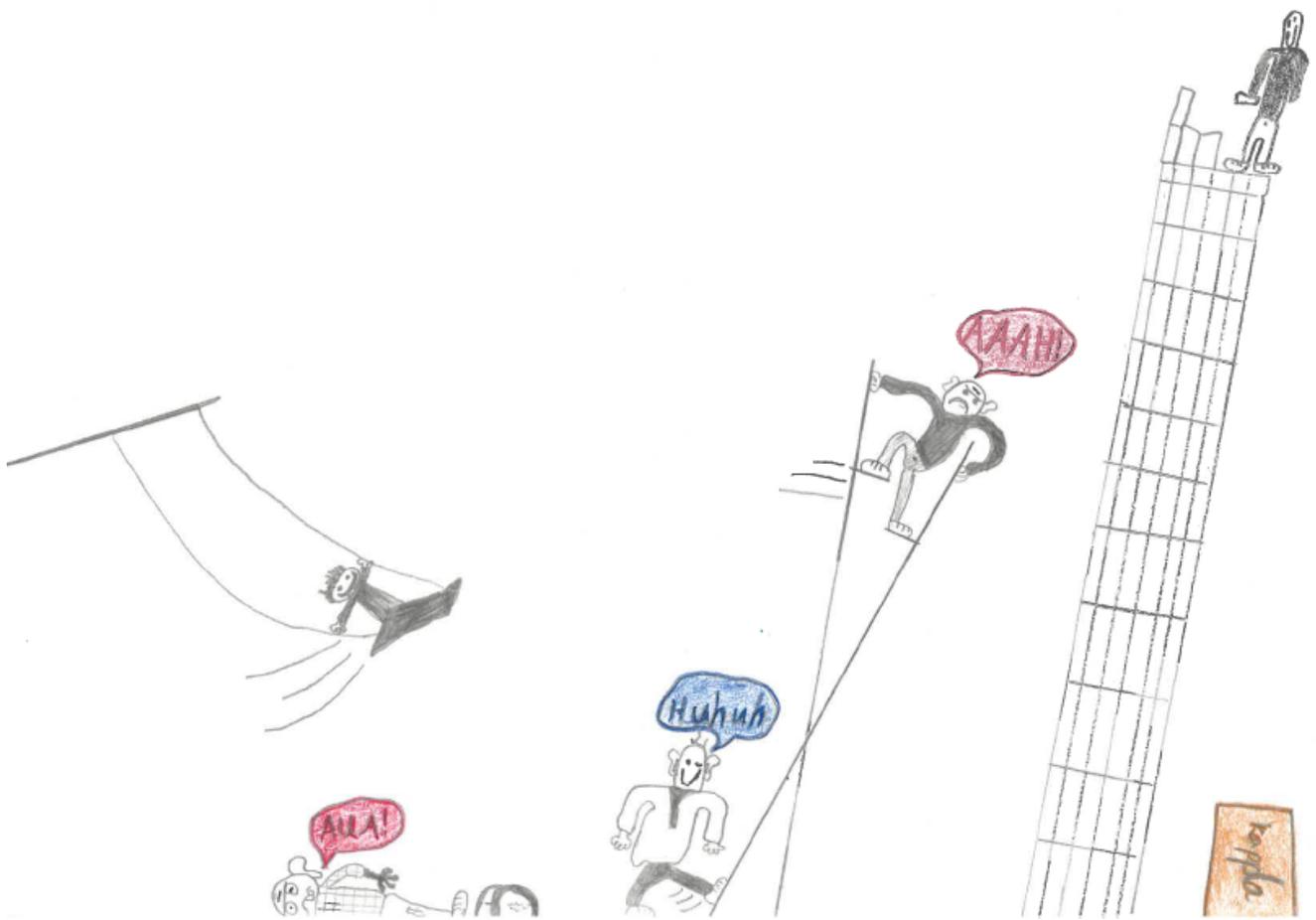


# Mobile Spielanimation im Kontext individueller Förderung von Kindern.

Eine Bestandesaufnahme der Grenzen und Chancen in der  
Spielanimation.



Bachelorarbeit an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Tom Pulimoottil und Lucia Sidler

13. August 2021

**Bachelorarbeit**  
**Ausbildungsgang Soziokultur & Sozialpädagogik**  
**Kurs TZ 2016-2021**

**Tom Pulimoottil und Lucia Sidler**

**Haupttitel BA**  
**Mobile Spielanimation im Kontext individueller Förderung von Kindern.**

**Untertitel BA**  
**Eine Bestandesaufnahme der Grenzen und Chancen in der Spielanimation.**

Diese Arbeit wurde am **13. August 2021** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

---

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

---

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

---

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. Soziokulturell-animatorisches und 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 Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren bzw. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2021

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## **Abstract**

Mobile Spielanimation ist in der Schweiz eine bewährte Methode der Soziokulturellen Animation. Sie bietet Kindern einen offenen Rahmen, in dem sie spielerisch tätig sein und sich in ihren persönlichen und sozialen Fähigkeiten weiterentwickeln können. Bekunden Kinder Mühe, sich in die Gruppe zu integrieren, sind die Fachpersonen gefordert. Die Möglichkeiten der individuellen Förderung der Kinder erscheinen in der Spielanimation begrenzt. Diesen Grenzen wird in dieser Arbeit nachgegangen, und es wird geprüft, ob und wie die individuelle Förderung der Kinder in ihren zentralen Entwicklungsaufgaben verstärkt werden könnte. Geprüft wird zudem, ob sozialpädagogische Ansätze der Schulsozialarbeit zur individuellen Förderung oder Formen der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit in Frage kommen. Mit fünf Fachpersonen der Spielanimation diverser Aktionsorte, zwei Schulsozialarbeiter\*innen und einem Spielexperten wurden Expert\*innen-Interviews geführt. Anschliessend wurden die Ergebnisse in der Gruppe diskutiert. Verbesserungspotential ist erkennbar beim Spiel als Methode und mit gezieltem Einbezug sozialpädagogischer Ansätze, die für das offene Setting adaptiert werden müssten, z.B. Sozialkompetenztrainings. Eine starke Kooperation mit der Schulsozialarbeit ermöglicht die Triage in Einzelfällen und gemeinsame präventive Projekte. Zudem muss auf politischer Ebene von den Organisationen und den Fachkräften der Sozialen Arbeit andauernd auf die Wirkung der Spielanimation bei den Kindern hingewiesen werden.

## Inhaltsverzeichnis

Abstract .....	I
Inhaltsverzeichnis .....	II
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	V
Abkürzungsverzeichnis.....	V
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage, Motivation und Forschungsstand .....	1
1.2 Zielsetzung und Adressat*innen .....	2
1.3 Berufsrelevanz .....	3
1.4 Fragestellungen und Abgrenzung.....	4
1.5 Aufbau der Arbeit .....	5
2 Entwicklung der Kinder von 5 bis 12 Jahren .....	6
2.1 Psychosoziale Entwicklung nach Erik. H. Erikson .....	6
2.1.1 Initiative vs. Schuldgefühle .....	7
2.1.2 Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl .....	8
2.1.3 Identität vs. Identitätsdiffusion .....	9
2.2 Einfluss der Sozialisationsbereiche .....	9
2.2.1 Familie .....	10
2.2.2 Schule .....	10
2.2.3 Jugendkulturen (Freizeit).....	10
2.3 Das Fit-Prinzip nach Remo Largo.....	11
2.4 Fazit zu den Entwicklungsaufgaben .....	13
3 Mobile Spielanimation: eine Methode der Soziokulturellen Animation.....	14
3.1 Einführung und Definitionen .....	14
3.2 Historische Rahmung .....	15
3.3 Typisierung nach Aktionsorten .....	16
3.4 Zielgruppen und Ziele.....	16
3.5 Spiel und sein Potential in der Spielanimation .....	17
3.6 Soziokulturelle Animation und Offene Kinder- und Jugendarbeit .....	20

---

3.6.1	Historische Rahmung in der Deutschschweiz.....	20
3.6.2	Rechtliche und berufsethische Grundlagen und Auftrag.....	21
3.6.3	Verortung in der Gesellschaft.....	21
3.6.4	Arbeitsprinzipien und Haltung.....	23
3.6.5	Funktionen .....	27
3.6.6	Arbeit mit Gruppen .....	28
3.6.7	Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation.....	29
4	Individuelle Förderung der Kinder in der Sozialpädagogik .....	34
4.1	Auftrag der Sozialpädagogik .....	34
4.2	Individuelle Förderung in der Sozialpädagogik .....	34
4.3	Geschichte, Verortung und Angebote der Schulsozialarbeit .....	35
4.4	Individuelle Förderung im schulischen Kontext.....	36
4.5	Einzelfallhilfe und Beratung in individuellen Problemsituationen.....	37
4.6	Sozialpädagogische Gruppenarbeit in der Schulsozialarbeit .....	38
5	Zwischenfazit.....	40
5.1	Beantwortung der Theoriefragen.....	40
5.2	Fazit und Forschungsvorhaben .....	41
6	Forschungsdesign .....	42
6.1	Forschungsziel und Forschungsfrage.....	42
6.2	Forschungsmethoden.....	43
6.3	Sampling .....	43
6.4	Datenerhebung und Auswertung.....	45
6.5	Ergebnisdarstellung.....	47
6.6	Validierung durch die Fokusgruppe .....	47
6.7	Reflexion .....	47
7	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.....	48
7.1	Förderung der Entwicklungsaufgaben .....	48
7.2	Herausfordernde Situationen und Grenzen .....	52
7.3	Möglichkeiten und Chancen der Spielanimation .....	55
7.3.1	Offenes Setting .....	55

---

7.3.2	Fachkompetenz in der Spielanimation.....	57
7.3.3	Teamsetting .....	59
7.3.4	Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit.....	61
7.3.5	Politisches Engagement.....	65
7.4	Thesendiskussion und -validierung in der Fokusgruppe .....	67
7.5	Beantwortung der Forschungsfragen .....	69
8	Schlussfolgerungen .....	70
8.1	Handlungsmöglichkeiten für die Praxis.....	70
8.2	Resümee zur Spielanimation.....	73
8.3	Berufsethische Reflexion.....	74
8.4	Ausblick.....	74
8.5	Persönliches Fazit.....	75
8.6	Dank .....	75
	Literatur- und Quellenverzeichnis .....	77
	Anhang.....	83
	Anhang A: Frageleitfaden Spielanimation.....	83
	Anhang B: Frageleitfaden Schulsozialarbeit .....	86
	Anhang C: Frageleitfaden Spiel.....	87
	Anhang D: Code- und Subcodestruktur .....	88

Alle Kapitel dieser Bachelorarbeit wurden von den Autor\*innen gemeinsam verfasst.

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Fit-Prinzip .....	11
Abbildung 2: Die acht Kompetenzen des Menschen.....	12
Abbildung 3: Menschliche Bedürfnisse und Umweltreize als Spielimpulse .....	18
Abbildung 4: Der Zusammenhang von Kind und Umwelt im Spiel .....	19
Abbildung 5: Gesellschaft als System und Lebenswelt mit Zwischenposition der SKA .....	22
Abbildung 6: Arbeitsprinzipien der SKA.....	23
Abbildung 7: Stufenmodell der Partizipation .....	25
Abbildung 8: Tätigkeitsfelder und Funktionen der SKA.....	27
Abbildung 9: Handlungsmodell mit den vier Interventionspositionen.....	29
Abbildung 10: Handlungsmodell mit Zweck und Zielen.....	30
Abbildung 11: Vermittlung im engeren und weiteren Sinne.....	32
Abbildung 12: Arbeitsfelder und Berufsfelder der SA.....	35
Abbildung 13: Sampling Expert*innen-Interviews und Fokusgruppe .....	44
Abbildung 14: Ablaufschema inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse .....	45
Abbildung 15: Bedingungen für interdisziplinäre Zusammenarbeit .....	63
Abbildung 16: Zusammenspiel eigene und erweiterte Fachkompetenz .....	64
Tabelle 1: Psychosoziale Krisen.....	6
Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben und Lösungen.....	7
Tabelle 3: Typisierung der mobilen Spielanimation nach Aktionsorten .....	16

## Abkürzungsverzeichnis

GZ	Gemeindezentrum, v.a. in der Stadt Zürich gebräuchlich
DOJ	Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz
OKJA	Offene Kinder- und Jugendarbeit
SKA	Soziokulturelle Animation
SP	Sozialpädagogik
SSA	Schulsozialarbeit

# 1 Einleitung

In diesem einleitenden Kapitel wird dargestellt, welche Ausgangslage die Autor\*innen zum Thema der vorliegenden Arbeit geführt hat, welches Ziel sie verfolgen, und für wen und weshalb das Thema für die Soziale Arbeit relevant ist. Zudem wird der Aufbau der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

## 1.1 Ausgangslage, Motivation und Forschungsstand

Die mobile Spielanimation, zum Teil auch Kinderanimation genannt, hat eine langjährige Tradition. In der Schweiz wird mobile Spielanimation heute mehrheitlich von der Soziokulturellen Animation (SKA) angeboten und meist für Kinder im Alter von ca. 5 bis 12 Jahren. Es handelt sich um ein niederschwelliges und offenes Angebot, das den teilnehmenden Kindern Raum bietet, sich spielerisch zu betätigen und die in diesem Alter zentralen Entwicklungsschritte zu bewältigen. So üben sie beispielsweise, sich selbst zu behaupten, sich aber auch in eine Gruppe einzufügen. In diesen Prozessen arbeiten die teilnehmenden Kinder an ihrem Selbstwertgefühl und ihrer Identität. Manchmal bekunden Kinder dabei Mühe und stossen mit ihren persönlichen und sozialen Fähigkeiten an Grenzen. Doch die Auseinandersetzung mit sich und der Gruppe ist ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung der Kinder. Sie werden in diesen Prozessen von den Fachkräften der Spielanimation unterstützt und begleitet.

Die Autorin hat in ihrem Praktikum mit der Methode der Spielanimation gearbeitet und dabei selbst erlebt, wie anspruchsvoll es sein kann, wenn Kinder ein herausforderndes Verhalten zeigen. Der Autor arbeitet als Klassenassistent an einer Montessori-Schule (Primarstufe) und leitet unter anderem die Turn- und Werkstunden, die mit dem offenen und spielerischen Setting der Spielanimation einiges gemeinsam haben. Der Autor erlebt bei seiner Tätigkeit regelmässig herausfordernde Situationen und muss adäquat und wirkungsvoll intervenieren können.

