteren wird die gezielte Freispielbeobachtung auch zur Überprüfung der Spielumgebung genutzt. Durch das Beobachten können die Fachpersonen feststellen, ob die Spielumgebung den aktuellen Bedürfnissen der Kinder entspricht, ob sie darin verweilen können und ihr Freispiel sich entfalten kann. Falls dies nicht der Fall ist, werden aus den Beobachtungen Rückschlüsse gezogen, wie die Spielumgebung anzupassen ist.

7 Beantwortung Fragestellung

Nachfolgend wird folgende Fragestellung beantwortet:

Wie wird das Freispiel in Deutschschweizer Kinderheimen gestaltet?

Aufgrund der Eruiierung der neun Kategorien konnte festgestellt werden, dass die Gestaltungselemente des Freispiels im Kinderheim auf drei unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, welche sich wechselseitig beeinflussen. Die Gestaltung findet auf struktureller, materieller sowie personeller Ebene statt, wie in untenstehender Abbildung verdeutlicht wird.

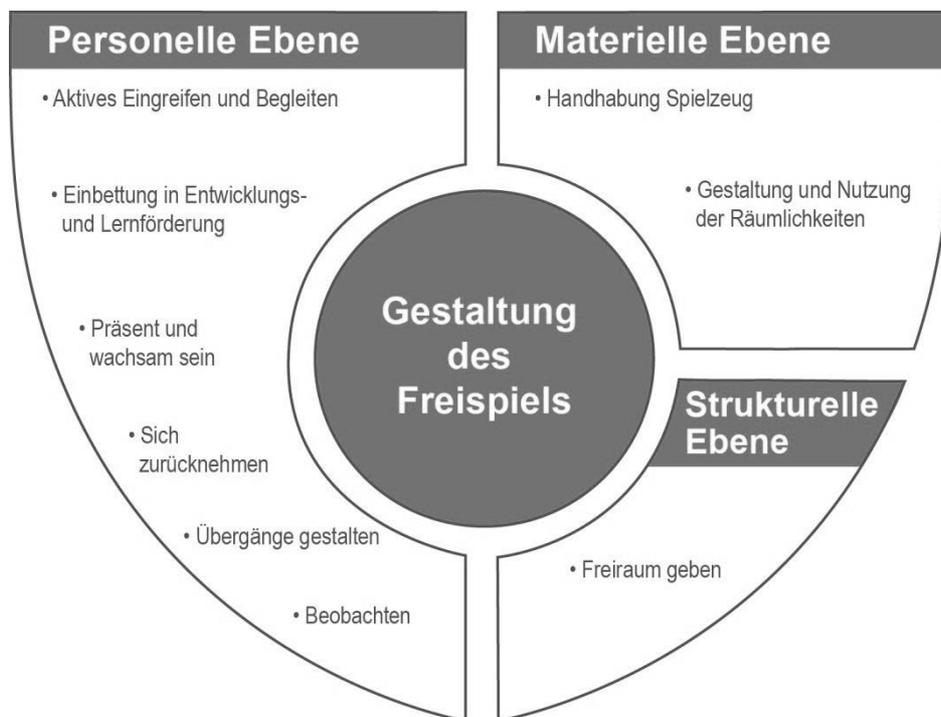


Abbildung 2: Übersicht der Gestaltungsebenen (eigene Darstellung)

Nachfolgend werden die Wesensmerkmale der drei Ebenen umrissen:

Strukturelle Ebene

Diese Ebene beinhaltet die Strukturen, welche das Freispiel ermöglichen oder verunmöglichen, wie nachfolgend ausgeführt wird.

Im Kinderheim bestehen übergeordnete Strukturen, welche den Tagesablauf beeinflussen. Diese sind teils freispielermöglichend, teils nicht. Neben diesen vorgegebenen Strukturen schaffen die Fachpersonen auch bewusst Freiräume und lassen freies Spiel so oft als möglich zur Verfolgung zweier unterschiedlicher Zwecke entstehen. Zum einen, um den Kindern ein Lern- und Entwicklungsfeld im Umgang mit Freiheit zu ermöglichen. Zum anderen, um ihnen Raum zum Auspowern zu bieten, was ihnen den Umgang mit den vorgegebenen Strukturen erleichtern soll.

Personelle Ebene

Auf der personellen Ebene liegt der Fokus auf der Handlung der Fachperson in der Freispielsituation. Diese steuert die Gestaltung durch die Rolle, welche sie einnimmt und ihr damit verbundenes Handeln.

Grundsätzlich versuchen sie, sich im Freispiel bewusst zurückzunehmen, um den Kindern den benötigten Freiraum zu lassen und ihnen durch Verantwortungsübernahme Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserlebnisse zu ermöglichen. Das Freispiel wird jedoch auch genutzt, um in dieser Zeit anderen Arbeiten nachgehen zu können. Eine gewisse Präsenz oder Wachsamkeit ist den Fachpersonen jedoch wichtig, um die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten und ihnen Aufmerksamkeit zu schenken. Grundsätzlich ist im Heimsetting allgemein eine höhere Wachsamkeit gefordert. Der Schutz der persönlichen Integrität der Kinder steht an oberster Stelle, weshalb in schwierigen Konflikten Unterstützung angeboten wird und die Fachperson eingreift, sobald die Kinder einen Konflikt nicht mehr selber lösen können oder die Sicherheit der Kinder gefährdet ist. Zudem werden Übergangssituationen bei Bedarf gestaltet. Denn der Einstieg und Ausstieg ins Freispiel sowie die Rückkehr von zu Hause können für Kinder eine Herausforderung sein.

Das Freispiel wird von Fachpersonen bewusst zur Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenzen der Kinder genutzt und in die gezielte Entwicklungsplanung eingebunden. Die Fachpersonen haben einen grossen Handlungsspielraum, in welchem Ausmass und in welcher Art sie das Freispiel in die Entwicklungsplanung einfliessen lassen. Entwicklungs- und Lernförderung basiert meist auf Beobachtungen. So ist es nicht verwunderlich, dass Fachpersonen Freispielsituationen teils gezielt beobachten. Zudem geschehen Beobachtungen aber auch immer unbewusst. Die Realisierung von solchen bewussten Beobachtungen von Freispielsituationen verlangt nach gezielter Planung und Organisation. Sie dienen dazu, die einzelnen Kinder besser kennen und verstehen zu lernen. Die daraus gewonnenen Informationen fliessen in unterschiedlicher Weise in die Entwicklungsplanung und die Umgebungsgestaltung ein. So werden sie zur Reflexion der

Raumgestaltung, zur Feststellung des Entwicklungsstandes der Kinder und als Grundlage zur Planung von Interventionen zur Entwicklungsförderung genutzt.

Materielle Ebene

Diese Ebene umfasst die Gestaltungsmöglichkeiten durch die dingliche Umwelt der Kinder, welche einerseits die Spielgegenstände und andererseits die räumliche Umgebung beinhaltet.

Das Spielzeug wird entlang verschiedener Kriterien ausgewählt. Wobei jedoch die Attraktivitätszuschreibung des Kindes an das Spielzeug höher gewichtet wird als der pädagogische Nutzen. Entscheidend dabei ist, dass das Kind selbst bestimmt, welches Spielzeug als attraktiv gilt. Aus demselben Grund werden die Kinder in die Raumgestaltung und Spielzeuganschaffung miteinbezogen. Die Spielumgebung wird möglichst reizarm gestaltet, damit Kinder sich auf ein Spiel einlassen können. Zudem wird den Kindern möglichst viel Platz zum Spielen geboten, um den Lärmpegel und das Aggressionsniveau möglichst klein zu halten. Durch das Wegschliessen von bestimmtem Spielzeug wird das Spiel der Kinder eingeschränkt. Eine weitere Einschränkung erfolgt durch die Regel, dass die Tür bei einem gemeinsamen Spiel im Zimmer nicht vollständig geschlossen werden darf.