Die Erfahrungen in ihren Arbeitsfeldern als Animatorin bzw. Sozialpädagogin haben die Autor\*innen bewogen, sich mit den Grenzen der mobilen Spielanimation in Bezug auf herausforderndes Verhalten und die Entwicklung von Kindern zu befassen und herauszufinden, wie sie bei Bedarf noch stärker individuell gefördert werden könnten. Die individuelle Förderung von Kindern ist eine Kernkompetenz der Sozialpädagogik. Im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit finden sozialpädagogische Ansätze zur individuellen Förderung von Kindern in dieser Altersstufe erfolgreich Anwendung. Daher wollen die Autor\*innen nebst anderen Möglichkeiten auch den Einbezug sozialpädagogischer Ansätze

aus der Schulsozialarbeit und Formen der Zusammenarbeit zwischen Spielanimation und Schulsozialarbeit als Handlungsmöglichkeiten prüfen.

Über die Spielanimation gibt es verschiedene Bachelor-Arbeiten. Für das Thema AD(H)S in der Spielanimation wurden durch Mailies Pfaehler (2010) Handlungsoptionen erarbeitet (vgl. S. 5). Die Spielanimation, im Freizeitbereich an der Schnittstelle zwischen Familie und Schule angesiedelt, versucht nach Simone Galey (2011), im Gemeinwesen positive Lebensbedingungen für die Kinder zu schaffen, und muss sich parallel zum gesellschaftlichen Wandel weiterentwickeln (S. 48-49). Zudem wurde die Bedeutung des Spiels für die Soziokulturelle Animation im Jahr 2014 durch Seraphine Kunz und Benjamin Zahner erforscht (vgl. S. 5). Die Arbeiten bieten teilweise Antworten auf Fragen der kindlichen Entwicklung und Förderung.

Die erste schweizweite Umfrage über die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) (Julia Gerodetti, Manuel Fuchs, Lukas Fellmann, Martina Gerngross & Olivier Steiner, 2021) stellt umfassende Ergebnisse zu professionellen Aspekten dar, z.B. über Bildungs- und Partizipationsprozesse in der OKJA, jedoch wird nicht spezifisch auf die individuelle Förderung von Kindern eingegangen. Der individuelle Förderungsbedarf von Kindern in der Spielanimation, mit dem besonderen Fokus auf die zentralen Entwicklungsaufgaben Selbstwert, Identität und soziale Fähigkeiten, ist jedoch bisher noch nicht erforscht worden.

Dass das Thema dieser Arbeit relevant und aktuell ist, bezeugt eine demnächst stattfindende nationale Fachtagung des Dachverbandes Offene Kinder- und Jugendarbeit (DOJ)<sup>1</sup> zum Einfluss non-formaler und informeller Bildung auf die Entwicklung und Bildungschancen der Kinder. An dieser Tagung ist auch die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit (SSA) und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ein zentrales Thema.

## **1.2 Zielsetzung und Adressat\*innen**

In der Forschungsarbeit wird nachgegangen, wie Spielanimat\*innen mit herausfordernden Situationen im offenen Setting der Spielanimation umgehen. Welche Strategien sind nützlich, um Kinder mit herausforderndem Sozialverhalten zu begleiten und sie in ihren zentralen Entwicklungsaufgaben (Selbstwert, Identität und soziale Fähigkeiten) zu fördern? Vorhandene Fähigkeiten und Kompetenzen, vor allem die sozialen Kompetenzen, erleichtern den Kindern die Integration in die Gruppe, und wechselwirkend werden diese durch die Gruppe auch gebildet. Die Spielanimat\*innen unterstützen die persönlichen und sozialen Prozesse durch individuelle und kollektive Förderung mit ihren soziokulturellen methodischen und fachlichen

---

<sup>1</sup> Fachtagung DOJ: <https://doj.ch/nationale-fachtagung-umfassendes-bildungsverstaendnis/>

Kompetenzen. In der Arbeit werden das Machbare und die Grenzen der individuellen Förderung erforscht und Ansätze und Möglichkeiten eruiert, die noch erschlossen werden könnten. Besteht die Möglichkeit, dass weitere Methoden aus der Soziokultur, dem Spiel sowie der Sozialpädagogik oder dass Interventionen mit und von externen Fachpersonen der Sozialen Arbeit der Spielanimation dienlich sein könnten?

Die vorliegende Bachelorarbeit soll Fachpersonen der Spielanimation, Schulsozialarbeiter\*innen, Hortmitarbeiter\*innen und anderen interessierten Fachkräften der Sozialen Arbeit die aktuelle Praxis in der Spielanimation aufzeigen und zur fachlichen Auseinandersetzung mit der Arbeit mit Kindern in offenen Settings anregen. Das Thema dieser Arbeit liegt in seinem Kern an einer Schnittstelle des soziokulturellen und des sozialpädagogischen Handelns. Die Autor\*innen wollen einen Mehrwert für die Spielanimation und die sozialpädagogische Arbeit mit Kindern im Kontext Schule generieren. Den Autor\*innen ist es ein besonderes Anliegen, die Offenheit und das Verständnis der Professionellen beider Berufsfelder füreinander zu fördern – den Sozialpädagog\*innen für die Arbeit mit offenen Settings und den soziokulturellen Animator\*innen für sozialpädagogische Ansätze, die für ihre Tätigkeit nützlich sein könnten.

### **1.3 Berufsrelevanz**

Die soziokulturelle Animation, als Berufsfeld der Sozialen Arbeit, orientiert sich am Berufskodex für Soziale Arbeit und an der Charta der SKA. Beide stützen sich auf die Menschenrechtskonvention und in Bezug auf Kinder zusätzlich auf die UN-Kinderrechtskonvention. Die Schweiz hat sich mit der Ratifizierung beider Konventionen verpflichtet, die darin formulierten Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte zu achten und umzusetzen.

Auch die Bundesverfassung BV (SR 101) verpflichtet in Art. 11, 41 und 67 zum Schutz, zur Bildung, Förderung und Integration der Kinder und Jugendlichen. Die offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist auf Bundesebene im Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen KJFG (SR 446.1) in Art. 5 verankert und wird daher offiziell als Kinder- und Jugendförderung anerkannt (Julia Gerodetti & Manuel Fuchs, 2017, S. 8-9).

Die offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hat in der Schweiz eine lange Tradition, wie die Geschichte der Soziokulturellen Animation zeigt (vgl. Kapitel 3.6.1), und die SKA hat einschlägige Erfahrungen und das Professionswissen für die Soziale Arbeit mit Kindern. Die Anforderungen in der Arbeit mit Kindern unterliegen, wie andere Handlungsfelder der Sozialen Arbeit, dem gesellschaftlichen Wandel. Die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen

Entwicklung ist eindrücklich zu verfolgen beim Dachverband für Offene Kinder- und Jugendarbeit<sup>2</sup>. Der Verband greift Veränderungen laufend auf und erarbeitet Grundlagenpapiere für die Offene Kinder- und Jugendarbeit.

Für die stete Neujustierung der SKA ist es höchst relevant, dass sie ihr Professionshandeln und damit ihren Auftrag und Angebote wie die Spielanimation laufend kritisch betrachtet und evaluiert. Dazu will diese Arbeit ihren Beitrag leisten.

#### 1.4 Fragestellungen und Abgrenzung

Ausgehend von der Ausgangslage, des Forschungsstandes und der Berufsrelevanz sind die Autor\*innen mit folgenden Fragestellungen an das geschilderte Forschungsvorhaben herangegangen:

Theoriefrage 1	Was ist unter mobiler Spielanimation im Kontext der SKA zu verstehen und was will sie bewirken?
Theoriefrage 2	Welche Entwicklungsaufgaben müssen die Kinder im Alter von 5-12 Jahren bewältigen und mit welchen bewährten Handlungsansätzen arbeitet die Schulsozialarbeit, um die Kinder individuell zu fördern?
Forschungsfragen	Wo liegen die Grenzen der Spielanimation in Bezug auf die individuelle Förderung der Kinder?  Welche Chancen und Möglichkeiten erkennt die Spielanimation, um Kinder mit Bedarf an individueller Förderung zu unterstützen?
Praxisfrage	Welche Handlungsmöglichkeiten lassen sich für die Spielanimation der SKA ableiten, um Kinder mit herausforderndem Verhalten individuell zu fördern?

Die Spielanimation wird in dieser Arbeit als Methode der Soziokulturellen Animation definiert (vgl. Kapitel 3.1). Die Autor\*innen legen für ihre Forschungsarbeit die Altersspanne der Teilnehmer\*innen an der mobilen Spielanimation auf 5 bis 12 Jahre fest. Die Herausforderungen und Grenzen der Spielanimation beziehen sich nur auf den Kontext von «anspruchsvollem Verhalten» der Kinder in der Gruppe. Zudem wird die Sicht auf die Entwicklungsaufgaben der Kinder auf die psychosoziale Entwicklung eingegrenzt. Es wird untersucht, ob und wie die Kinder mit sozialpädagogischen Ansätzen individuell gefördert

<sup>2</sup> DOJ: <https://doj.ch/publikationen/>

werden könnten, besonders durch die bewährten Ansätze der Schulsozialarbeit, welche ein sozialpädagogisches Handlungsfeld darstellt.

## **1.5 Aufbau der Arbeit**

Nach dem einleitenden ersten Kapitel umfasst das zweite Kapitel das einschlägige Beschreibungs- und Erklärungswissen über Entwicklungstheorien für Kinder von 5 bis 12 Jahren. Im dritten Kapitel wird die Spielanimation, die Bedeutung des Spiels in diesem Kontext sowie die Grundsätze und das Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation erläutert. Das vierte Kapitel befasst sich mit den Grundlagen der individuellen Förderung aus dem sozialpädagogischen, besonders dem schulsozialarbeiterischen Theoriebereich. Am Ende dieses Teils wird im fünften Kapitel rückblickend auf die Ausgangslage, die Fragestellungen und das Beschreibungs- und Erklärungswissen ein Zwischenfazit gezogen und zum Forschungsvorhaben übergeleitet.

Im sechsten Kapitel ist das Forschungsdesign mit Forschungsziel und -frage, Sampling, Methodologie und Auswertung dargestellt. Anschliessend werden im siebten Kapitel die Forschungsergebnisse strukturiert dargestellt und nach Thema diskutiert. Die Thesen, die mit der Fokusgruppe diskutiert werden, geben eine Antwort auf die gestellten Forschungsfragen und leiten über zu den Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit im achten Kapitel. Dieses Kapitel beinhaltet ein Resümee für die Spielanimation und zur Berufsethik, legt einen Ausblick und mögliche Anschluss Themen nahe und schliesst mit der Verdankung. Danach folgen das Literatur- und Quellenverzeichnis und die Anhänge.

Mit der Fragestellung werden soziokulturelle und sozialpädagogische Themen und Inhalte aufeinander bezogen und miteinander verknüpft. Die Schreibenden haben die Grenzen ihrer Studienrichtung überschritten, die Schnittstellen erforscht und sich auf die Suche gemacht nach dem Verbindenden und Ergänzenden. In der Folge bietet die Arbeit eine umfassende Übersicht von Themen der Soziokultur und der Sozialpädagogik, die geordnet und strukturiert zum Kontext der Fragestellung dargestellt werden.

## 2 Entwicklung der Kinder von 5 bis 12 Jahren

Kinder entwickeln und verfeinern ihre Fähigkeiten und Kompetenzen fortlaufend während ihrer Kindheit und Jugend. Die individuellen Entwicklungsschritte der Kinder werden in den folgenden Unterkapiteln aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven beleuchtet und in ihrer Definition begründet. Die Autor\*innen betrachten die Entwicklungspsychologie als das Fundament und ergänzen diesen Zugang durch Theorien aus der Medizin und Soziologie.

### 2.1 Psychosoziale Entwicklung nach Erik. H. Erikson

Die Theorie der Psychosozialen Entwicklung nach Erik H. Erikson beschreibt die Entwicklung des Menschen in einem Stufenmodell. Die Entwicklung geschieht generell in einem Spannungsfeld von eigenen Bedürfnissen und Erwartungen der sozialen Umwelt. Erikson hat die psychosoziale Entwicklung in verschiedene Altersstufen unterteilt und in einem Stufenmodell zusammengefasst und dargestellt.

Stufen	Psychosoziale Krisen	Alter
1	Urvertrauen vs. Urmisstrauen	0 - 1
2	Autonomie vs. Selbstzweifel	1 - 3
3	Initiative vs. Schuldgefühle	3 - 5
4	Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl	6 - 11
5	Identität vs. Identitätsdiffusion	12 - 18
6	Intimität vs. Isolation	19 - 40
7	Generativität vs. Stagnation	40 - 65
8	Ich-Integrität vs. Verzweiflung	Ab 65

Tabelle 1: Psychosoziale Krisen  
(Eigene Darstellung auf der Basis von Erik H. Erikson, 2003, S. 214)

Nach Erik H. Erikson durchläuft der Mensch vom Zeitpunkt der Geburt an verschiedene Entwicklungsprozesse, welche sich acht Altersphasen zuordnen lassen. In jeder Phase stehen zwei konkurrierende Komponenten im Mittelpunkt. Einer dieser Komponenten gewinnt am Ende des Prozesses die Überhand und dominiert. Diese Phasen werden auch psychosoziale Krisen oder Lebenskrisen genannt, da der Mensch dabei phasenspezifische Krisen oder Konflikte durchlaufen muss. Diese Krisen werden durch die Konfrontation mit gegensätzlichen Anforderungen und Bedürfnissen ausgelöst und werden von Erik H. Erikson als Entwicklungsaufgaben bezeichnet (Jutta Lütjen, 2012, S. 1-2).

Für diese Forschungsarbeit legen die Autor\*innen den Fokus auf die Entwicklung der Kinder zwischen 5 und 12 Jahren, da die Angebote der Spielanimation auf diese Altersgruppe zielen.

Diese Kinder befinden auf den Stufen 3 bis 5 nach dem Stufenmodell von Erikson. Anhand der folgenden Tabelle lassen sich die Entwicklungsaufgaben dieser Kinder verdeutlichen durch jeweils angemessene und unangemessene Lösungen:

Alter	Stufe	Angemessene Lösung	Unangemessene Lösung
3 - 5	Initiative  vs.  Schuldgefühle	Vertrauen auf eigene Initiative und Kreativität	Gefühl fehlenden Selbstwertes; Angst, nicht liebenswert zu sein; Angst vor Strafe
6 - 11	Werksinn  vs.  Minderwertigkeit	Vertrauen auf angemessene grundlegende soziale und intellektuelle Fähigkeiten	Mangelndes Selbstvertrauen; Gefühle des Versagens; Entwicklung zum Aussenseiter*in
12 - 18	Identität  vs.  Rollendiffusion	Festes Vertrauen in die eigene Person	Wahrnehmung des eigenen Selbst als bruchstückhaft; schwankendes, unsicheres Selbstbewusstsein; Gefühl, die Welt sei nicht gut genug

Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben und Lösungen  
(Eigene Darstellung auf der Basis von Lütjen, 2012, S. 2)

### 2.1.1 Initiative vs. Schuldgefühle

Das Kind, welches sich auf dieser Stufe befindet, weiss bereits aufgrund der vorherigen Stufen, dass es ein «Ich» ist, und muss jetzt herausfinden, was es werden will. Das Kind lernt sich freier und kraftvoller zu bewegen und sieht ein unbegrenztes Tätigkeitsfeld vor sich. Das Sprachvermögen vervollkommnet sich – das Kind kann sehr viel fragen, verstehen, aber auch missverstehen. Durch die Sprache und Bewegungsfreiheit erweitert sich die Vorstellungskraft, wodurch sich auch Ängste entwickeln. Mit einem Gefühl ungebrochener Initiative versucht das Kind diese Krise zu bewältigen (Erik H. Erikson, 2003, S. 87).

Erikson erwähnt zudem: «In diesem Stadium beginnt nun die Herrschaft des grossen Lenkers der Initiative, nämlich des *Gewissens*. Der Mensch entwickelt nur dann ein Gewissen, wenn er in seiner Abhängigkeit vertrauen kann; vertrauen auch sich selber; was ihn zugleich vertrauenswürdig macht; und erst wenn er hinsichtlich einer Reihe grundlegender Werte völlig zuverlässig ist, kann er Unabhängigkeit entwickeln und die Überlieferung weiterreichen» (2003, S. 94).

Wenn das Selbstvertrauen nicht entwickelt werden kann, sind die Kinder unsicher, entwickeln Ängste und Schuldgefühle. So lässt sich aus den obigen Zusammenhängen erkennen, dass Kinder nur durch Vertrauen in die eigene Initiative und Kreativität, einen gesunden **«Selbstwert entwickeln»** und diese Entwicklungsstufe bewältigen können.

### 2.1.2 Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl

Diese Stufe der Entwicklung kristallisiert sich um die Überzeugung: «Ich bin, was ich lerne». Das Kind will lernen, wie es sich mit etwas beschäftigen und wie es mit anderen zusammen tätig sein kann. Das Kind befindet sich in dieser Lebensphase zwischen zwei Extremen. Die Grundschulerziehung fördert Disziplin und Pflichtgefühl und gilt als Vorstufe des harten Erwachsenenlebens. Demgegenüber steht die natürliche kindliche Tendenz, spielend und forschend zu erfassen und zu lernen. Kinder machen das, was Spass macht (Erikson, 2003, S. 98-99).

Das Kind schreitet durch das kindliche Spiel vorwärts zu neuen Stufen der Realitätsmeisterung. Kinder beschränken sich nicht, so wie Erwachsene, auf die technische Bemeisterung von Sachen und Fähigkeiten. Das Spielen ist für sie ein kindlicher Weg der Bewältigung von Erlebnissen durch Meditieren, Experimentieren und Planen. Sie machen das teilweise allein oder mit Spielgefährte\*innen (Erikson, 2003, S. 102).

Kinder wirken unbefriedigt und launisch, wenn sie nicht das Gefühl haben, nützlich zu sein, etwas machen zu können oder auch gut und vollkommen zu machen. Erikson nennt dies den Werksinn. Durch den Werksinn lernt das Kind, sich Anerkennung zu verschaffen. Durch Stetigkeit und andauernden Fleiss entwickelt es eine Lust an der Vollendung eines Werkes und möchte, dass die soziale Umwelt das auch wahrnimmt (Erikson, 2003, S. 103).

Die sozialen Beziehungen sind in dieser Phase höchst entscheidend. Der Tätigkeitsdrang umfasst das Tun mit anderen. Das Kind entwickelt ein Gefühl für Arbeitsteilung und für gerechte Chancen. Wenn das Kind erfährt, dass nicht der Wunsch und Wille zu lernen über den sozialen Wert entscheidet, sondern die Hautfarbe oder der Preis der Kleidung, kann es Minderwertigkeitsgefühle bekommen. Solche Erfahrungen können dauerhafte Schäden beim Identitätsgefühl verursachen (ebd.).

Zusammengefasst lässt sich folgendes ableiten: Die Stärkung des Selbstvertrauens durch spielerische Lernprozesse mit anderen und mit sich selbst sowie die Stärkung des Vertrauens in die eigenen **«intellektuellen und sozialen Fähigkeiten»** gelten als angemessene Lösung für diese Stufe (siehe Tabelle 2).

### 2.1.3 Identität vs. Identitätsdiffusion

Laut Erikson (2003) endet die eigentliche Kindheit mit dieser Stufe. Die Jugendzeit beginnt, und alle bisherigen Identifizierungen sowie Sicherungen werden in Frage gestellt. In diesem Lebensabschnitt möchten die jungen Menschen ein festes Vertrauen in die eigene Person entwickeln. Die Ich-Identität kann nur durch vorbehaltlose und ernsthafte Anerkennung der wirklichen Leistung gestärkt werden. Wenn den Jugendlichen dieser Ausdrucksmittel durch die Umgebung beraubt wird, können die nächsten Schritte der Ich-Identität nicht erfolgen. Die jungen Menschen verteidigen diese Möglichkeiten deshalb mit erstaunlicher Kraft (S.106-108).

Wenn sie ihre Identität nicht festigen können, sich vor allem nicht für eine berufliche Identität entscheiden können, kann dadurch eine Identitätsdiffusion entstehen (Erikson, 2003, S.110). Durch ein schwankendes, unsicheres Selbstbewusstsein droht eine unangemessene Lösung.

Die obigen Erkenntnisse lassen sich wie folgt resümieren: Auf dieser Stufe können die Jugendlichen das Selbstvertrauen stärken, wenn sie mit ihren Fähigkeiten und allen ihren Besonderheiten Anerkennung erfahren können. Die Anerkennung kann aufgrund kleinerer Erfolgserlebnisse in den schulischen, beruflichen, familiären oder freizeithlichen Bereichen erfolgen, und dies kann stückweise zu einer **«Identitätsstärkung»** führen (Siehe Tabelle 2).

## 2.2 Einfluss der Sozialisationsbereiche

In diesem Abschnitt wird der Einfluss von Sozialisationsbereichen auf die kindliche Entwicklung verdeutlicht.

Die Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit eines Individuums in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten, sozialen und materiellen Umwelt ist ein Prozess, welcher als Sozialisation bezeichnet wird. Entscheidend sind dabei die gesellschaftlichen Integrations- und Partizipationsmöglichkeiten des Individuums (Arne Niederbacher & Peter Zimmermann, 2011, S. 15).

Heranwachsende Menschen sind in unterschiedliche soziale Kontexte eingebunden, bei denen sie auf andere Menschen eingestellt und angewiesen sind und in denen Sozialisationsprozesse ablaufen. Diese Kontexte werden als Sozialisationsbereiche bezeichnet (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 71).

Alle drei nachfolgend dargestellten Sozialisationsbereiche spielen eine beträchtliche Rolle, damit Kinder sich entwickeln können und ihre Entwicklungsstufen nach Erik H. Erikson bewältigen.

### **2.2.1 Familie**

In allen Kulturen gilt die Familie als zentraler Sozialisationsbereich von Kindern (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 71). In den westlichen Gesellschaften wird die Entscheidung für ein Kind nicht mehr aus Gründen der Altersversorgung oder der Weiterführung des Familienbetriebes getroffen. Der Wert von Kindern hat sich in immaterielle Bereiche verlagert, und dies wirkt sich auf die Persönlichkeitsentwicklung aus. Der Nachwuchs wird bereits sehr früh als eine eigenständige Person mit eigenen Interessen und Bedürfnissen anerkannt, unterstützt und bestärkt (S. 86). Die Familie spielt somit eine ausserordentliche Rolle darin, dass Kinder ihre altersentsprechenden Entwicklungsaufgaben bewältigen können.

### **2.2.2 Schule**

Ab dem sechsten Lebensjahr ist die Schule ebenfalls ein wichtiger Bereich für die Heranwachsenden. Die zentrale Aufgabe der in den Schulen arbeitenden Lehrer\*innen und Sozialpädagog\*innen ist die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Die schulische Sozialisation verfolgt das Ziel, heranwachsenden Kindern kompetentes Rollenverhalten näher zu bringen (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 100-101).

Die Schule ermöglicht den Kindern und Jugendlichen u.a. - sehr viel häufiger und stärker als die Familie - sich mit Gleichaltrigen zu vergleichen und Feedback zu bekommen. Es gibt hierbei drei Kernbereiche, die einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstbewertung bzw. des Selbstwertgefühls der Schüler\*innen haben:

- Schulerfolg
- Anerkennung in der Altersgruppe
- Lehrer\*in-Schüler\*in-Interaktion

Alle drei Bereiche stehen in der schulischen Sozialisation in einem Wechselverhältnis zueinander. Jeder Bereich kann zu einer Bestätigung, Aufrechterhaltung, Verstärkung und teilweise auch zur Kompensation der anderen Bereiche führen. Dabei sind Erfolge und Anerkennung die zentralen Elemente, woraus Kinder und Jugendliche ein positives Selbstwertgefühl entwickeln können (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 116-117).

### **2.2.3 Jugendkulturen (Freizeit)**

Die Jugendkultur ist ein wichtiger Sozialisationsbereich für die sogenannte Lebensphase Jugend (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.133). Da es sich hierbei überwiegend um den Freizeitbereich handelt, zählen die Autor\*innen dieser Forschungsarbeit die Spielanimation für

Kinder zwischen 5 und 12 Jahren ebenfalls zum Sozialisationsbereich Jugendkultur. Kinder und Jugendliche können in ihrer Freizeit mit ihrer «Peer-Group» (Gleichaltrigengruppe) neue Interaktionsformen erproben und erlernen. Durch informelle Zusammenschlüsse und Gruppen erleben sie wechselseitige Akzeptanz (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.133). Dadurch können sie ihre sozialen Fähigkeiten weiterentwickeln. Die Gleichaltrigengruppe erfüllt eine Vermittlungsfunktion zwischen Familie und Gesellschaft. Sie dient als Verbindungsglied zwischen privaten und öffentlichen Bereichen (S. 144-145).

### 2.3 Das Fit-Prinzip nach Remo Largo

Laut dem Kinderarzt Remo Largo (2020) sind Kinder bereits bei der Geburt sehr verschieden und werden es im Laufe ihrer Entwicklung immer mehr. Jedes Kind ist als Person und in seinem oder ihrem Werdegang einzigartig. Je mehr es gelingt, auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes einzugehen, desto besser kann das Kind sich entwickeln (S. 17-18).

Die Veranlagung eines Kindes und die Erziehung bzw. die Erfahrungen in den Sozialisationsbereichen spielen beide eine Rolle in der Entwicklung. Was die Anlage zur Entwicklung beizutragen hat, kann die Umwelt nicht ersetzen. Umgekehrt kann die Umwelt den Einfluss der Anlage nicht unterbinden. Das Zusammenwirken der beiden Faktoren ist zentral (Largo, 2020, S.19). Um eine möglichst gute Übereinstimmung zwischen den individuellen Bedürfnissen des Kindes und der Umwelt zu erreichen, hat Largo das Fit-Prinzip entwickelt:



Abbildung 1: Fit-Prinzip  
(Quelle: Largo, 2020, S. 315)

Die Eckpfeiler des Fit-Prinzips werden durch Largo (2020) folgendermassen zusammengefasst:

«Jedes Kind ist einzigartig»

«Es will seine Grundbedürfnisse befriedigen»

«Es will seine Kompetenzen entfalten und Fertigkeiten erwerben»

«Es will seine eigenen Vorstellungen und Überzeugungen entwickeln»

«Um all dies zu erreichen, strebt jedes Kind danach, in Übereinstimmung mit der Umwelt zu leben» (S. 314)

Jedes Kind will die sechs Grundbedürfnisse (siehe Abbildung 1) täglich befriedigen. Diese Grundbedürfnisse sind bei jedem Kind auf unterschiedliche Art angelegt und gelten als «Anlage» des Kindes (Largo, 2020, S. 314-315). Die Anlage bildet die Grundlage für die kindliche Entwicklung (S. 61). Inwiefern dem Kind dies gelingt, hängt von der Umwelt ab, welche im äusseren Kreis der Abbildung 1 dargestellt ist. Die Umwelt ermöglicht dem Kind die Erfahrungen, die es benötigt, um die eigenen Fähigkeiten zu entfalten.

Laut Largo haben Kinder acht Fähigkeiten oder Kompetenzen, die sie entfalten möchten, welche ebenfalls zur Anlage gehören:



Abbildung 2: Die acht Kompetenzen des Menschen  
(Quelle: Largo, 2020, S. 210)

Damit die Kinder ihre Kompetenzen entfalten können, müssen sie in einer Umwelt aufwachsen, in der sie die notwendigen entwicklungsgerechten Erfahrungen in allen Kompetenzbereichen auf ihre Weise und nach ihrem Tempo machen können (Largo, 2020, S. 300).

Zusammengefasst benötigen alle Kinder die Befriedigung der sechs Grundbedürfnisse als Grundvoraussetzung für ihre Entwicklung. Die Umwelt mit ihren acht Komponenten muss zudem die Möglichkeiten bieten, um Erfahrungen zu sammeln, damit die Kinder ihre acht Kompetenzen (Fähigkeiten) entfalten können.

## 2.4 Fazit zu den Entwicklungsaufgaben

Das Fit-Prinzip von Remo Largo rekapituliert das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung (Kap. 2.1) und die Sozialisationsbereiche (Kap. 2.2.) mit ihren Besonderheiten. Die Entwicklungsaufgaben von Selbstwert, Soziale Fähigkeiten und Identitätsfindung nach Erikson können als Teil der acht Kompetenzen und sechs Grundbedürfnisse des Fit-Prinzips betrachtet werden. Die acht Umweltkomponenten nach Largo beinhalten die drei Sozialisationsbereiche Familie, Schule und Jugendkultur/Freizeit. Das Fit-Prinzip verdeutlicht das Zusammenwirken der drei Sozialisationsbereiche (Umwelt) und der Entwicklungsaufgaben (Anlage) und schliesst die beiden Theorien mit ein.