8 Diskussion

Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, lässt sich die Gestaltung des Freispiels in Deutschschweizer Kinderheimen auf drei Ebenen aufteilen. Auch im Kapitel 3 ist ersichtlich, dass die Gestaltung des Freispiels verschiedene Aspekte beinhaltet. Einleitend zu besagtem Kapitel der Freispielgestaltung wurden die für die Entstehung des Freispiels erforderlichen Bedingungen aufgeführt und daraus zwei grundlegende Aspekte des Spielraums abgeleitet. Diese liessen sich aus dem Spielraum-Begriff von Mogel (2008) und dem doppeldeutigen Verständnis von Spielraum durch Franz (2016) ableiten. Bei einer erneuten Betrachtung dieser aus der Literatur abgeleiteten Einteilung, stellen die Autorinnen fest, dass diese bereits Hinweise auf das den Forschungsergebnissen entsprungene Modell der Gestaltungsebenen gibt. Dies lässt sich besonders am Spielraumbegriff von Franz (2016) verdeutlichen. Ihr doppeldeutiges Verständnis von Spielraum umschreibt zum einen den physikalisch erfahrbaren Raum, was dem materiellen Raum entspricht und der materiellen Ebene des Modells zugeordnet werden kann (S.90). Zum anderen beinhaltet das Verständnis vom Spielraum von Franz (2016) den Freiraum, welcher Kinder für ihr Spiel gewährt wird (ebd.). Dieses zweite Verständnis des Raumes beinhaltet die beiden restlichen Ebenen des Modells aus den Forschungsergebnissen. Begründen lässt sich dies damit, dass der Raum, welcher den Kindern für ihr Spiel gewährt wird, einerseits vom direkten Verhalten der Fachperson in der Spielsituation (personelle Ebene) abhängt. Andererseits beeinflussen aber auch übergeordnete Strukturen des Heims, wie Regeln oder der Tagesablauf, massgeblich die vorhandenen Spielmöglichkeiten in ihrer Menge und Dauer (strukturelle Ebene).

Aus diesem Vergleich kann geschlossen werden, dass die Freispielgestaltung in Deutschschweizer Kinderheimen die Grundbedingungen für die Entstehung des Freispiels (Mogel, 2008, S.11; Franz, 2016, S.90) berücksichtigt, wenn nicht gar erfüllt. Dennoch gibt es Aspekte im Freispiel und dessen Gestaltung, welche besonders in der Heimerziehung zu beachten sind. Diese werden nachfolgend beleuchtet und diskutiert.

Aus den Forschungsergebnissen wird ersichtlich, dass gewisses Spielzeug aus unterschiedlichen Gründen weggeschlossen wird, dabei jedoch immer auch Spielzeug auf der Wohngruppe vorhanden ist. Diese Handhabung führt dazu, dass die Kinder unter Umständen nur durch die Fachpersonen Zugang zu ihrem gewünschten Spielzeug erhalten. Franz (2016) kritisiert dieses Vorgehen und spricht dabei von einem Abhängigkeits- und Machtverhältnis (S.90). Zudem setzt diese Handhabung voraus, dass die Kinder in der Lage sind, ihr Spiel zu planen. Pohl (2014) macht in ihren Ausführungen deutlich, dass Kinder erst

zwischen fünf und sieben Jahren verstärkt ihr Denken in das Spiel miteinbeziehen und ihr Spiel erst ab diesem Zeitpunkt planvoller wird (S.44). Dadurch kann gesagt werden, dass es für Kinder unter fünf Jahren eine Schwierigkeit darstellt, sich vor Beginn des Spiels für ein Spielzeug zu entscheiden und somit das genannte Vorgehen mit dem Einschliessen des Spielzeugs nicht ihrem Entwicklungsstand entspricht.

Insbesondere im Heimkontext ist zu bedenken, dass geplantes Handeln gerade für Kinder mit einer Verhaltensstörung eine Herausforderung darstellt (Myschker, 2009, S.278; Van der Kooij, 1989, S.361). Diese Erläuterungen sprechen demnach klar gegen den Einschluss von Spielzeug. Ausserdem lässt sich grundsätzlich sagen, dass durch diese Handhabung der Freiraum der Kinder eingeschränkt wird. Largo (2016) betont, dass das Kind im Spiel selbstbestimmt sein muss, sowie Kontrolle über seine Handlungen haben muss (S.273). Erst dann ist das Spiel intrinsisch motiviert, was eine wichtige Voraussetzung für ein vertieftes Spiel ist (ebd.). Mogel (2008) betont die hohe Spontanität im Freispiel, welche für die Entwicklung besonders bereichernd ist (S.28). Demnach behindert das Wegschliessen von Spielsachen die Spontanität und die Selbstbestimmung im Spiel. Auch Pausewang (2016) verweist auf die Wichtigkeit der Selbstbestimmung im Freispiel, macht jedoch deutlich, dass diese auf Grenzen stossen kann (S.42). Zum Beispiel müssen die Spielbedürfnisse von verschiedenen Kindern aneinander vorbeikommen und in Einklang gebracht werden (ebd.). Durch Heidemann und Greving (2011) lassen sich Parallelen zur Heimerziehung ziehen, denn sie beschreiben den Heimkontext als unnatürliches Erziehungsgebilde, in dem viele verschiedene Heranwachsende in verschiedenen Altersstufen zusammenleben (S.158). Dadurch ist mehr Organisation, Struktur und Planung erforderlich als in anderen Settings (ebd.). Die Forschungsergebnisse zeigen auf, dass die Fachpersonen darauf achten, dass nicht zu viele Spielsachen hervorgehoben werden, damit alle Kinder aneinander vorbeikommen. Wie beschrieben, scheint dies gemäss Heidemann und Greving (2011) in der Heimerziehung besonders erforderlich.

Eine weitere Einschränkung des Freiraumes ist gemäss Pausewang (2016) dann angebracht, wenn sich Kinder mit ihrem Spielverhalten in Gefahr bringen (S.42). Wenn das Kind die Folgen seines Handelns nicht einschätzen kann und sich dadurch in Gefahr bringt, muss eingegriffen werden (ebd.). Die Ergebnisse der erhobenen Stichprobe machen deutlich, dass diesem Grundsatz im Heimkontext nachgegangen wird. Gefährliches Spielzeug, wie Sackmesser und verschluckbare Gegenstände, werden für die Kinder nicht in Reichweite aufbewahrt. Diese Einschränkung kann auch mit der Zielsetzung der Kinderheime, den Kindern einen Schutzraum zu bieten, begründet werden (Trede & Winkler,

1997, S.321). Demnach ergibt sich für die Fachpersonen der Auftrag, die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten, auch wenn dies deren Freiheit einschränkt.