Um das Thema der Entwicklung unkompliziert darzustellen, entscheiden sich die Autor\*innen, die folgenden Begrifflichkeiten für die Forschungsarbeit zu verwenden:

- Entwicklungsaufgaben gemäss Erik H. Erikson (***Selbstwert, Soziale Fähigkeiten und Identitätsfindung***)
- Sozialisationsbereiche gemäss Niederbacher und Zimmermann (***Familie, Schule, Jugendkultur/Freizeit***)

Das Fit-Prinzip von Remo Largo wird in der Darstellung und Diskussion der Forschungsergebnisse mit berücksichtigt.

### 3 Mobile Spielanimation: eine Methode der Soziokulturellen Animation

Dieses Kapitel beschreibt und erklärt die Methode Spielanimation und stellt die ihr zugrunde liegenden soziokulturellen Prinzipien und Haltungen dar. Zudem wird erklärt, nach welchem Handlungsmodell die SKA ihren Auftrag ausführt.

#### 3.1 Einführung und Definitionen

In der Sozialen Arbeit variieren die Definitionen von Konzept, Methoden und Techniken je nach theoretischer Denkrichtung. Nach dem Verständnis von Karlheinz A. Geissler und Marianne Hege (2007) sind im Konzept die Ziele, die Ausrichtung und die Methoden als Handlungsmodell in einen logischen Zusammenhang gebracht. Die Methoden, als systematische Handlungseinheiten im zielgerichteten Bearbeitungsprozess, sind Teil des Konzeptes und ihm damit untergeordnet (S. 20-21).

Aus diesem Verständnis heraus kann die Spielanimation Konzept und Methode sein. Sie ist Methode *und* Konzept, wenn eine soziale Organisation aufgrund ihres Konzeptes vollständig auf Spielanimation ausgelegt ist. Sie ist *nur* Methode, wenn eine Organisation mit verschiedenen Interventionsmethoden arbeitet und an einem Ort mit Spielanimation interveniert anstatt mit einer anderen Methode. In dieser Arbeit wird Spielanimation aufgrund des verschiedenartigen Einsatzes als Methode bezeichnet.

Die mobile Spielanimation will Kinder in ihrer eigenen Lebenswelt mit ungewöhnlichen Materialien und Ideen zum Mitmachen und Experimentieren anregen (Bernhard Lusch, 2011, S. 91-92). Unterwegs ist die mobile Spielanimation mit Bussen, Spielwagen, kleinen Handwagen oder mit mobilen Spielkisten (Beat Kraus, 1983, S. 75-80). Robinson-Spielplätze oder Spielanimationsangebote von lokalen Kindertreffpunkten zählen zur platzgebundenen Spiel- oder Kinderanimation (S. 56). Die Autor\*innen fokussieren in dieser Arbeit die mobile Spielanimation und verwenden aus Gründen der Einfachheit dafür den Begriff «Spielanimation».

Für Kraus sind die mobile Spielanimation und die SKA eng miteinander verbunden (S. 44). Animation kann, von lateinisch «anima», als Seele, Leben oder Hauch und von «animo» als beleben, beseelen oder ermutigen verstanden werden (Georg Dorminger, 2014, S. 43). Beleben und ermutigen finden sich in den Prinzipien und den Zielen der Spielanimation und der SKA wieder, darauf wird im Kap. 3.6.4 eingegangen.

«Spiel» ist im Begriff «Spielanimation» enthalten - ein kurzes Wort und trotzdem gibt es keine einheitliche Definition und Beschreibung. In dieser Arbeit ist die Definition von Johan Huizinga leitend:

*«Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selbst hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des Andersseins als das gewöhnliche Leben.» (2011, ohne Seite)*

Die Wissenschaft benennt unzählige Spielformen, die in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden. Im Kapitel 3.5 wird die Bedeutung des Spiels in der Spielanimation beleuchtet.

### **3.2 Historische Rahmung**

Nach Gerhard Knecht (2012) ist die mobile Spielanimation in Deutschland in den 1970er-Jahren entstanden, ausgehend von den sozialen Bewegungen und Unruhen Ende der 1960er-Jahre. Sie haben das Spiel wieder stärker in den pädagogischen Fokus gerückt. Ein weiterer Grund für die Entstehung der mobilen Spielanimation war die zunehmende Funktionalisierung der öffentlichen Räume und der Siedlungsräume sowie die vielen Spielplätze, die nur eingeschränkte Spielweisen zuließen (S. 687-688).

Diese Funktionalisierung erwähnt auch Kraus (1983) und hält fest, dass dadurch das Kinderspiel gefährlich oder gar unmöglich wurde. Im Zuge dieser Entwicklung verschwanden alltägliche Gegenstände, die den Kindern zum anregenden Spiel vor Ort zur Verfügung standen, z.B. Holz oder Leergut. Durch veränderte Familienstrukturen und die zunehmende institutionalisierte Kinderbetreuung befinden sich die Kinder heute immer weniger in altersdurchmischten Gruppen und können kaum mehr selbstorganisiert spielen (S. 47-50).

In der Schweiz hielt die mobile Spielanimation in den 1970er-Jahren durch bürgerliche Aktionsgruppen Einzug und stiess in den Städten immer mehr auf politische Akzeptanz (S. 57).

### 3.3 Typisierung nach Aktionsorten

In der Schweiz lassen sich bezüglich der Aktionsorte vier Typen mobiler Spielanimation beschreiben, wobei sich diese nicht in jedem Fall klar abgrenzen lassen.

Aktionsorte der mobilen Spielanimation	Gemeinwesen (tendenziell)	Einrichtungen	Trägerschaftsformen	Ausführende Institutionen
Im öffentlichen Raum	In Städten und Dörfern	Fahrzeuge, Spielwagen, Spielkiste	Kommunal (Stadt, Gemeinde), Kirche, Verein, Wohnbau-Genossenschaft usw.	Quartierarbeit, OKJA, Gemeindezentrum (GZ), Siedlungsanimation usw.
In Quartieren (Spielplätze, freie Flächen)	In Städten			
In Wohnsiedlungen (Spielplätze, freie Flächen in Wohnsiedlungen)	In Städten			
Auf Schulanlagen	In Städten und Dörfern			

Tabelle 3: Typisierung der mobilen Spielanimation nach Aktionsorten  
Quelle: stark modifiziert nach Kraus, 1983, S. 56)

### 3.4 Zielgruppen und Ziele

In der vorliegenden Arbeit stehen Kinder im Alter des Kindergartens und der Primarschule im Fokus. Kinder dieses Alters sind meistens die Adressat\*innen der Spielanimation.

Bei der «Spielanimation Schwamendingen» sollen hauptsächlich sozial benachteiligte Kinder angesprochen werden, dementsprechend werden die Aktionsorte ausgewählt (Gemeindezentrum GZ Hirzenbach, ohne Datum, S. 1). Auch die Institution «Soziokultur Kinder Zürich» wählt die Aktionsorte gezielt aus und die mobilen Angebote werden auf den dortigen Bedarf hin konzipiert unter Berücksichtigung der sozialen, baulichen und ökonomischen Aspekte (Stadt Zürich, ohne Datum, S. 2).

Die Spielanimation verfolgt Wirkungsziele auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Je nach Bedarf des Aktionsortes und der Ausrichtung des Angebotes variieren die Ziele. Aufgrund der vorliegenden Konzepte und Leitbilder mobiler Anbieter\*innen (Allgemeine Baugenossenschaft Zürich ABZ, 2019; Offene Kinder- und Jugendarbeit OKJA Niesen, 2020; Gemeindezentrum GZ Hirzenbach, ohne Datum; Stadt Zürich, ohne Datum) stehen zusammengefasst folgende Ziele im Mittelpunkt:

### **Mikro-Ebene: Kinder und Eltern oder Erziehungsberechtigte**

Die Förderung des Selbstvertrauens, der Eigenverantwortung und der Selbstwirksamkeit der Kinder stehen im Zentrum. Partizipation ist ein Mittel zur Förderung dieser persönlichen Fähigkeiten, aber auch Ziel: die Kinder dürfen spielerisch teilnehmen und durch die Aushandlungsprozesse erfahren, dass sie ihren Lebens- und Spielraum aktiv mitgestalten können. Das gemeinsame Aushandeln von Regeln, deren Einhaltung und das Austragen von Konflikten stärkt sie in ihren sozialen und kommunikativen Kompetenzen, und sie üben den respektvollen Umgang.

Durch die Bewegung können die Kinder ihr Körper- und Raumbewusstsein verbessern. Bewegung kann sich allgemein positiv auf die Gesundheit des Körpers und der Psyche auswirken.

Je nach Aktionsort sind der Erwerb der Sprachkenntnisse, die Verminderung sozialer Isolation durch Vernetzung sowie das Kennenlernen sozialer Angebote ebenfalls wichtige Ziele. Mit der Vermittlung weiterer Angebote wie Förderangebote für die Kinder, Erziehungsberatung, Sprachkurse für die Eltern usw. zielt man auf die teilnehmenden Eltern oder Erziehungsberechtigten, über die ein fördernder Einfluss auf die Kinder erfolgen kann.

### **Meso-Ebene: Siedlung und Quartier**

Einzelne Trägerschaften wollen im Quartier oder in den Siedlungen bestehende soziale Herausforderungen angehen oder ihnen vorbeugen und damit den Sozialraum beleben und die Lebensbedingungen verbessern. Auf Schulhausanlagen bestehen zudem auch pragmatische Ziele, z.B. die Wartezeiten der Kinder zu überbrücken und sie in der Zeit sinnvoll zu beschäftigen und zu fördern.

### **Makro-Ebene: übergeordnete Ziele**

Die SKA, und damit auch die Spielanimation, verfolgt mit ihrer Arbeit übergeordnete soziale, gesellschaftliche und politische Ziele, wie im Kapitel 3.6.2 eingeführt. Im Mittelpunkt stehen die Förderung von Chancengerechtigkeit, von Teilnahme und Teilhabe sowie des gesellschaftlichen Zusammenhalts.

## **3.5 Spiel und sein Potential in der Spielanimation**

Die Autor\*innen beschränken sich an dieser Stelle auf einzelne Aspekte, die im Kontext der Spielanimation und zur Beantwortung der Fragestellung von Bedeutung sind. Spiel ist ein vielfältiger Begriff mit diversen Kategorisierungen und Formen (vgl. Kapitel 3.1). In dieser

Arbeit werden mit «Spiel» alle Spielformen bezeichnet, die in der Spielanimation zur Anwendung kommen. Dies sind Spiele für draussen, seien es Spiele mit vorgegebenen Regeln oder frei erfundene, angeleitete oder nicht angeleitete Spiele. Hauptsächlich steht das freie Spielen mit keiner oder minimaler Anleitung im Fokus. Aufgrund der Vielfalt der Spielanimation ist keine klare begriffliche Abgrenzung der «Spiele» möglich. Das Spiel ist breit zu denken und nicht nur auf bestimmte Spiele (z.B. «Fangis») zu reduzieren.

### Interaktion mit der Umwelt

Kinder scheinen einen inneren Drang zum Spielen zu haben. Die Wissenschaft hält zahlreiche Theorien bereit, die die Gründe zum Spiel erklären. Eine einschlägige Erklärung ist die Triebtheorie, nach der das Spielen ein Ausdruck des angeborenen Lebenstrieb und ein elementares Bedürfnis ist. Diese Triebe hat der Begründer dieser Theorie (Buyitendijk) nochmals differenziert in Trieb nach Neugier, Wissen und Erkenntnis, Exploration, Spiel, Bewegung, Leistung, Gestaltung und Darstellung, Spannung und Entspannung, Gesellung, Anerkennung, Wettkampf, Schöpfung, Helfen, Sexualität. Die Triebe entwickeln sich einerseits aus den vielfältigen Dimensionen der Persönlichkeit. Andererseits jedoch sind die Umweltreize in all ihrer Vielfalt ein zentraler Impulsgeber. Die Umweltreize können zum Spielen auffordern, und im Aufeinandertreffen von Aussenreiz und Spiellaune kommt es zum Spiel (Siegbert Warwitz & Anita Rudolf, 2016, S. 13-17).



Abbildung 3: Menschliche Bedürfnisse und Umweltreize als Spielimpulse  
(Quelle: Warwitz & Rudolf, 2016, S. 17)

Die spielerische Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt, ausgehend von den eigenen Bedürfnissen und den diversesten Aussenreizen, ist enorm vielfältig, wie sich anhand der aufgeführten Spielformen vermuten lässt.

Hans Mogel (2008) stellt die Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt als Wechselwirkung dar. Der Selbstbezug und der Umweltbezug im Spiel führen auf beiden Seiten zu Entwicklung und Veränderung (S. 10).

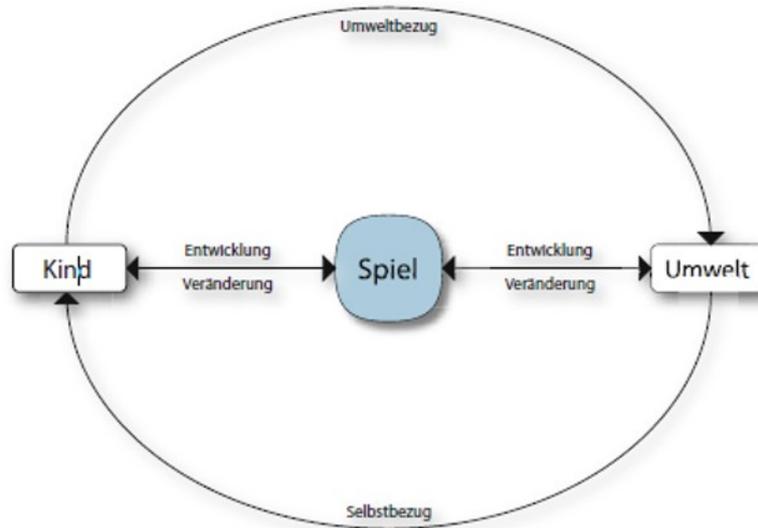


Abbildung 4: Der Zusammenhang von Kind und Umwelt im Spiel  
(Quelle: Mogel, 2008, S. 10)

Die Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt im Spiel beeinflusst die kulturellen Praktiken, während sich diese wiederum auf die menschliche Entwicklung auswirken. Mit diesem Hintergrund kann Spielen als soziokulturelles Lernen verstanden werden. Das Kind entwickelt sich durch die Teilnahme an der kulturellen Praxis und lernt dadurch z.B., wie es sich in Gruppen verhalten kann. Bei den eigenen Handlungen erfährt das Kind sich und die anderen Beteiligten mit allen Grenzen und Chancen (Kristina Avenstrup & Sine Hudecek, 2019, S. 47-49).