Weiter spricht Pausewang (2016) von einer Einschränkung der Selbstbestimmung, wenn das Kind nicht angemessen mit den Spielmaterialien umgehen kann (S.42). Als Beispiele zu nennen sind der verschwenderische Umgang mit Bastelmaterialien oder die Beschädigung der Spielsachen (ebd.). Diese Ausführungen werden auch in den Ergebnissen ersichtlich, denn Bastelmaterialien sowie heikle Spielsachen und Gesellschaftsspiele werden weggeschlossen. Eine mögliche Erklärung für diese Handhabung wäre, dass es Kindern mit einer Verhaltensstörung zum Teil schwerfällt, mit Spielzeug angemessen umzugehen (Myschker, 2009, S.278). Largo (2016) betont jedoch, dass Kinder einen verantwortungsvollen Umgang erst lernen, wenn sie Gelegenheiten bekommen, mit den Materialien zu hantieren (S.289). Auch Pohl (2014) führt aus, dass Kinder durch Erfahrungen und durch das Erproben lernen, ihr Verhalten besser einzuschätzen und zu lenken (S.173). Sie sagt dazu passend: „Es geht darum, mit Risiken umgehen zu lernen, nicht sie zu vermeiden“ (Pohl, 2014, S.173). Aufgrund dessen lässt sich sagen, dass das strikte Wegschliessen dieser Gegenstände unter Umständen nicht der richtige Weg ist. Vielmehr sollte den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, den verantwortungsvollen Umgang zu üben und zu lernen (Pohl, 2014, S.173; Largo, 2016, S.289).

Aus den Ausführungen lässt sich schlussfolgern, dass der Einschluss von Spielzeug im Heimkontext durch die Literatur begründet werden kann (Pausewang, 2016, S.41-42). Gründe für Einschränkungen können sein: die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten, das Spielzeug vor Schäden zu bewahren oder gruppenorganisatorische Zwecke (ebd.). Die Selbstbestimmung im Spiel ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Freispiels (Largo, 2016, S.273), deshalb gilt als oberstes Gebot, den Freiraum der Kinder nicht unbegründet zu verkleinern und dafür zu sorgen, dass nicht alle Spielsachen nur über Fachpersonen zugänglich sind.

Wie im Kapitel 3 zur Freispielgestaltung, den einleitenden Ausführungen der Diskussion, aber auch aus den Überlegungen zum Thema Spielzeugeinschluss und damit verbundenen Einschränkungen ersichtlich wurde, besitzt die Fachperson grossen Einfluss auf das Spielgeschehen. Daher scheint es wichtig, ihre unterschiedlichen Handlungsweisen und deren Beweggründe genauer zu betrachten. Den Ergebnissen zufolge nehmen Fachpersonen während dem Freispiel unterschiedliche Rollen ein. Sie nehmen sich zurück, sind präsent und wachsam oder greifen aktiv in das Freispiel ein und begleiten dieses.

Welche dieser Rollen die Fachpersonen einnehmen und in welcher Intensität sie das tun, ist von verschiedenen Faktoren abhängig.

In erster Linie versuchen sie, den Kindern den benötigten Freiraum zu lassen und ihnen durch Verantwortungsübernahme Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserlebnisse zu ermöglichen, indem sie sich als Erwachsene im Freispiel bewusst zurücknehmen. Mogel (2008) nennt neben weiteren Punkten unter anderem auch Freiraum für das Spielen sowie Zurückhaltung und Nichteinmischung als Voraussetzung für die Entfaltung des kindlichen Spiels (S.11). Auch Pausewang (2016) erwähnt, dass das Ziel die maximale Selbstbestimmung der Spielenden ist und es daher nur so viel Spiellenkung wie nötig und somit so wenig Lenkung wie möglich geben sollte (S.75). Gemäss Remo H. Largo (2017) besteht sinnvolles Lernen durch Handlungen, welche selbstbestimmt sind, wodurch sich das Kind bewähren kann (S.227). Durch dieses Lernen aus eigenem Antrieb kann das Selbstwertgefühl gestärkt werden, da es sich als selbstwirksam erlebt (ebd.). Weiter erwähnt er, dass Kinder konkrete Erfahrungen machen müssen, um sich entwickeln zu können (Largo, 2017, S.75). Diesen Ausführungen zufolge ist es sinnvoll, sich als Fachperson im Freispiel möglichst zurückzunehmen. Wie aus den Forschungsergebnissen hervorgeht, ist diese Zurücknahme jedoch auch eine Herausforderung, da Fachpersonen oft das Gefühl eines Förder- und Handlungsdrucks verspüren. Dieser Druck scheint nicht unbegründet zu sein, denn wie Stamm (2014) festhält, wird das Spiel vermehrt als Zeitverschwendung gesehen und aufgrund des Fokus auf Frühförderung dominiert der Gedanke bei Erwachsenen, den Kindern möglichst viel beibringen zu müssen (S.5-9). Auch gemäss Pausewang (2016) wird das Spiel in der Öffentlichkeit oft falsch eingeschätzt und somit auch die Arbeit in sozialpädagogischen Einrichtungen (S.51). Dadurch wird nebst der falschen Beurteilung und der Herabwürdigung des Berufsbildes der sozialpädagogischen Fachkräfte auch das kindliche Spiel als ausschliessliche Erholungs- und Vergnügungszeit abgewertet (Pausewang, 2016, S.52). Die in dieser Forschungsarbeit befragten Fachpersonen reflektieren daher diesen Förder- und Handlungsdruck, um sich bewusst zu machen, dass dieses zur Verfügung stellen von Freiraum für Freispiel sowie ihre Zurückhaltung im Spiel den Kindern zugutekommt. Denn wie im Kapitel 2.3 erwähnt, hat das Freispiel eine immense Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Pohl (2014) erwähnt diesbezüglich, dass es von den Erwachsenen auch den Mut braucht, um dem Kind die Erfahrungsmöglichkeiten zuzugestehen und es dafür loszulassen (S.3). Wie oben erwähnt, kann dadurch auch das Selbstwertgefühl des Kindes gestärkt werden. Folgt man den Ausführungen in Kapitel 4.3.2 zeigen Heimkinder oft ein auffälliges Verhalten, welches mit einem niedrigen Selbstwert einhergehen kann. Daher macht es Sinn, den Kindern ein selbstbestimmtes Lernen im Spiel

zu ermöglichen und sich dabei möglichst zurückzuziehen, um damit eine Selbstwertsteigerung zu erlangen.

Doch wie Pausewang (2016) erwähnt, haben Selbstbestimmung und Freiheit auch im Spiel ihre Grenzen und zwar dort, wo sich das Kind selber in Gefahr bringt oder die Selbstbestimmung und Freiheit anderer unverhältnismässig einschränkt (S.44). Dies geht auch aus den Ergebnissen der Interviews hervor, denn der Schutz der persönlichen Integrität der Kinder steht für die Fachpersonen an oberster Stelle. Deshalb wird in schwierigen Konflikten Unterstützung angeboten und eingegriffen, sobald die Kinder einen Konflikt nicht mehr selber lösen können oder ihre Sicherheit gefährdet ist. Daher sind die Fachpersonen während dem Freispiel auch immer mal wieder präsent und wachsam, um diese Sicherheit gewährleisten zu können. In den Interviews zeigte sich jedoch auch, dass ihre Anwesenheit eine selbständige Konfliktlösung auch verhindern kann, weshalb die Fachperson in Konfliktsituationen grundsätzlich mal besonders wachsam ist, sich jedoch zurücknimmt und die Situation als Beobachter/in mitverfolgt, solange keine Gefährdung vorhanden ist. Auch Pohl (2014) schlägt vor, die Kinder zuerst zu beobachten, bevor man in die Situation eingreift, um ihnen eigene Erfahrungen zuzutrauen und nur dort Hilfe zu gewähren, wo sie diese benötigen (S.173). Pausewang (2016) erwähnt diesbezüglich, dass Fachpersonen aufgrund ihrer Beobachtung versuchen sollen, die Hintergründe der Handlung zu erfassen und mögliche Auswirkungen auf den Betroffenen oder die Gruppe abzuschätzen (S.80). Aufgrund dieser Abschätzung soll sofort, später oder gar nicht reagiert werden (ebd.). Somit ist die vordergründige Zurücknahme bei gleichzeitiger Wachsamkeit ein legitimes Vorgehen der Fachpersonen.

Den Ergebnissen kann auch entnommen werden, dass im Heimsetting generell eine höhere Wachsamkeit und Reaktionsfähigkeit gefordert ist, da viele der Kinder Verhaltensauffälligkeiten aufweisen. Die Intensität der Begleitung und des Eingreifens ist daher einerseits von verschiedenen Faktoren des einzelnen Kindes abhängig (Alter, psychische Verfassung und Verhalten des Kindes), andererseits aber auch von der Gruppenkonstellation. Die Häufigkeit von Verhaltensstörungen bei Heimkindern und die damit verbundenen Herausforderungen für das Freispiel konnten auch im Kapitel 4.3.2 aufgezeigt werden. Pausewang (2016) erwähnt, dass sich verhaltensauffällige Kinder häufig nicht auf ein Spiel einlassen können und in ihrer Spielfähigkeit gehemmt sind (S.90). Oft sind sie nicht mehr in der Lage konfliktarm mit ihren Spielkameradinnen und -kameraden umzugehen oder wirklich zu spielen, was eine gute Beobachtung und Begleitung durch die Fachpersonen nötig macht (ebd.). Aus den Forschungsergebnissen ist beispielsweise ersichtlich, dass die Zimmertüre nicht ganz geschlossen werden darf, wenn mehrere Kinder

darin spielen. Die Begründung dafür ist, dass die Fachpersonen dadurch ein gewisses Mass an Kontrolle erhalten und die Kinder eher vor möglichen Übergriffen schützen können. Diese freiheitseinschränkende Regel findet in den nachfolgenden Ausführungen ihre Legitimation. Einerseits gehört es zum Auftrag der Heimerziehung, die Kinder vor der Gefährdung ihrer Integrität zu schützen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.58). Andererseits können sich laut Schauder (1995) bei verhaltensauffälligen Kindern Störungen im Sozialverhalten auf vielfältige Weise zeigen, beispielsweise durch verbale und physische Aggressionen (S.10). Zudem weist er darauf hin, dass sich die Verhaltensstörung auch in der Sexualentwicklung der Kinder zeigen kann und manche dadurch teils Druck auf andere Kinder ausüben und sie zu sexuellen Handlungen überzeugen (Schauder, 1995, S.11).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es für Fachpersonen notwendig ist, eine Balance zwischen sich zurückhalten und ins Spiel eingreifen zu finden und das eigene Handeln stetig zu reflektieren (Stamm, 2014, S.10). Fachpersonen im Heimkontext sollten, aufgrund der vermehrt verhaltensauffälligen und dadurch in ihrer Spielfähigkeit eingeschränkten Kinder, das Freispiel gut beobachten.

Aufgrund der vorgängig aufgezeigten Wichtigkeit von Beobachtungen soll auch dieser Aspekt der Freispielgestaltung näher beleuchtet werden. Die Forschungsergebnisse zeigten, dass sich die Fachpersonen bewusst Zeit nehmen, um dem Freispiel beizuwohnen und dieses zu beobachten. Nachfolgend sollen mögliche Beweggründe hierfür diskutiert werden. Die Fachpersonen selbst begründeten ihr Handeln mit der Ansicht, dass mittels Beobachtungen im Freispiel wichtige Informationen über die Kinder und ihre Verhaltensweisen gewonnen werden können. Zudem können aus den Beobachtungen auch Beweggründe für das kindliche Handeln abgeleitet werden. Dies belegt auch Franz (2016) mit der Anerkennung von Beobachtungen als zentrales Mittel zum Erkennen einer Spielsituation und deren Sinnhaftigkeit, mit dem primären Interesse, das Kind besser verstehen und kennen zu lernen (S.113). Zudem heben die Fachpersonen hervor, dass im Spiel Sachen zum Ausdruck kommen, über welche Kinder nicht sprechen wollen oder können. Dies wird vor allem durch Freud und die psychoanalytische Sichtweise auf das Spiel bestätigt (zit. in Oerter, 2008, S.38). So drückt er in Zusammenhang mit der Katharsis-Hypothese aus, dass sich das Kind mittels erneutem Ausleben früherer Probleme im Spiel von Ängsten befreien kann und somit seine Probleme durch die Wiederholung im Spiel verarbeiten und bewältigen kann (ebd.). Im Spiel kann das Kind eine Situation, mit welcher es zuvor überfordert war, „nachspielen“ und Handlungsweisen austesten, wodurch es wieder die Überhand über die Situation gewinnen kann (ebd.). Zudem hat die Wiederholung bestimmter Handlungen im Spiel eine Bewältigung allfälliger mit der Handlung verknüpften

traumatischen Erfahrungen zur Folge (Freud, 1920; zit. in Oerter, 1993, S.176). Kinder wiederholen im Spiel meist Situationen, welche Eindruck auf sie gemacht haben (ebd.). Auch diese von Freud erkannte Tatsache verdeutlicht die Wichtigkeit von Beobachtungen von Spielsituationen und hebt vor allem die Chancen einer solchen Beobachtung hervor. Im Heimkontext verstärkt sich diese Wichtigkeit nochmals deutlich, da die dort lebenden Kinder, wie in Kapitel 4 beschrieben, meist aus schwierigen Verhältnissen stammen und somit mit komplexen Problemlagen konfrontiert sind (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.84). Dies bestätigt auch Schmid (2007), indem er anmerkt, dass Heimkinder meist über längere Zeit oder bereits ihr gesamtes Leben unterschiedlichen psychosozialen Risikofaktoren ausgesetzt sind, welche ihre Entwicklung massgeblich beeinträchtigen (S.17). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass insbesondere bei Heimkindern aufgrund ihrer vielseitigen Problemlagen, Beobachtungen des Freispiels von zentraler Bedeutung sind. Durch sie können die Fachpersonen eine Fülle an Informationen über die aktuellen Problemlagen sowie den Entwicklungsstand der Kinder gewinnen.

Diese Informationen können den Aufbau einer stabilen und belastbaren Beziehung zwischen den pädagogischen Fachpersonen und den Kindern erleichtern, was eines der von Thiersch (1977) formulierten Ziele für Kinder und Jugendliche in Kinderheimen darstellt (zit. in Chassé, 2008, S.173). Im Weiteren verhelfen Beobachtungen dazu, festzustellen, ob die Spielumgebung den Bedürfnissen der Kinder entspricht und für sie als entwicklungsfördernd wirkt (Franz, 2016, S.113). Auch die interviewten Fachpersonen erwähnten, dass sie Freispielbeobachtungen zur Reflexion und Überprüfung der Spielumgebung nutzen. Dies wiederum hilft ein weiteres von Thiersch (1977) formuliertes Ziel zu erreichen, nämlich einen den Bedürfnissen der Kinder entsprechenden Lebensraum zu bieten (zit. in Chassé, 2008, S.173). Ein weiteres Ziel der Heimerziehung gemäss Thiersch (1977) ist die Ermöglichung von Lernfeldern und Zukunftsperspektiven für die Kinder (ebd.). Da Fachpersonen Freispielbeobachtungen zudem in die gezielte Entwicklungsförderung miteinbeziehen, kann auch diesem Ziel mit dem Freispiel ein Schritt nähergekommen werden. Insbesondere da der Zusammenhang von Freispiel und Entwicklung in den Interviews sowie in der Fachliteratur (Einsiedler, 1999; Largo, 2008; Oerter, 2008; Stamm, 2014) deutlich belegt wurde, scheint dieser Punkt besonders diskutabel.