Diese Zusammenhänge verdeutlichen das Lehrpotential des Spiels für die motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder, wie dies die Pädagogik bestätigt (Warwitz & Rudolf, 2017, S. 22-23).

### **Bedeutung des Spiels in der Spielanimation**

Nach Wolfgang Zacharias (2011) haben die Spielformen, Spielmaterialien und Spielräume mit den vielfältigen künstlerisch-ästhetischen und spielerisch-explorativen Erfahrungsmöglichkeiten einen engen Kultur- und Kunstbezug (S. 34). Durch vielfältige und einfache Materialien wie z.B. Tücher, Bretter, Schnur, Steine oder Wasser wird im Spiel Kreativität und Fantasie gefördert. Allenfalls mit der Unterstützung der Animator\*innen kreieren die Kinder unter Einbezug des örtlichen Raumes neue Spielwelten, die kleine Abbilder der realen Welt sind. Dabei lernen sie den sorgfältigen Umgang mit den Materialien, den anderen

Kindern sowie Erwachsenen und bringen ihre eigenen Ideen mit ein. Das Kind erweitert dadurch seine sozialen und kulturellen Verhaltensweisen (Lusch, 2011, S. 91-96).

Die Aktionsorte können zu Frei- und Handlungsräumen werden, in denen die Kinder möglichst frei von pädagogischer Steuerung spielen und ihre vielfältigen Bedürfnisse ausleben können (Holger Hofmann, 2011, S. 76-79). Die Spielanimator\*innen als Spielbegleiter\*innen müssen aufgrund der Spielkultur, die sich auf Freiheit, Kreativität und Selbstbestimmung stützt, sensibel und flexibel vorgehen. Die Fachperson muss stets abschätzen und entscheiden, ob die Kinder von selbst ins Spiel hineinkommen oder ob es Stimulierung braucht, ob man die Kinder frei spielen lassen kann oder unterstützend eingreifen soll, ob ihr Verhalten toleriert werden kann oder andere Kinder geschützt werden müssen (Warwitz & Rudolf, 2016, S. 262).

Zusammenfassend lässt sich schliessen, dass in der Spielanimation die Kinder und Spielanimator\*innen zusammen mit der Umwelt, den Spielmaterialien und Spielformen ein Gefüge bilden, welches gleichzeitig viel Freiraum und Lernchancen bieten soll.

### **3.6 Soziokulturelle Animation und Offene Kinder- und Jugendarbeit**

Das Spiel und die Methode Spielanimation weisen Gemeinsamkeiten auf: Beide unterliegen Grundsätzen wie Freiwilligkeit, Offenheit, Kreativität, Freiheit und Kooperation. Wie diese Grundsätze in der SKA verankert sind, wird im folgenden Kapitel nachgegangen. Weiter wird die Geschichte der SKA und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kurz nachgezeichnet und ihre Einbettung in die Gesellschaft und ins Rechtssystem thematisiert.

#### **3.6.1 Historische Rahmung in der Deutschschweiz**

In der Westschweiz entwickelte sich ab den 1950er-Jahren aus privaten und kirchlichen Initiativen die erste Jugendarbeit. In den 1960er-Jahren entstanden die ersten Ausbildungen zum «animateur de jeunesse». Ab Anfang der 1970er-Jahre wurde in Zürich und Luzern die Jugendarbeiter\*innen-Ausbildung angeboten, später wurde der Luzerner Studiengang in «Grundausbildung in soziokultureller Animation» umbenannt und entsprechend ausgerichtet. In den 2000er-Jahren, im Zuge der Bologna-Reform, wurde der Studiengang ins Fachhochschul-Studium überführt (Heinz Wettstein, 2013, S. 23-25). Als einzige Fachhochschule in der Deutschschweiz bietet die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit Soziokulturelle Animation als spezialisierte Studienrichtung des Bachelors in Sozialer Arbeit an (Gregor Husi & Simone Villiger, 2012, S. 124-125).

Dieser geschichtliche Zusammenhang lässt darauf schliessen, dass die SKA von der Kinder- und Jugendarbeit wesentlich geformt und geprägt wurde. Dass die Kinder- und Jugendarbeit

noch immer ein starkes Arbeitsfeld der SKA ist, zeigt die Studie von Mario Störkle und Meike Müller von 2017 eindrücklich, wonach die Mehrheit aller Luzerner Absolvent\*innen der SKA im Kinder- und Jugendbereich arbeiten (S. 11-12).

Husi und Villiger (2012) verorten die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) in ihrer Studie als ein Arbeitsfeld der SKA (S. 46). Der Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit ist das Unterstützungs- und Vernetzungsgremium der professionellen Jugendarbeiter\*innen. Nach den Grundsätzen des Dachverbandes hat die OKJA einen sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag und ihr Ziel ist die Förderung der Kinder und Jugendlichen zur Selbstständigkeit und ihre Integration ins Gemeinwesen (DOJ, 2018, S. 3).

Im nächsten Abschnitt werden die rechtlichen und berufsethischen Grundlagen der SKA aufgezeigt in Bezug auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

### **3.6.2 Rechtliche und berufsethische Grundlagen und Auftrag**

Wie in der Einleitung erwähnt (vgl. Kapitel 1.3) basiert die SKA auf dem Berufskodex für Soziale Arbeit und auf der Charta der SKA. Zur Erfüllung der nationalen Rechtsnormen, namentlich der Bundesverfassung BV Art. 11, 41 und 67 (SR 101) und des Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen KJFG vom 30. September 2011 Art. 5 (SR 446.1), stehen nach BV Art. 67 Abs. 1 (SR 101) die Kantone in der Umsetzungspflicht. Für die soziokulturellen Organisationen sind folglich die kantonalen und kommunalen Gesetze und Verordnungen ebenfalls verbindlich.

Doch was will die SKA als Berufsfeld der Sozialen Arbeit bewirken? Nach der Vision der SKA in der Charta (2017) sollen «Menschen die Gesellschaft als Gemeinschaft erfahren» können. Alle Menschen sollen an der Gesellschaft teilhaben und sie mitgestalten können. Die SKA will durch demokratische Aushandlungsprozesse ein gerechtes Zusammenleben und das Teilhaben, die Kohäsion sowie die Chancengleichheit fördern (S. 2).

Daran wird deutlich, dass die SKA einen zentralen Platz in der Gesellschaft einnehmen muss, wenn sie diese Vision wirkungsvoll umsetzen will. Wie lässt sich die SKA daher verorten? Dieser Frage wird nachfolgend nachgegangen.

### **3.6.3 Verortung in der Gesellschaft**

Die SKA steht im Spannungsfeld zwischen staatlichen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Ansprüchen, Anforderungen und Bedürfnissen. Die gesellschaftlichen Sektoren Wirtschaft und Staat, in der Rolle als Auftraggebende, Geldgebende oder Träger\*innen, nehmen Einfluss auf das Handeln der SKA (Gaby Hangartner, 2013, S. 273).

Je nach Auftraggebenden ändern sich die Ziele und möglicherweise auch die Arbeitsweise der SKA (Hangartner, 2013, S. 273).

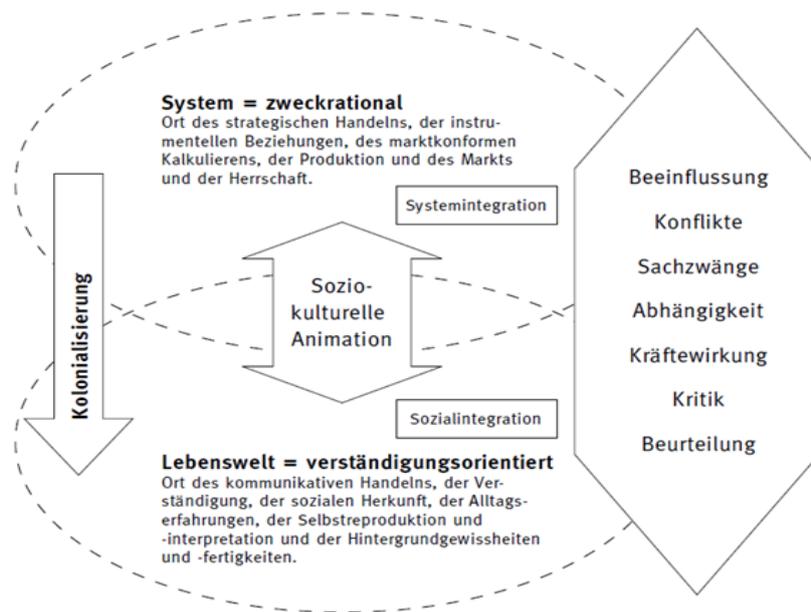


Abbildung 5: Gesellschaft als System und Lebenswelt mit Zwischenposition der SKA  
(Quelle: Hangartner, 2013, S. 277)

In Anlehnung an das Lebensweltkonzept nach Jürgen Habermas<sup>3</sup>, positioniert Hangartner die SKA in der Zwischenposition von Gesellschaft als System und als Lebenswelt. Lebenswelt ist einerseits der Raum, in dem Menschen sich verständigen, ihr Leben bewältigen und damit das gesellschaftliche System reproduzieren. Andererseits wird die Lebenswelt durch die Strukturen des Systems begrenzt oder gar kolonialisert. In den Zwischenräumen von System und Lebenswelt können sich daher Konflikte, Zwänge und Interpretationen abspielen. Diese Auseinandersetzungen führen zu Aushandlungsprozessen mit dem Ziel der sozialen und systemischen Integration (S. 275-277).

Es gilt für die Animator\*innen, die Aushandlungsprozesse der Adressat\*innen in der Lebenswelt und die unterschiedlichen operativen und strategischen Anforderungen zwischen System und Lebenswelt zu balancieren (Hangartner, 2013, S. 274-278). Die Animator\*innen müssen mit den divergierenden Ansprüchen und Interessen der Anspruchsgruppen umgehen können. Es stellt sich also die Frage, mit welcher Haltung die Fachkräfte der SKA in diesen Zwischenräumen arbeiten. Im folgenden Abschnitt werden die grundlegenden Arbeitsprinzipien und Haltungen der SKA vorgestellt, an denen sich die Animator\*innen orientieren.

<sup>3</sup> Prof. Dr. Jürgen Habermas: Philosoph und Soziologe (Quelle: Annette Treibel, 2006, S. 172-174)

### 3.6.4 Arbeitsprinzipien und Haltung

Alex Willener und Anina Friz (2019) stellen in ihrem Lehrbuch zur integralen Projektmethodik die grundlegende Methodik der soziokulturellen Animation als acht Arbeitsprinzipien vor:



Abbildung 6: Arbeitsprinzipien der SKA  
(Quelle: Eigene Darstellung)

Diese Arbeitsprinzipien werden als Grundsätze auch in anderen Schriften für die Soziale Arbeit beschrieben, z.B. im Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz (2010, S. 8-9), oder als Grund- oder Arbeitsprinzipien im Grundlagendokument des Dachverbandes Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (2018, S. 5-6).

In dieser Arbeit werden die Arbeitsprinzipien Empowerment, Partizipation, Kooperation und Vernetzung und Informelles Lernen näher ausgeführt. Die anderen Prinzipien sind für die SKA und die Spielanimation ebenfalls relevant, sie stehen aber aufgrund der Fragestellung nicht im Hauptfokus.

#### **Empowerment**

Empowerment kann als Befähigung, Ermächtigung, Unterstützung verstanden werden. Es handelt sich um einen Ansatz, der in den letzten Jahren in der Sozialen Arbeit Einzug gehalten hat (Willener & Friz, 2019, S. 42). Empowerment ist eng mit einem optimistischen Menschenbild verknüpft. Fachkräfte der Sozialen Arbeit müssen die Menschen als handlungsfähig und handlungsmächtig ansehen. Es ist ihre Aufgabe, die Menschen dabei zu unterstützen, ihre vielfältigen Fähigkeiten und Ressourcen zu erkennen und nutzbar zu machen. Die SKA verfolgt eine Ressourcenorientierung, wonach der Fokus auf die Stärken und auf das Potential gelegt wird. Die Animator\*innen unterstützen mit aktivierenden und partizipativen Methoden den Prozess des Erschliessens und des Nutzbarmachens der Ressourcen. Freiwilligkeit und Selbstbestimmung der Adressat\*innen müssen stets gewährleistet sein (S. 45-46).

Durch Empowerment wird die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Personen gefördert, indem diese miteinbezogen werden. Dabei können ihnen Aufgaben übertragen werden, durch die sie sich spezielle Kompetenzen aneignen und so Selbstwirksamkeit erleben können. Solche Erfolgserlebnisse geben ihnen Auftrieb für weitere Vorhaben. Entscheidend ist seitens der Animator\*innen, dass sie mit den Mitwirkenden eine gleichberechtigte Arbeitsbeziehung eingehen, ihnen Respekt und Vertrauen entgegenbringen. Wie sich zeigt, kann Empowerment auf der individuellen Ebene und der Gruppenebene, aber auch auf der institutionellen und der politischen Ebene erfolgen (Willener & Friz, 2019, S. 44-48).

Empowerment schliesst das Prinzip Partizipation mit ein, beide sind eng miteinander verbunden (Willener & Friz, 2019, S. 47). Deshalb wird nachfolgend die Partizipation ausgeführt, als ein weiteres zentrales Arbeitsprinzip der SKA.

## **Partizipation**

Partizipation der Adressat\*innen ist nicht nur für die SKA, sondern für die Soziale Arbeit insgesamt ein wichtiger Grundsatz. Im Berufskodex der Sozialen Arbeit wird Partizipation wie folgt ausgeführt:

*«Die für den Lebensvollzug der Menschen notwendige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, verpflichtet zu Einbezug und Beteiligung der Klient\*innen und Adressat\*innen»*  
(Avenir Social, 2010, S. 9).