Oerter (2008) stellt fest, dass seit Karl Groos (1899) das Spiel in allgemeiner Überzeugung als entwicklungsfördernd gilt (Oerter, 2008, S.245), was Stamm (2014) zufolge mittlerweile auch durch viele Studien bewiesen wurde (S.5). Largo (2008) verweist zudem darauf, dass Entwicklungs- und Spielförderung im gleichen Atemzug genannt werden, weil das Spiel als

eines der wichtigsten Erlebens- und Verhaltenssysteme für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung gesehen wird (S.176).

Auf die Frage ob ein Kind im Spiel lernen kann, weist Hauser (2013) darauf hin, dass dies entscheidend von der eigenen Kompetenzeinschätzung des jeweiligen Kindes geprägt wird (S.24). Die positive Selbsteinschätzung eines Kindes fördert seine intrinsische Motivation und wirkt sich somit positiv auf das Lernen im Spiel aus. Im Weiteren beeinflussen Erwachsene die motivationale Entwicklung der Kinder und auch die Art und Weise, wie sich die kindlichen Interessen entwickeln, beträchtlich (ebd.). Wolfgang Einsiedler, Ulf Mühlhausen und Jutta Wiefel (1982) fanden heraus, dass ein restriktives Erziehungsverhalten der Eltern bei einem Grossteil der Kinder mit einem eher eingeschränkten Interessenspektrum zusammen auftrat (zit. in Hauser, 2013, S.24). Ebenjenes eingeschränkte Interessenspektrum vermindert die Möglichkeit des Lernens im Spiel (ebd.). Hauser (2013) führt in diesem Zusammenhang auch aus, dass Kinder mit geringem Selbstwert sich im Spiel keinen Herausforderungen stellen und gerade im Freispiel dazu neigen, Dinge zu tun, welche sie nicht herausfordern (S.25-26). Er betont die Wichtigkeit von Herausforderungen im Spiel, welche vor allem durch Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen, die das Kind anspornen, sein Spiel als sinnvoll ansehen und ihm etwas zutrauen, unterstützt und gefördert wird (ebd.). Schauder (1995) zufolge verfügen Kinder mit Verhaltensstörungen, welche, wie bereits erwähnt, bei Heimkindern häufig anzutreffen sind, über einen sehr niedrigen Selbstwert (S.11). Aus der Auswertung der Interviews ergab sich, dass Fachpersonen Freispielsituationen gezielt nutzen, um die Eigeninitiative der Kinder zu fördern. Einsiedler (1999) fordert Pädagoginnen und Pädagogen auf, situationsbezogene Spielförderung zu betreiben, indem sie Spielprozesse aktiv mitgestalten und den Kindern so auf ein höheres Spielniveau verhelfen (S.151). Die Förderung der Eigeninitiative der Kinder im Freispiel kann als eben eine solche situationsbezogene Förderung angesehen werden und auch als Möglichkeit, den Selbstwert der Kinder im Spiel zu fördern, und somit Hauser (2013) zufolge auch den Lernerfolg des Spiels zu erhöhen (S.24). Gerade im Zusammenhang mit der Herausforderung im Spiel und den Kindern mit niedrigem Selbstwert, welche diesen ausweichen, scheinen auch Wygotskis (1933) Ansichten vom Spiel, welches die Zone der nächsten Entwicklung schafft, nochmals erwähnenswert (zit. in Oerter, 1993, S.149). Insbesondere der dritte Typ der ZNE erscheint hier als zentral, besteht er doch aus dem Spiel selbst (Wygotski, 1987, zit. in Oerter, 2008, S.96). Somit kann mittels der ZNE auf einfache und natürliche Weise die Entwicklung im Spiel selbst gefördert werden. Auch hebt das Konzept der ZNE die Wichtigkeit von kompetenten Spielpartnern hervor (Oerter, 2008, S.97). Auch Liegers (2014) Folgerungen aus Wygotskis Überlegungen, dass Spiel- und Lernsituationen so gestaltet werden sollen,

dass Lernende in ihrer Wissenserweiterung die ZNE erreichen (S.23), verdient Beachtung. Sie hebt hervor, dass Pädagoginnen und Pädagogen eine gute Beobachtungs- und Analysefähigkeit benötigen, um den Grad der Unterstützung für ein Kind in einer spezifischen Spielsituation zu finden, welche es in die ZNE führt (ebd.).

Somit schliesst sich der Kreis wieder und man kann zum Schluss kommen, dass Beobachtungen im Freispiel insbesondere in Kinderheimen wichtig sind, da durch sie besondere Problemlagen der Kinder, sowie deren Entwicklungsstand erkannt werden können (Freud, 1920; Largo, 2008). Auf der Grundlage dieser Informationen können die Fachpersonen wiederum ihr weiteres Vorgehen und Verhalten planen. Dabei sollen sie darum bemüht sein, die Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern, in ihrer Problembewältigung zu unterstützen und tragfähige Beziehungen zu ihnen aufzubauen, um so auch einige der Ziele der Heimerziehung zu verfolgen. Das Freispiel bietet also auch insbesondere im Kontext Kinderheim eine gute und natürliche Gelegenheit für Fachpersonen, um Informationen über die Kinder zu gewinnen und sie in ihrer Entwicklung zu fördern.

Ein weiterer spezifisch in der Heimerziehung zu beachtender Punkt in der Freispielgestaltung stellt die Gestaltung des Beginns und des Endes von Freispielsituationen dar. Aus den Forschungsergebnissen geht hervor, dass diese in der Heimerziehung je nach Bedarf begleitet werden. Gisela Lorenzen (1998) beschreibt entsprechendes Vorgehen auch im Rahmen des Kindergartens (zit. in Lieger, 2014, S.55). Sie unterteilt das Freispiel in vier Phasen, von welchen die erste die Anlaufphase ist. In dieser Phase steht die Kindergartenlehrperson den Kindern beratend zur Seite und unterstützt sie bei der Organisation ihres Spiels (Gruppenbildung, Materialbeschaffung, Entscheidung etc.) (ebd.). Wie aus den Ergebnissen ersichtlich ist, gehen diesen Aufgaben auch Fachpersonen der Heimerziehung nach. Sie schaffen einen Rahmen, in welchem sich das kindliche Spiel entfalten kann und wenn das Spiel läuft, ziehen sie sich zurück. Vor allem Kinder, welche neu im Kinderheim sind, erfahren dabei vermehrt Unterstützung seitens der Fachpersonen, weil gerade sie oft Mühe mit dem Einstieg in das Freispiel haben. Diese Schwierigkeit wird auch im Kapitel 4.4 beschrieben. Gewissen Heimkindern kann es schwerfallen, sich selber zu beschäftigen oder sich in das Freispiel zu vertiefen (Heidemann & Greving, 2011; Stamm, 2014, S.21). Die Fähigkeit dazu kann gemäss Myschker (2009) jedoch vom Umfeld gefördert werden (S.277).

So lässt sich abschliessend sagen, dass die Gestaltung am Anfang des Freispiels durch die Literatur, vor allem im Rahmen des Kindergartens, empfohlen wird. Wie beschrieben, ist diese Begleitung jedoch gerade im Heimkontext von grosser Bedeutung.

Aus den Forschungsergebnissen geht hervor, dass die Fachpersonen den Kindern in Übergangssituationen gezielt angeleitete Sequenzen anbieten, um Ruhe in die Gruppe zu bringen. Als Beispiel für solche Übergangsphasen wird die Rückkehr von zu Hause genannt. Wie im Kapitel 4.4 ausgeführt, ist eine zentrale Voraussetzung für ein gelingendes Freispiel ein entspanntes Feld, denn ein psychisch bedrücktes Kind spielt oberflächlich bis gar nicht (Largo, 2016, S.272). Kinder im Heimkontext stammen meist aus belasteten familiären Verhältnissen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.84). Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass die Rückkehr ins Heim, nach einem Besuch bei der Herkunftsfamilie, für die Kinder als herausfordernd erlebt wird und die Kinder eventuell belastet zurückkommen. Diese Faktoren können das Freispiel verhindern (Largo, 2016, S.272). Durch die angeleiteten Sequenzen und die Unterstützung der Fachpersonen wird auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen und für ein entspanntes Feld gesorgt.

Fazit

Die diskutierten Aspekte weisen grosse Parallelen zu den Handlungsempfehlungen der Literatur auf. Dennoch kristallisieren sich Aspekte heraus, denen in der Heimerziehung besondere Beachtung geschenkt werden sollte oder welche anders gehandhabt werden.

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass sich die Fachpersonen bewusst sind, dass aufgrund der individuellen Lebensgeschichten der Kinder eine höhere Wachsamkeit im Freispiel gefordert ist, um die Sicherheit und den Schutz der persönlichen Integrität der Kinder sicherzustellen. Die Herstellung eines entspannten Feldes aufgrund der belasteten familiären Verhältnisse (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.84) und des erhöhten Konflikt- und Aggressionspotenzials (Myschker, 2009, S.55) im Freispiel, erscheint besonders wichtig. Weiter kommt den Beobachtungen im Freispiel eine grosse Bedeutung zu, da im Spiel Probleme zum Vorschein kommen können, welche in einem Gespräch nicht erfassbar wären (Freud, 1920, zit. in Oerter, 2008, S.38). Auch die Entwicklungsförderung sollte einen hohen Stellenwert einnehmen, da gerade Heimkindern oftmals die erforderlichen Kompetenzen für ein gelingendes Freispiel fehlen, sie diese jedoch im Spiel lernen können. Auch kann es vorkommen, dass sich die Kinder im Spiel zu wenig zutrauen und durch die Begleitung kann dem entgegengewirkt werden (Hauser, 2013, S.24). In den Ergebnissen zeigte sich, dass Einschränkungen im Umgang mit Spielmaterialien gemacht werden, was eine settingspezifische Besonderheit darstellen könnte. Diese kann damit begründet werden, dass Heimkindern zum Teil Mühe im angemessenen Umgang mit Spielzeug haben (Myschker, 2009, S.278).

Neben den Unterschieden kann aufgrund der diskutierten Punkte auch gesagt werden, dass das Freispiel sowie dessen Gestaltung in der Heimerziehung von zentraler Bedeutung ist. Da die Kinder im Heim meist aus schwierigen familiären Verhältnissen kommen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.84), kann davon ausgegangen werden, dass es sich dabei oftmals um Kinder mit einer verminderten Spielfähigkeit handelt. Daraus kann geschlossen werden, dass das Freispiel in der Heimerziehung bewusste Gestaltung erfordert. Oft sind Fachpersonen in Kinderheimen jedoch mit den Alltagsaufgaben ausgelastet und haben dadurch wenig Zeit, sich dem Freispiel der Kinder zu widmen (Pausewang, 2016, S.90). Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen. Sich Zeit für das Freispiel und dessen Gestaltung nehmen zu können, bedingt bewusste Planung im Team. Durch den ausgelasteten Alltag und das breite Aufgabenspektrum der Fachpersonen wird das Freispiel auch als willkommene Gelegenheit genutzt, um anderen Arbeiten nachzugehen. Aufgrund der Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass sich die Fachpersonen jedoch im Rahmen ihrer Möglichkeiten um die Gestaltung des Freispiels bemühen.

9 Praxisbezug und Ausblick

Wie im Verlauf dieser Arbeit mehrfach ausgeführt wurde, ist das Freispiel für die kindliche Entwicklung von grosser Bedeutung. Somit ist das vorliegende Themengebiet dieser Bachelorarbeit für das Berufsfeld der Sozialpädagogik von besonderer Relevanz. Denn Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind in den entsprechenden Einrichtungen für das Kreieren eines entwicklungsförderlichen Umfelds zuständig (Husi & Villiger, 2012, S.46). Die Gestaltung des Freispiels kann als ein wichtiger Bestandteil eines solchen entwicklungsförderlichen Umfelds betrachtet werden. Der fachliche Diskurs um das Freispiel wird jedoch vorwiegend von der Schulpädagogik und im Kontext von Kindertagesbetreuungsstätten geführt (bspw. Franz, 2016; Hauser, 2013; Lorentz, 1983; Lieger, 2014; Turnier et al., 2014). Somit stellt sich für die Autorinnen die Frage, weshalb die Soziale Arbeit und insbesondere das Berufsfeld der Sozialpädagogik sich an diesem fachlichen Diskurs nicht beteiligt. Vergleicht man die mittels der vorliegenden Forschung ermittelten Gestaltungselemente mit den Handlungsempfehlungen der erwähnten Fachliteratur, zeichnen sich grosse Parallelen ab. An dieser Stelle muss jedoch auf einen wichtigen Aspekt in der Heimerziehung hingewiesen werden, welcher besonderer Betrachtung bedarf.

Den Ausführungen in Kapitel 4 zufolge, erfolgen Heimplatzierungen nämlich häufig aufgrund von kumulierenden Problemlagen, welche sich auf die Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten der betroffenen Kinder auswirken können (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2012, S.84). Durch die Forschungsergebnisse und die Literatur konnte ebenfalls aufgezeigt werden, dass Heimkinder vermehrt besondere Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, was in Anbetracht der multiplen psychosozialen Risikofaktoren kaum erstaunlich scheint. Diese Verhaltensauffälligkeiten können sich wiederum auf eine deprivierte oder verminderte Spielfähigkeit auswirken, was den entwicklungsförderlichen Aspekten des Freispiels im Wege stehen kann (Heidemann & Greving, 2011, S.83; Myschker, 2009, S.277; Pausewang, 2016, S.90). Heimkinder können somit spezifische Verhaltensweisen im Spiel aufzeigen, was von den Fachpersonen einen sensibilisierten Umgang damit und eine angepasste Gestaltung des Freispiels erfordert. Daraus kann geschlossen werden, dass sich die Handlungsempfehlungen aus den oben erwähnten pädagogischen Settings nicht unverändert auf die Heimerziehung übertragen lassen können.