Der Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (2018) attestiert, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit Lernorte anbietet, die durch aktive Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung zum Erwerb demokratischer Bildung beitragen (S. 5). Das Erlernen und Erfahren der Demokratie ist ein Ziel, welches durch Partizipation erreicht werden kann. Dann ist sie ein Mittel, um sich Bildungsziele wie Mitgestaltungs- oder Verhandlungskompetenzen anzueignen. Dadurch lernen die Beteiligten, sich einzubringen und Verantwortung zu übernehmen, und sie erfahren Demokratie (Peter Stade, 2019, S. 52).

In jeder soziokulturellen Intervention ist Partizipation von den Fachpersonen differenziert mitzudenken und zu planen. Partizipation umfasst mehrere Stufen von Information bis zur vollständigen Selbstorganisation. Je nach Stufe und Adressat\*innen unterstützen die Fachpersonen stärker oder gar nicht (Stade, 2019, S. 54-60).



Abbildung 7: Stufenmodell der Partizipation  
(Quelle: modifiziert nach Stade, 2019, S. 57)

Partizipation zu gewähren, zu ermöglichen und auszubauen entspricht der Grundhaltung der SKA. Sie versucht begrenzende Rahmenbedingungen zu verändern, damit für die Beteiligten Mitwirkung und Mitgestaltung möglich werden kann (Stade, 2019, S. 61).

### Vernetzung und Kooperation

Vernetzung ist ein Zusammenwirken diverser Angebote innerhalb eines Versorgungssystems mit einem idealerweise ähnlichen konzeptionellen Grundverständnis. Durch Netzwerkarbeit werden Wissen, Aufgaben und weitere Ressourcen zusammengetragen, verschiedene Betrachtungsweisen einer Problemstellung einbezogen und für diese partizipativ versucht, gemeinsam neue Lösungsansätze zu entwickeln (Ernst von Kardoff, 1998, S. 210; zit.in Ueli Merten, 2015, S. 40-41).

Kooperationen zwischen Professionellen der Sozialen Arbeit verschiedener Organisationen oder zwischen Fachpersonen unterschiedlicher Disziplinen innerhalb derselben Organisation werden von Merten als **interprofessionelle Kooperationen** definiert. Bei der **intraprofessionellen Zusammenarbeit** kooperieren Professionelle derselben Disziplin in derselben Organisation (Ueli Merten, 2015, S. 37). In **interdisziplinären Kooperationen** arbeiten mehrheitlich Organisationen zusammen, bei der **transdisziplinären Arbeit** insbesondere Personen. Die transdisziplinäre Zusammenarbeit von Beteiligten basiert auf einem gemeinsam erarbeiteten Konzept und führt im Idealfall zu übergreifenden Erkenntnissen. Dies im Gegensatz zur Interdisziplinarität, bei der die Mitarbeitenden von ihren disziplinären Perspektiven aus zusammen- und auf ein Ziel hinarbeiten (Jürgen Mittelstrass, 1987; zit. in Willener, 2019, S. 72).

Kooperationen mit anderen Organisationen oder Fachkräften sind nach Willener dann sinnvoll, wenn eine Aufgabe aufgrund ihrer Komplexität und Mehrdimensionalität mehr Ressourcen erfordert, als selbst eingebracht werden können, und wenn sich die Partner\*innen in ihren Kompetenzen ergänzen. Eine Zusammenarbeit soll für die gestellte Aufgabe einen Mehrwert für alle bringen. Meist haben die Partner\*innen divergierende Ziele und Interessen, weshalb es notwendig ist, diese transparent zu machen (Willener, 2019, S. 68-69). Kooperationen

brauchen vorerst mehr Zeit für Klärungen, den Vertrauensaufbau und das gemeinsame Entwickeln der Ziele und Vorgehensweisen (Malte Schophaus, Susanne Schön & Hans-Liudger Dienel, 2004; zit. in Willener, 2019, S. 70-71).

Durch die Verortung der SKA in der Position zwischen System und Lebenswelt sind Kooperation und Zusammenarbeit essentiell, um die Strukturen des Versorgungssystems aufrechtzuerhalten.

### **Informelles Lernen**

Eine Faustregel besagt, dass 80% der Bildung durch informelles Lernen erworben wird und nur 20% durch die formelle Bildung (Manfred Becker, 2016, S. 255). Wird in der Schweiz von Bildung gesprochen, ist damit fast immer die formelle Bildung, also Schulbildung und Ausbildung, gemeint. Die formelle Bildung ist gesetzlich geregelt, und sie ist als Gegenstand in der Wissenschaft verankert. Bei der non-formalen und informellen Bildung fehlen jedoch rechtliche und wissenschaftliche Grundlagen und gesetzliche Rahmenbedingungen weitgehend. Die OKJA ist inzwischen, wie bereits erwähnt, im Kinder- und Jugendförderungsgesetz explizit als Akteur\*in anerkannt. Für eine ganzheitliche Bildung braucht es alle drei Bereiche der Bildung gleichermaßen, wobei diese idealerweise miteinander kooperieren. Die professionelle ausserschulische Kinder- und Jugendarbeit bietet ergänzend zur schulischen Bildung wichtige und wertvolle Lernorte für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen (SAJV, 2012, S. 2-11).

### **Offenheit und Freiwilligkeit**

Die soziokulturelle Arbeit basiert auf Haltungen und Grundsätzen der Freiwilligkeit und Offenheit. Die SKA wird wie bereits erwähnt in der Gesellschaft mit grosser Nähe zur Zivilgesellschaft verortet, und zivilgesellschaftliches Handeln erfolgt freiwillig (Hangartner, 2013, S. 272). Darauf aufbauend ist die Kontakt- und Beziehungsarbeit zentral für die Erreichung soziokultureller Ziele. Durch die Beziehungsarbeit entsteht das laut Gregor Husi (2013) für den Zusammenhalt wichtige Wir-Gefühl (S. 101). Franco Bezzola und Simone Gäumann (2017) propagieren Freiwilligkeit, aufgrund des häufigen Vorkommens in der Fachliteratur, als zentraler Wert der SKA (S. 16). Die Adressat\*innen nutzen offene soziokulturelle Angebote oder partizipieren an diesen freiwillig in ihrer Freizeit.

Nach Heinz Moser (2013) ist Offenheit bezüglich der Zielgruppen ebenfalls zentral: Offenheit in der Begegnung mit der sozialen und kulturellen Vielfalt der Menschen und in der Anregung der Zielgruppen zu ihrer Beteiligung (S. 80).

### 3.6.5 Funktionen

Hangartner (2013) hat überlieferte Modelle für Tätigkeitsfelder und Funktionen der SKA zusammengeführt. Diese werden hier stark vereinfacht dargestellt:

← Implizite und explizite Lernfelder oder Lernsettings →						
← Vernetzungs- und Kooperationsfunktion →						
← Partizipative Funktion →						
← Präventive Funktion →						
← Integrative Funktion →						
Politik	Soziales	Bildung	Kultur Kunst	Sport	Freizeit	Wohnen Wohnumfeld
<b>Tätigkeitsbereiche mit spezifischen Tätigkeitsfeldern</b>						

Abbildung 8: Tätigkeitsfelder und Funktionen der SKA  
(Quelle: modifiziert nach Hangartner, 2013, S. 287)

Der SKA werden vier übergeordnete Funktionen zugeschrieben, die das Ziel haben, Lernfelder und Lernmöglichkeiten für die Adressat\*innen zu errichten. Die vier Funktionen sind in allen Tätigkeitsbereichen und Tätigkeitsfeldern vorhanden, sie ergänzen sich und treten jeweils unterschiedlich stark in den Vordergrund (S. 286). Vernetzung und Kooperation sowie Partizipation werden als Arbeitsprinzipien im Kapitel 3.6.4 aufgenommen und können als vernetzende und partizipative Funktionen verstanden werden. Die Interventionsposition Vermittlungsposition, die im Handlungsmodell (vgl. Kapitel 3.6.7) erklärt wird, kann als integrative Funktion aufgefasst werden. An dieser Stelle wird noch auf die präventive Funktion eingegangen.

Martin Hafen (2009) ruft auf, die SKA solle ihre gesundheitsfördernde Wirkung stärker betonen, denn sie sei die Präventionsdisziplin der Sozialen Arbeit. Die SKA weist signifikante Parallelen zur Prävention und Gesundheitsförderung auf: Sie fördert mit ihren Angeboten soziale und psychische Schutzfaktoren und reduziert Belastungsfaktoren. Die Haltungen und Prinzipien der SKA wie Freiwilligkeit, Partizipation, Empowerment oder Nachhaltigkeit stehen bei den Präventionsfachleuten gleichermassen im Vordergrund. Die Adressat\*innen der SKA sind, wie auch die Adressat\*innen der Prävention, oftmals benachteiligte und weniger privilegierte Personengruppen (S. 29).

Die SKA ist nach Hafen (2013) für die Präventionsarbeit auch deshalb prädestiniert, weil sie mit ihrer Haltung, den theoretischen und methodischen Kenntnissen, der Nähe zu den Adressat\*innen und ihrem problemsensiblen Arbeiten ideale Voraussetzungen mitbringt (S. 181-182). Mit der präventiven Funktion kann die SKA für die Soziale Arbeit einen zentralen

Beitrag für die Menschen und das Gemeinwesen leisten und sich damit bei Geldgeber\*innen und in der Öffentlichkeit entsprechend positionieren (Hafen, 2009, S. 28).

Die Spielanimation für Kinder und Jugendliche, als Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, lässt sich je nach Aktionsort und Ausrichtung in allen oben dargestellten Tätigkeitsfeldern verorten. Das Herstellen von Lernsettings ist primäres Gebot. Nachfolgend wird die Spielanimation, als Methode der offenen und mobilen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, genauer beschrieben und erklärt.

### **3.6.6 Arbeit mit Gruppen**

Der Auftrag der SKA, Teilhabe in der Gemeinschaft zu erwirken, führt in der täglichen Arbeit öfter zu Gruppensettings als zu Einzelsettings. Als Gruppe verstanden werden 3 bis ca. 20 Personen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen oder eine Aufgabe bewältigen und über mind. drei Stunden in direkter Kommunikation stehen. Sind mehr als die rund 20 Personen, spricht man von Grossgruppen. Die Interaktion und Kommunikation in der Gruppe unterliegen geteilten Werten und Normen, es bilden sich soziale Rollen heraus. Mit der Zeit entwickelt sich ein Wir-Gefühl des Gruppenzusammenhalts (Oliver König & Karl Schattenhofer, 2016, S. 15).

Die drei Dimensionen des gruppenspezifischen Prozesses sind Zugehörigkeit, Macht und Intimität, derer sich jede Gruppe stellen muss. Jedes Gruppenmitglied will dazugehören und sich von der Gruppe getrennt erleben können. Beim Bedürfnis nach Macht versucht das Individuum, sich im Hinblick auf das Gruppenziel einzubringen und mitzugestalten, gleichzeitig muss es mit dem Ausgeliefertsein in der Gruppe umgehen lernen. Mit der Dimension der Intimität reguliert das Individuum die jeweiligen Beziehungen nach Nähe und Distanz (A. Ammann, 2003; zit. in König & Schattenhofer, S. 34-35).

Die Animator\*innen treten in ihren Tätigkeiten oftmals als Leitende oder Begleitende von Gruppen auf. In dieser Rolle gestalten sie das Setting und unterstützen den Gruppenprozess mit spezifischen methodischen Interventionen. Die Gruppe soll sich bilden und entwickeln und ihr Ziel oder ihren Auftrag möglichst gut ausführen können. Die Leiter\*innen müssen stets abwägen, ob sie in den Prozess eingreifen oder sich zurückhalten sollen, ob sie sich für die Auseinandersetzung in der Gruppe zu Verfügung stellen sollen oder nicht. Die Interventionen zielen auf den Lern- und Entwicklungsprozess der Gruppe (König & Schattenhofer, 2016, S. 91-92).

### 3.6.7 Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation

In der soziokulturellen Arbeit werden Settings arrangiert, die man als Handlungs- oder Lernfelder bezeichnen kann. In den Feldern entstehen durch menschliche Interaktionen - also durch soziales Handeln - pädagogische oder soziokulturelle offene Situationen oder offene Handlungsfelder. Das wird als **Modell der offenen Situation** beschrieben. In solchen offenen Situationen können die Animator\*innen die Adressat\*innen animieren, die arrangierten Handlungsräume für persönliche Lernerfahrungen zu nutzen. Animation kann somit als Anregung und Förderung in offenen Situationen und Handlungsfeldern verstanden werden. Animator\*innen fördern Adressat\*innen im Hinblick auf die Teilnahme am sozialen und kulturellen Leben (Hangartner, 2013, S. 292-296).

#### Die vier Interventionspositionen

Das Handlungsmodell der SKA mit seinen vier Interventionspositionen bildet die Grundlage für die soziokulturelle Intervention in offenen Situationen. Das Modell dient als Orientierung für Animator\*innen, wie sie mit wem, in welcher Funktion, mit welchen Mitteln und aus welcher Haltung heraus in einer Situation intervenieren können. Die Fachpersonen haben in ihren anspruchsvollen Tätigkeiten vier Aufgaben zu bewältigen: Animations-, Organisations-, Konzept- und Vermittlungsaufgaben (Hangartner, 2013, S. 297).

Eine Intervention zielt darauf ab, in einem System oder in einer konkreten Situation eine bestimmte Veränderung in Gang zu setzen. Am Anfang der Intervention steht die Beobachtung durch die Fachperson, die Teil der Intervention ist (Helmut Willke, 1996, S. 41; zit. in Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein & Alex Willener, 1999, S. 125).

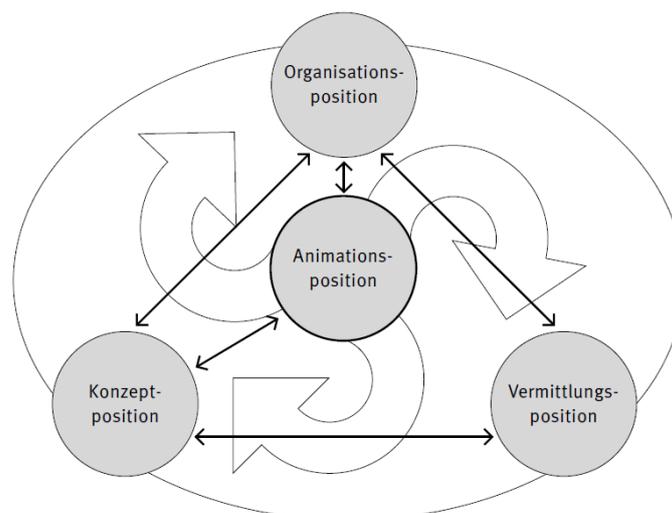


Abbildung 9: Handlungsmodell mit den vier Interventionspositionen  
(Quelle: Hangartner, 2013, S. 298)

Im Zentrum steht immer die Animationsposition, ausgehend von ihr wird die Intervention geplant und umgesetzt. Die Intervention erfolgt aufgrund eines Ziels, das immer aus der Animationsposition in Verbindung mit einer zusätzlichen Interventionsposition angestrebt wird, beispielsweise der Organisations- oder der Vermittlungsposition. Die Animationsposition kann nur zusammen mit einer anderen Position eingenommen werden (Hangartner, 2013, S. 304).

Die Verbindungen zwischen den Positionen sind nicht nur einseitig, sondern rückkoppelnd zu verstehen (Moser et al., 1999, S. 122). In der Intervention übernimmt die Fachperson zwangsläufig die Leitungsfunktion und es obliegt ihr, diese so zu gestalten, dass die Adressat\*innen dadurch selbst wieder voll oder teilweise in eine leitende Funktion kommen können, also selbst wieder zu gestaltenden Akteur\*innen werden (S. 126).

Die Aktivitäten und das methodische Handeln der Fachpersonen in den vier Positionen sind stets ausgerichtet auf die Zieldimension der Adressat\*innen, die Selbstermächtigung, wie dies die folgende Darstellung zeigt.

Interventionsposition	Aktivitäten der Fachpersonen	Zweck	Ziele der Adressatinnen und Adressaten
Animationsposition	animieren arrangieren beteiligen	Aktivierung	Selbsttätigkeit
Organisationsposition	unterstützen planen durchführen auswerten	Aktion Produktion	Selbstorganisation
Konzeptposition	erforschen erkunden konzipieren	Konzeptualisierung	Transformation
Vermittlungsposition	problematisieren / thematizieren übersetzen verhandeln Konflikte lösen	Vermittlung	Selbständigkeit

Abbildung 10: Handlungsmodell mit Zweck und Zielen  
(Quelle: Hangartner, 2013, S. 299)

### Animationsposition

Die Haupttätigkeiten beim Animieren sind wie bereits bei der offenen Situation erwähnt und in der obigen Darstellung aufgezeigt: animieren, arrangieren und beteiligen. Animieren vollzieht sich nach Moser et al. in einem Dreischritt aus anregen, ermutigen und befähigen. Das Ziel, welches von der Fachperson dabei verfolgt wird, muss mit dem der Adressat\*innen

übereinstimmen, damit die Animation gelingen kann. Ein arrangiertes Setting soll den Rahmen schaffen, in welchem die Beteiligten darin entscheiden, ob und was sie erfahren und lernen möchten (Moser et al., 1999, S. 129-132).

Diese Settings müssen geplant und organisiert werden, womit die Organisationsposition in den Fokus gerückt wird.

### **Organisationsposition**

Gemäss des Handlungsmodells lauten die Tätigkeiten der Organisationsposition unterstützen, planen, durchführen, auswerten, idealerweise zusammen mit den Zielgruppen und mit der Aussicht auf möglichst hohe Selbstorganisation (Hangartner, 2013, S. 304).

In einem Setting gilt es die Balance zu finden bezüglich der Offenheit: zu viel und zu wenig Strukturen – beides kann die Selbstorganisation einschränken oder verunmöglichen (Moser et al., 1999, S. 140-141). Mit der Errichtung von Strukturen rückt das Konsum- und Transfermodell nach Jean-Claude Gillet in den Blick. Es zielt dahin, die Teilnehmenden zu Mitwirkenden zu machen. Mit dem Konsummodell werden den Teilnehmenden Angebote oder Aktivitäten zum Konsum angeboten. Dadurch entstehen Beziehungsräume, in welchen durch Animation der Transfer zu partizipativ gestalteten und begleiteten Aktionen gelingen kann (Hangartner, 2013, S. 308-309). Um solche Settings herzustellen, bedarf es einer Konzeptposition.

### **Konzeptposition**

Die Tätigkeiten in der Konzeptposition sind gemäss des Handlungsmodells erforschen, erkunden, konzipieren mit dem Ziel von Transformation respektive Selbstvergewisserung der Adressat\*innen. Konzepte dienen dem fachlich begründeten und zielgerichteten professionellen Handeln, sie unterstützen die Verbindlichkeit aller Beteiligten und helfen bei der Legitimation der soziokulturellen Tätigkeit nach aussen. Die Fachpersonen sollten die Zielgruppen und deren Bedürfnisse erforschen, diese in den gesellschaftlichen Kontext stellen und danach nach potenziellen Handlungsfeldern und offenen Situationen suchen (Hangartner, 2013, S. 310).

Schon bei der Konzeption ist es grundlegend, die betroffenen Menschen mitzudenken, einzubeziehen und sie zu Beteiligten zu machen (Moser et al., 1999, S. 159). Dazu braucht es oftmals Vermittlung.

## Vermittlungsposition

Die Tätigkeiten in der Vermittlungsposition sind gemäss Handlungsmodell problematisieren, thematisieren, übersetzen, verhandeln, Konflikte lösen. Dabei steht das Ziel der Selbständigkeit der Adressat\*innen im Vordergrund. In der soziokulturellen Arbeit kommt die Vermittlungsposition dann zum Tragen, wenn es z.B. um die Konfliktbewältigung zwischen Gruppen geht oder auch um die Verhinderung von Konflikten durch Übersetzen und Vermitteln. Zu dieser Position gehört das Vernetzen und Kooperieren mit Partner\*innen und Akteur\*innen, auch in Vertretung für die Zielgruppen (Hangartner, 2013, S. 315).

Moser et al. sehen diese Position als eine Schlüsselposition, da über sie neue Handlungsmöglichkeiten entstehen können, um bestehende gesellschaftliche Bedürfnisse zu erfüllen (1999, S. 144-145). Die Begleitung der Beteiligten erfordert ein ressourcen- und lösungsorientiertes Vorgehen unter Einhaltung der animatorischen Grundhaltung und Prinzipien (Hangartner, 2013, S. 316).

Auf die Verortung der SKA in der Gesellschaft zurückkommend zeigen sich vielerlei Spannungsfeldern, z.B. zwischen Gruppen in der Lebenswelt und zwischen System und Lebenswelt, bei denen auf unterschiedlichen Ebenen Vermittlung erforderlich sein kann. Die Vermittlung kann oftmals als Übersetzung verstanden werden und dabei helfen, Verbindungen zwischen den Ebenen oder zwischen Gruppen herzustellen (Hangartner, 2013, S. 316).

Die Darstellung zeigt die sechs Ebenen des Vermittelns in der soziokulturellen Arbeit, mögliche Betroffene oder Beteiligte und die Kontexte, in denen Vermittlungsbedarf entstehen kann. Die SKA versucht dabei Kooperation und Zusammenarbeit anzustreben.

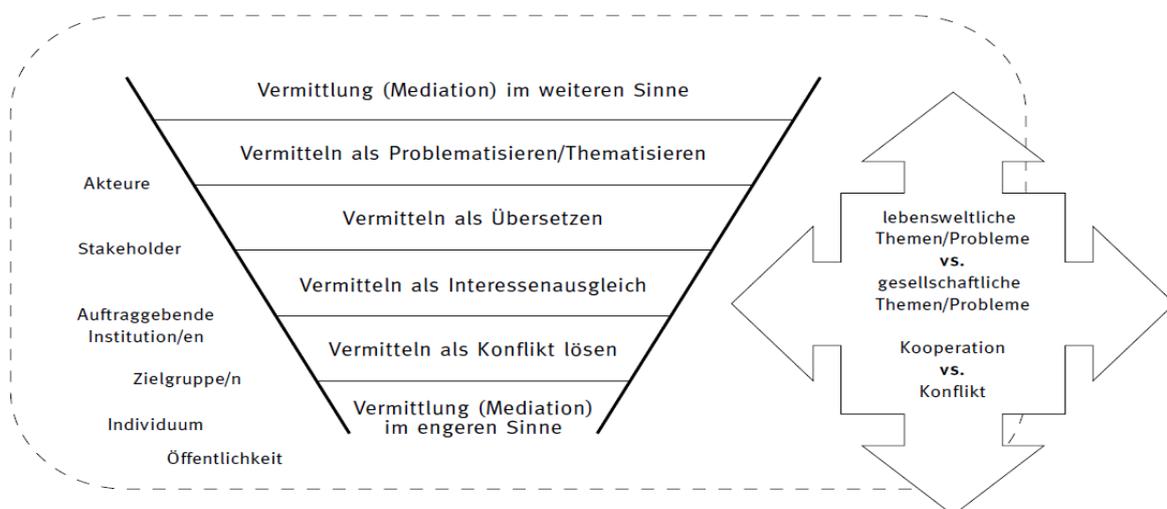


Abbildung 11: Vermittlung im engeren und weiteren Sinne  
(Quelle: Hangartner, 2013, S. 317)

Die Trichterdarstellung von Vermittlung im engeren zu Vermittlung im weiteren Sinne soll darstellen, dass mit steigendem Mass an Vermittlung (Mediation) die Wahrscheinlichkeit von Konflikten sinkt. Konflikt ist nach Friedrich Glasl (2008), wenn mehr als ein Akteur Differenzen im Wahrnehmen, im Denken, im Fühlen und im Wollen zu einem anderen Akteur erlebt und er sich beim Verwirklichen dessen, was er will, von einem anderen Akteur eingeschränkt sieht (S. 24).

Das Vermitteln als Problematisieren/Thematisieren erfolgt aufgrund einer Situationsanalyse. Mit dieser eruiert die Fachperson die Perspektiven und Interessen der verschiedenen beteiligten Akteur\*innen, um die vorher beobachteten sozialen Probleme oder Phänomene fundiert zu beschreiben und zu erklären. Auch sind jeweils die Machtstrukturen zu beachten und eine entsprechende Strategie zu wählen, damit die Ziele möglichst erreicht werden können (Hangartner, 2013, S. 318).

Beim Vermitteln als Übersetzen sollen alle Beteiligten zu Wort kommen dürfen, und mittels einer Übersetzungsleistung sollen die Wortmeldungen gegenseitig verständlich gemacht werden. Dies verlangt von den Fachpersonen die Fähigkeit, die Sprache und die Codes der Beteiligten zu kennen und decodieren zu können (ebd.).

In der Vermittlung als Interessensausgleich und beim Konfliktlösen geht es darum, sich allparteilich oder allenfalls parteilich in die Verhandlungslösung der beteiligten Parteien einzuschalten und sie bei der gemeinsamen Lösungsfindung zu unterstützen (Hangartner, 2013, S. 319).

Abschliessend lässt sich sagen, dass die Interventionspositionen für die Animator\*innen soziokulturelle Handlungsinstrumente sind, mit denen sie den Spannungsfeldern in der Gesellschaft begegnen und in ihren Tätigkeitsfeldern agieren. Gemeinsam mit der soziokulturellen Haltung der Freiwilligkeit und Offenheit und den Arbeitsprinzipien Empowerment und Partizipation bilden sie eine professionelle Grundlage.

## **4 Individuelle Förderung der Kinder in der Sozialpädagogik**

Das folgende Kapitel gibt eine kurze Einführung in die Sozialpädagogik und ihren Auftrag. Es wird auf die individuelle Förderung in der SP eingegangen und hierbei die Beschreibung und Erklärung von individueller Förderung in der Schulsozialarbeit fokussiert.

### **4.1 Auftrag der Sozialpädagogik**

Sozialpädagog\*innen unterstützen Menschen jeden Alters bei ihren täglichen Aufgaben. Die Fachpersonen begleiten unter anderem das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, die Entwicklung von Einzelpersonen und Familien sowie Lernprozesse in Gruppen. Sie orientieren sich immer an den Menschen, berücksichtigen dabei die Aufgaben, die sie bewältigen müssen, und die Kompetenzen, die sie mitbringen. Die Sozialpädagogik zielt darauf, den sozialen Zusammenhalt zu stärken. Sie arbeitet darauf hin, eine selbständige und selbstverantwortliche Lebensführung ihrer Klient\*innen zu ermöglichen (Gregor Husi & Simone Villiger, 2012, S. 128).

Kinder und Jugendliche gehören zu der primären Zielgruppe der SP. Sie begleitet diese Zielgruppe mit Einzelfall- und Gruppenarbeit und ergreift bei Bedarf starke Massnahmen. Eine intensive Beziehung zur Klientel ist eine wichtige Grundvoraussetzung für ihre Tätigkeit (ebd.).

### **4.2 Individuelle Förderung in der Sozialpädagogik**

Der Begriff der individuellen Förderung wird vor allem in den pädagogischen Bereichen verwendet, besonders im Zusammenhang von Sonder-, Behinderten- und Integrationspädagogik sowie im Kontext der Ganztagschulen (Silke Karsunky & Magdalena Pitsch, 2013, S. 122). In der Sonder-, Behinderten- und Integrationspädagogik erfolgt die individuelle Förderung als Unterstützung von Menschen mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen. In der Ganztagsschul-Debatte geht es andererseits um die Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher, die besondere Stärken oder Schwächen im Vergleich zu anderen Schüler\*innen aufweisen. Zusätzlich geht es auch um junge Menschen, die eine besondere Unterstützung benötigen für die gelingende Bewältigung ihrer Lern- und Entwicklungsaufgaben.

Die Zielgruppe der Spielanimation, welche die Autor\*innen für ihre Forschung festgelegt haben, befinden sich in der Altersgruppe von 5 bis 12 Jahren. Der individuelle Förderungsbedarf dieser Kinder weist Parallelen zu dem auf, der in der Ganztagsschul-Debatte thematisiert wird. Ausserdem besuchen die Teilnehmer\*innen der Spielanimation ebenfalls die Primarschule und beteiligen sich an den schulischen Angeboten der individuellen

Förderung. Mit dieser Begründung wird die individuelle Förderung im schulischen Kontext durch die Schulsozialarbeit näher analysiert.

### 4.3 Geschichte, Verortung und Angebote der Schulsozialarbeit

Die Geschichte der Schulsozialarbeit geht auf das Buch «School Social Work» vom Henry S. Maas aus dem Jahr 1966 zurück. In der Schweiz fanden die ersten Projekte im Jahr 1970 statt und der systematische Ausbau Ende der 1990er-Jahre. Die reformpädagogischen Ansätze einer sozialpädagogischen Schule aus der Weimarer Republik oder die Hamburger Schülerhilfe aus den 1930er-Jahren gelten als Vorläufer der Schulsozialarbeit. Historiker\*innen sind sich jedoch nicht über die gemeinsame Entwicklung von Schule und Sozialpädagogik einig (Karsten Speck, 2020, S.11-12).