Chassé (2008) zufolge sollte den Kindern durch das Heim ein Setting zur Verfügung gestellt werden, welches Entwicklungsprozesse ermöglicht (S.173). Um Entwicklungsprozesse durch das Freispiel ermöglichen zu können, sollte im Berufsfeld der Sozialpädagogik jedoch ein

grundlegendes Verständnis über die Bedeutung des Freispiels und dessen Gestaltung, insbesondere im Zusammenhang mit verminderter Spielfähigkeit und Verhaltensauffälligkeiten, vorhanden sein. Mit dem Theorieteil dieser Bachelorarbeit wurde daher versucht, vorhandenes Fachwissen über das Freispiel und die Freispielgestaltung mit den Auswirkungen bei Verhaltensauffälligkeiten zu verbinden und in den Heimkontext zu übertragen. Durch die Forschung konnte eruiert werden, wie die Freispielgestaltung im Heimkontext tatsächlich vorgenommen wird. Es wurde jedoch lediglich untersucht, wie das Freispiel in der Heimerziehung gestaltet wird und nicht, ob diesen Gestaltungselementen fachliches Hintergrundwissen zugrunde liegt und mit welchem Bewusstsein die Gestaltung geschieht. Am Schluss eines Interviews machte eine Fachperson eine Aussage, welche zwar nicht Gegenstand der Forschung war, jedoch den Autorinnen in diesem Kontext als erwähnenswert erscheint:

„Ja, irgendwie gehört es so in die Alltagsgestaltung und irgendwie machst du dir nicht gross Gedanken darum, sag ich jetzt mal, leitest du es jetzt eher an, lässt du sie jetzt eher freispiel, weil es ergibt sich, es ergibt sich einfach irgendwie, aber ich finde es wirklich ja, recht spannend.“

Diese Aussage lässt den Verdacht aufkommen, dass in der Freispielgestaltung von den Fachpersonen oft intuitiv gehandelt wird. Da im Kontext der Sozialpädagogik und insbesondere im Heimkontext kaum literarisches oder empirisches Wissen zu diesem Themengebiet vorhanden ist, erstaunt dies die Autorinnen jedoch nicht. Dem fünften Handlungsprinzip des Berufskodex für Soziale Arbeit kann jedoch folgendes entnommen werden (AvenirSocial, 2010):

Die Professionellen der Sozialen Arbeit unterziehen ihr methodisches Handeln einer steten fachlichen und moralischen Qualitätskontrolle. Sie nutzen die so gewonnenen Erkenntnisse zur Theorie- und Methodenentwicklung ihres Faches und zur Erweiterung des allgemeinen Professionswissens. Dieses Wissen tauschen sie mit ihren Kolleginnen und Kollegen aus, geben es an Studierende weiter und nutzen es für die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit. (S.11)

Daraus lässt sich schliessen, dass die Disziplin Soziale Arbeit, und aufgrund des Gegenstandes insbesondere die Disziplin Sozialpädagogik, gefordert ist, sich mit der Thematik der Freispielgestaltung auseinanderzusetzen und innerhalb ihrer Profession einen Fachdiskurs zu starten. Denn wie bereits erwähnt, kann das aus anderen Disziplinen vorhandene Wissen zu diesem Themengebiet nicht eins-zu-eins auf die Sozialpädagogik übertragen werden, da es sich dabei um nicht gänzlich vergleichbare Zielgruppen handelt.

Da eine bewusste Freispielgestaltung jedoch eine Menge Potenzial für die kindliche Entwicklung bietet, sollte diese Thematik in den Augen der Autorinnen in den wissenschaftlichen Theoriediskurs der Profession aufgenommen werden. Wie dem erwähnten Handlungsprinzip ebenfalls entnommen werden kann, sollte das erweiterte Professionswissen zudem an Studierende weitergegeben werden. Es empfiehlt sich somit, dass das Themengebiet der Freispielgestaltung im Kontext der Heimerziehung bereits im Rahmen der Ausbildung aufgegriffen wird. Angehende Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen könnten sich durch die Auseinandersetzung mit dieser Thematik in Form eines Moduls oder einer Vertiefung in einem Modul bereits in der Ausbildung fachliches Grundwissen aneignen, um in der Praxis professionell zu handeln.

Wie erwähnt, war der Gegenstand dieser Forschungsarbeit lediglich die Umsetzung der Gestaltung des Freispiels. In weiteren Forschungen könnte man folgenden, weiterführenden Fragen nachgehen:

- ⇒ Welche Relevanz hat das Freispiel in der Heimerziehung?
- ⇒ Welche Qualität hat die Freispielgestaltung und wie professionell ist diese?
- ⇒ Wie ist das Fachwissen in Bezug auf Verhaltensauffälligkeit und Freispiel?
- ⇒ Wie wirkt sich eine bewusste, fachlich fundierte Freispielgestaltung auf die Verhaltensstörungen der Heimkinder aus?

10 Literaturverzeichnis

- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Autor.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998). *Leistungen und Grenzen der Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Forschungsprojekt Jule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Chassé, Karl August (2008). Heimerziehung. In Karl August Chassé & Hans-Jürgen von Wensierski (Hrsg.), *Praxisfeld der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (4., akt. Aufl., S.172-187). Weinheim und München: Juventa.
- Diethelm, Karl (2013). Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In Mirjam Aebischer & Thomas Gabriel (Hrsg.), *Leitfaden Fremdplatzierung* (S.124-132). Zürich: Integras.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2010). Transkription. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.723-733). Wiesbaden: VS.
- Einsiedler, Wolfgang (1999). *Das Spiel der Kinder* (3., akt. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, Uwe (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franz, Margrit (2016). „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt!. *Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen* (2. Aufl.). München: Don Bosco Medien.
- Fritz, Jürgen (1993). *Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung* (2., korr. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gelder, Myriam (2015). *Kinderspiel aus der Perspektive der Kinder – Eine explorative, methodologische Annäherung an die Lebenswelten von Kindern*. Münster: LIT Verlag.
- Günder, Richard (2011). *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe* (4., völlig neu überarb. & ergänzte Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Günder, Richard & Reidegeld, Eckart (2007). Aggressionen von Kinder und Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe. Eine empirische Untersuchung. *Unsere Jugend*, 59 (1), 290-292.
- Häfeli, Christoph (2013). Kinderschutz und Erwachsenenschutz. In Peter Mösch Payot, Johannes Schleicher & Marianne Schwander (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (3., akt. Aufl., S. 274-322). Bern: Haupt.
- Hauser, Bernhard (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Heekerens, Hans-Peter (2009). Das Elend der Heimkinder. *Unsere Jugend*, 61 (11&12), 477-489.
- Heidemann, Wilhelm & Greving, Heinrich (2011). *Praxisfeld Heimerziehung. Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Heimlich, Ulrich (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3., akt. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helfferich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.559-574). Wiesbaden: Springer VS.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium (2014). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen* (6. Aufl.). Wiesbaden: Autorin.
- Hillenbrand, Clemens (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Hopf, Christel (2012). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (3., neu ausgest. Aufl., S.177-182). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: interact.
- Hüther, Gerald & Quarch, Christoph (2016). *Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist*. München: Carl Hanser.
- Klager, Christian (2016). *Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht* (18. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Largo, Remo H. (2016). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. München/ Berlin: Piper.
- Largo, Remo H. (2017). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (32. Aufl.). München: Piper.
- Largo, Remo H. & Benz, Caroline (2003). Spielend lernen. In Mechthild Papoušek & Alexander von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 56-75). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta
- Lieger, Catherine (2014). *Professionelle Betreuung in Kindergärten. Praxistaugliche Erfassung der Betreuungsqualität*. Marburg: Tectum.
- Lohaus, Arnold, Vierhaus, Marc & Maass, Asja (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lorentz, Gerda (1983). *Freispiel im Kindergarten. Chancen seines bewussten Einsatzes*. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Mayer, Horst Otto (2008). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung* (4., überarb. und erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010). Design. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.225-237). Wiesbaden: VS.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S.441-471). Opladen: Westdeutscher.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2010). Interviews. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.423-435). Wiesbaden: VS.
- Mogel, Hans (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung* (3., akt. und erw. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Myschker, Norbert (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen-Ursachen-Hilfreiche Massnahmen* (6., überarb. und akt. Aufl.). Stuttgart: W.Kohlhammer.
- Oerter, Rolf (1993). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. München: Quintessenz.
- Oerter, Rolf (2008). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl., S. 85-100). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Oerter, Rolf (2008). Kindheit. Spiel und Kindliche Entwicklung. In Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl., S. 236-248). Weinheim, Basel: Beltz.
- Pausewang, Freya (2016). *Dem Spielen Raum geben. Grundlagen und Orientierungshilfen in sozialpädagogischen Einrichtungen zu Spiel- und Freizeitgestaltung*. Berlin: Cornelsen.
- Pohl, Gabriele (2014). *Kindheit aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes* (4.Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (2., korr. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rätz-Heinisch, Regina, Schröder, Wolfgang & Wolff, Mechthild (2009). *Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.

- Ravens-Sieberer, Ulrike, Wille, Nora, Bettge, Susanne & Erhart, Michael (2007). Psychische Gesundheit von Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 50 (5&6), 871-878.
- Rosch, Daniel & Haun, Andrea (2016). Zivilrechtlicher Kinderschutz. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz. Recht und Methodik für Fachleute* (S.410-449). Bern: Haupt.
- Schauder, Thomas (1995). *Verhaltensgestörte Kinder in der Heimerziehung. Falldarstellung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schmid, Marc (2007). *Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe*. Weinheim und München: Juventa.
- Schroer, Barbara, Biene-Deissler, Elke & Gerving, Heinrich (2016). *Das Spiel in der heilpädagogischen Arbeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2012): *Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: Notwendig Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung. Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats Fehr 07.3725 vom 5. Oktober 2007*. Bern: Autor.
- Schweizerischer Fachverband für Sozial- und Heilpädagogik [SVE] (1996). *Ausserfamiliäre Platzierung. Ein Leitfaden für zuweisende und platzierungsbegleitende Fachleute. Wann? Wo? Wie?*. Zürich: Autor.
- Schweizerische UNESCO-Kommision & Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit. Diskussions- und Reflexionsgrundlage für Praxis, Ausbildung, Wissenschaft, Politik und die interessierte Öffentlichkeit* (3., erw. Aufl.). Bern: Herausgeber.
- Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210).
- Stamm, Margrit (2014). *Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Bern: Swiss Education.
- Stern, André (2016). *Spielen, um zu fühlen, zu lernen und zu leben*. München: Elisabeth Sandmann.
- Trede, Wolfgang & Winkler, Michael (1997). Stationäre Erziehungshilfen: Heim, Wohngruppe, Pflegefamilie. In Hein-Hermann Krüger & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft* (2., durchgesehene Aufl., S.219-234). Opladen: Leske und Budrich.
- Turnier, Maike & Wadepohl, Heike & Kucharz, Dietmut (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In Kucharz, Diemut & Mackowiak, Katja & Zirol, Sergio & Kauertz, Alexander & Rathgeb-Schnierer, Elisabeth & Dieck, Margarete (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL), eine deutsch-schweizer Videostudie* (S.99-121). Münster: Waxmann.
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (SR 0.107).

Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel & Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie
Universitätsklinikum Ulm (ohne Datum). *Abschlussbericht für den Fachausschuss für
die Modellversuche und das Bundesamt für Justiz. Zusammenfassung der
wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Modellversuchs Abklärung und
Zielerreichung in stationären Massnahmen (MAZ).* Ulm und Basel: Autorinnen.
Gefunden unter:

[https://www.bj.admin.ch/dam/data/bj/sicherheit/smv/modellversuche/evaluationsberic
hte/maz-schlussbericht-d.pdf](https://www.bj.admin.ch/dam/data/bj/sicherheit/smv/modellversuche/evaluationsberichte/maz-schlussbericht-d.pdf)

Van der Kooij, Rimmert (1989). Spiel und Verhaltensstörungen bei Schülern. In Herbert
Goetze & Heinz Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S.354-372).
Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.

Weichbold, Martin (2014). Pretest. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch
Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.299-304). Wiesbaden: Springer VS.

Zimpel, André Frank (2011). *Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg.*
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zimpel, André Frank (2014). *Spielen macht schlau! Warum Fördern gut ist, Vertrauen
in die Stärken Ihres Kindes aber besser.* München: Gräfe und Unzer.

Anhang

A Leitfaden

Informationen

- Bedankung
- Uns vorstellen
- Ziel des Interviews
- Einverständnis Tonbandaufnahme
- ungefähre Zeitangabe
- Hinweis Kurzfragebogen und Einverständniserklärung am Schluss des Interviews
- über Rollenverteilung informieren
- Wenn für Sie alles klar ist, würden wir gerne mit dem Interview anfangen.

Einstiegsfrage

Wir fangen gerade mit einer sehr offenen Frage an. Sie dürfen gerne einfach mal erzählen, was Ihnen in den Sinn kommt, wir hören Ihnen einfach mal zu.

Wie schon erwähnt, geht es uns um das Freispiel im stationären Setting. Wenn Sie ans Freispiel in Ihrem Berufsalltag denken, wie ist das bei Ihnen so?

1. Freiraum

Wie sieht ein freier Nachmittag der Kinder auf der Gruppe aus?

2. Freispielsituation

Wie sieht eine typische Freispielsituation bei Ihnen aus?

- Was ist Ihnen in einer Freispielsituation wichtig?
- Was tun Sie, während dem die Kinder im Freispiel sind?
- Aus welchem Grund handeln Sie so?

3. Gestaltungselemente

Was können Sie uns zum Spielzeug und den Spielorten der Kinder erzählen?

- Worauf achten Sie bei der Bereitstellung/Auswahl der Spielzeuge?
- Welche Regelungen bestehen in Bezug auf die Spielorte?
- Worauf achten Sie bei der Raum- und Materialgestaltung?

4. Entwicklungsförderung

Was kommt Ihnen spontan in den Sinn, wenn Sie die Begriffe Freispiel und Entwicklung hören?

- Welche Bedeutung hat das Freispiel für die Entwicklung?
- Wie wird das Freispiel in die Entwicklungsförderung miteinbezogen?

Jetzt sind wir bereits am Ende vom Interview. Ich habe alle meine Fragen gestellt. Hast du dir noch Fragen notiert ? (Frage an zweite Forscherin)

Schlussfrage

Uns ist es wichtig, einen möglichst umfassenden Einblick in die Freispielgestaltung bei ihnen auf der Wohngruppe zu erhalten. Wir haben bereits viel besprochen und es kann sein, dass wir etwas vergessen haben. Möchten Sie noch etwas erwähnen, was Ihnen wichtig ist?

- Bedankung
- Kurzfragebogen ausfüllen
- Schriftliche Einverständniserklärung

B Transkriptionsregeln

IP	Interviewpartner/in
(Normalschrift):	
<i>I (Kursivschrift)</i>	<i>Interviewerin</i>
((lacht))	Kommentar
...	Abbruch eines Satzes
'ufsmol'	Dialekt
()	unverständliche Äusserung (Klammer ungefähr so lang wie Gesprochenes)
(und dann ist)	Unsicherheit bei der Transkription
(3)	Längere Sprechpause, ab 3 Sekunden (Sekunden in Klammer)
rela-	Abbruch eines Wortes
@nein@	lachend gesprochen
NEIN	betont
Ja=ja	Schneller Anschluss
da:	Gedehnt gesprochen

Neue Zeile bei Wechsel des/der Wortmellers/Wortmelderin (ausser bei
Kürzestwortmeldungen wie mhm, ja etc.).