Die Schulsozialarbeit ist ein Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit, in dem die SP, die SKA und die SA zusammenwirken. Zum Tragen kommen die Beratungskompetenz der SA, die Lebensweltorientierung der SKA und die intensive Einzelfallhilfe der SP. Die folgende Grafik verdeutlicht das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit als Schnittmenge der drei Berufsfelder:

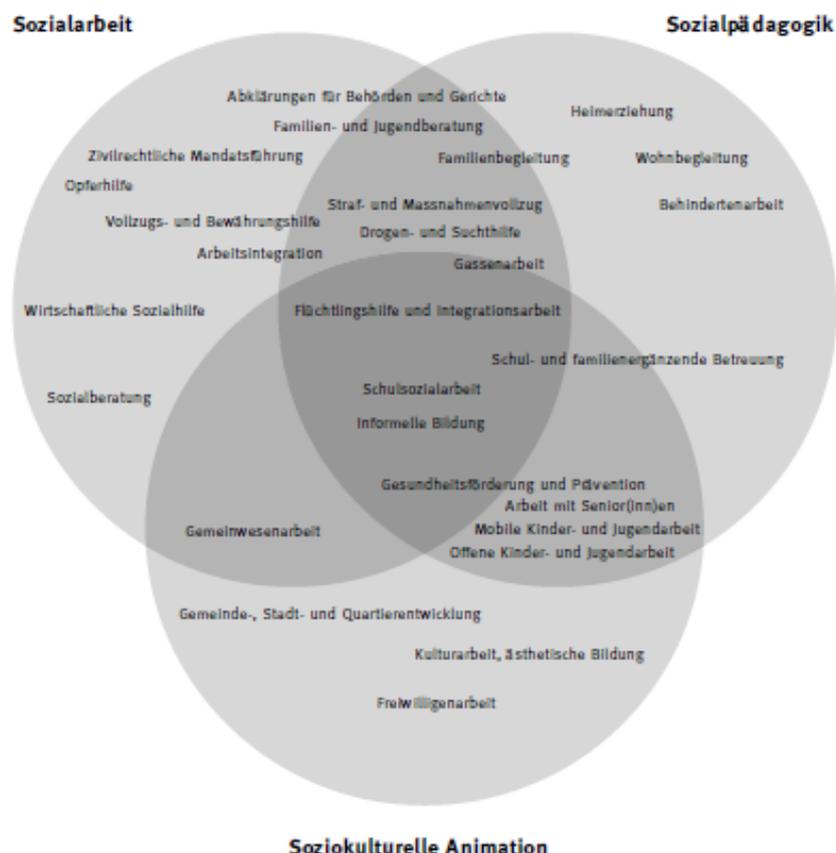


Abbildung 12: Arbeitsfelder und Berufsfelder der SA  
(Quelle: Husi & Villiger, 2012, S. 46)

Nach Karsten Speck (2006) ist die Schulsozialarbeit ein Angebot der Jugendhilfe, bei dem Sozialpädagog\*innen kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften zusammenarbeiten, um:

- Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern,
- ihren Beitrag dazu zu leisten, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen,
- Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte und den Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie
- zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen (Speck, 2006; zit. in GEW, 2011, S. 37).

Das Leistungsspektrum und Angebot der Schulsozialarbeit hat sich in den letzten Jahren in folgenden Bereichen herausgebildet (Nicole Pötter, 2018, S. 30):

- Einzelhilfe und Beratung bei individuellen Problemsituationen
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Projekte und Arbeit mit Schulklassen
- Vernetzung und Gemeinwesenarbeit – innerschulisch und ausserschulisch
- Offene Angebote für alle Schüler\*innen

Die Autor\*innen untersuchen in ihrer Arbeit nach dem Bedarf der individuellen Förderung der Kinder in der Spielanimation, wenn Problemsituationen entstehen. Die Probleme beziehen sich dabei auf das soziale Verhalten einzelner Kinder, die den Gruppenprozess der Teilnehmer\*innen innerhalb der Spielanimation stören. Aus diesem Grund nehmen die Autor\*innen die bewährten Leistungsangebote der Einzelhilfe, Beratung und der Schulsozialarbeit genauer unter die Lupe und eruieren, ob diese sozialpädagogischen Ansätze auch durch die Spielanimation integriert werden könnten.

#### **4.4 Individuelle Förderung im schulischen Kontext**

Ein individueller Förderbedarf im Schulbereich entsteht, wenn einzelne Kinder und Jugendliche besondere Schwächen und Stärken im Vergleich zu den übrigen jungen Menschen aufweisen. Sie bedürfen der Unterstützung für eine gelingende Bewältigung ihrer Lernanforderungen und Entwicklungsaufgaben (GEW, 2011, S. 35). Eine individuelle sozialpädagogische Förderung als Teil der Schulsozialarbeit ist immer dann erforderlich, wenn im alltäglichen Lehrer\*innenhandeln eine Fokussierung auf Schulleistungen erfolgt ohne Binnendifferenzierung und der Selektionsauftrag der Schule den Integrationsauftrag verdrängt (S. 36).

#### 4.5 Einzelfallhilfe und Beratung in individuellen Problemsituationen

Einzelfallhilfe wird als reflektierter fallbezogener Hilfeprozess verstanden (Heinrich Ricking, 2017, S. 141). Die Beratung spielt für diesen Hilfeprozess eine grosse Rolle. Die Einzelfallhilfe umfasst zudem Kriseninterventionen, Hilfeplangespräche, Ressourcenerschliessung oder Vermittlung von anderen Hilfeangeboten (ebd.). Bei der Einzelhilfe und Beratung in individuellen Problemsituationen der Schüler\*innen handelt es sich um Aufgaben, die an der Schule ausschliesslich durch die Sozialpädagogik wahrgenommen werden können (Pötter, 2018, S. 42). Die Arbeit mit Einzelnen oder kleineren Personengruppen steht hierbei im Mittelpunkt (ebd.). Als normatives Rahmenkonzept wird eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit gewählt, die eine positive Auswirkung auf das gesamte Schulleben haben soll und dabei hilft, soziale Benachteiligungen und individuelle Beeinträchtigungen besser zu bewältigen (Angelika Isler, 2017, S. 146).

Die Arbeit wird initiiert, wenn die Schulsozialarbeiter\*innen von einer Problemlage erfahren und Handlungsbedarf sehen (Pötter, 2018, S. 43). Es handelt sich hierbei um sehr unterschiedliche Themen. Die Fachkräfte stehen dabei als erste Ansprechpartner\*innen zu Verfügung (ebd.). Viele Kinder und Jugendliche nehmen den Kontakt auf, weil die Schulsozialarbeiter\*innen mitfühlend zuhören, ein grundsätzliches «offenes Ohr» haben für alle Anliegen der jungen Menschen und diese ihre Gedanken und Gefühle ihnen anvertrauen können (S 44). Im Sinne einer lebensweltorientierten sozialpädagogischen Beratung geht die Schulsozialarbeit die Alltagsprobleme der Kinder und Jugendlichen einerseits unverkürzt und andererseits professionell an. Die Kinder wenden sich bei Krisensituation nur an die Schulsozialarbeitenden, wenn sie zuvor Vertrauen zu den Fachkräften entwickeln konnten und eventuell auch in einem anderen Kontext eine Beziehung entstanden ist (ebd.). Für eine Beratung ist somit die Beziehung ein zentraler Aspekt.

Aus Kurzgesprächen, auch «Tür-und-Angel-Gespräche» genannt, erfahren die Fachkräfte die aktuellen Themen der Kinder, woraus sich Anknüpfungspunkte ergeben können, welche dann in einem Beratungssetting fortgeführt werden können (ebd.). Durch eine Beziehung zu den Schüler\*innen können die Sozialpädagog\*innen beim Auftreten einer Krisensituation zügig eine erste Bewertung der Situation vornehmen und eine entsprechende Intervention im Sinne des Kindes oder der/des Jugendlichen einleiten (S. 46). Bei den Beratungsgesprächen versuchen die Fachpersonen, entsprechend einem lebensweltorientierten Ansatz, die Situation ganzheitlich zu erfassen. Die innerschulische und ausserschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit gehört ebenfalls zum Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit (S. 52). Hierdurch kann sie bei Bedarf passende Lösungen durch eine Kooperation mit anderen Beteiligten anstreben. Ein abgestimmtes Vorgehen zwischen Lehrer\*innen und

Schulsozialarbeiter\*innen ist in vielen Einzelhilfe-Situationen ein Schlüssel zum Erfolg sozialpädagogischen Handelns. Dies kann im Rahmen der kollegialen Beratung geschehen (Pötter, 2018, S. 58). Für eine konstruktive Konfliktbearbeitung verwendet die Schulsozialarbeit unterschiedliche Lösungsansätze, u.a. Konfliktregelungsgespräche und Mediation (S. 56).

Wie oben aufgezeigt, stehen der Schulsozialarbeit bereits bewährte Handlungsansätze zu Verfügung, um Probleme der Kinder in unterschiedlichen Kontexten individuell anzugehen. Das Wort «Ansatz» wird in diesem Kontext als eine bestimmte Herangehensweise definiert und unterscheidet sich von einer Methode (vgl. Kapitel 3.1). Die genannten Ansätze und Methoden decken nur einen Teil des Repertoires ab. Je nach Bedarf in der individuellen Problemsituation können noch weitere Instrumente zu Hilfe genommen werden.

#### **4.6 Sozialpädagogische Gruppenarbeit in der Schulsozialarbeit**

Die meisten Gruppenangebote der Schulsozialarbeit haben eine präventive Ausrichtung und dienen dazu, dass Problemlagen gar nicht entstehen (Pötter, 2018, S. 79). Im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit beschreiben die Autor\*innen die Programme zum Training sozialer Kompetenzen und die Demokratieerziehung.

##### **Training sozialer Kompetenzen**

Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen ist in den letzten Jahren als Teil des Bildungsplanes, vor allem in Deutschland, aufgenommen worden (Pötter, 2018, S. 80). Die Förderung der Identitätsbildung, besonders die Entwicklung von Ich-Stärke, Durchhaltevermögen oder auch Selbstwertgefühl, sind wichtige Komponenten (ebd.). Die Fähigkeit, mit Konflikten konstruktiv umzugehen und sich in eine soziale Gemeinschaft zu integrieren, sind Schlüsselfähigkeiten für Kinder und Jugendliche, um das Leben erfolgreich zu meistern (S.81). Dieser Bereich wird als ein Schnittpunkt zwischen Schul- und Sozialpädagogik angesehen. Es gibt viele Programme, die auf soziales Lernen, gewaltfreie Konfliktlösung oder auf Persönlichkeitsentfaltung zielen (ebd.). Obwohl diese Programme feste Strukturen aufweisen, zeichnet sich die professionelle Schulsozialarbeit dadurch aus, dass sie auf unterschiedliche Bedürfnisse, Bedarfe und Bedingungen einzelner Klassen oder Individuen flexibel und kreativ eingehen und reagieren kann (S. 82).

Eine Grundvoraussetzung, um Kinder und Jugendliche gezielt fördern zu können, ist die Klärung, was unter sozialen Kompetenzen verstanden wird. Konfliktlösungsfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit sind einige dieser Kompetenzen (ebd.).

Kompetenzen sind gleichzeitig Handlungsfähigkeiten, um Problemsituationen selbst bewältigen zu können. Die Schulsozialarbeitenden initiieren in einem Sozialkompetenztraining möglichst viele solche Situationen, um die Lernerfahrung zu ermöglichen (Pötter, 2018, S. 82). Kinder lernen durch das eigene Erleben (S. 86). Je mehr die Kinder in der Gemeinschaft Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen sammeln können, desto grösser wird ihr Selbstvertrauen und das Vertrauen und die Beziehung zu anderen Menschen (ebd.).

### **Demokratie erleben**

Im Lebensort Schule gibt es nach Pötter (2018) unterschiedliche Interessen, Haltungen, Wertvorstellungen, Erfahrungen und Zielen. Diese Vielfalt muss von möglichst vielen gemeinsam aktiv gestaltet werden und bedeutet Demokratie (S. 103): Kinder lernen in der Schule geregelte Mitspracherechte kennen und lernen dadurch die demokratische Beteiligung (ebd.). Eine Grundlage für die Demokratie ist, dass Kinder verantwortlich mit sich selbst und anderen umgehen lernen. Sie lernen zudem Aushandlungsprozesse einzuüben. Die Schulsozialarbeit ermöglicht den Kindern ein gegenseitiges Verstehen, welches als Basis für eine gelingende Integration und Inklusion gilt (ebd.).

## 5 Zwischenfazit

Die relevanten theoretischen Themen wurden in den Kapiteln zwei bis vier dargelegt und behandelt. An dieser Stelle werden die Theoriefragen beantwortet und ein Zwischenfazit formuliert.

### 5.1 Beantwortung der Theoriefragen

Ausgehend vom theoretischen Beschreibungs- und Erklärungswissen können die beiden Theoriefragen nun beantwortet werden.

Theoriefrage 1	Was ist unter mobiler Spielanimation im Kontext der SKA zu verstehen und was will sie bewirken?
----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

Die mobile Spielanimation ist eine bewährte Methode, die parallel zum Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entstanden ist und sich seither stets weiterentwickelt hat. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist sie in der Deutschschweiz ins Berufsfeld der Soziokulturellen Animation eingezogen.

Die mobile Spielanimation wählt Aktionsorte, an denen sie die Zielgruppen erreichen kann, die Bedarf an Spiel und Förderung haben. Das offene und niederschwellige Setting bietet den Teilnehmenden Raum, sich allein und in der Gruppe zu erleben und damit ihre persönlichen und sozialen Fähigkeiten zu erweitern. Die Fachkräfte sind bestrebt, das bestmögliche Lern- und Erfahrungs-Setting für die Kinder zu gestalten, in welchem primär die Kinder bestimmen können, was passiert. Durch die partizipativen Prozesse, durch das Spielen selbst und durch die professionelle Begleitung der Fachkräfte können die Kinder ihre Bedürfnisse befriedigen und ihre Fähigkeiten und Kompetenzen erweitern. Die Fachkräfte agieren aus der freiheitlichen und offenen Haltung, nach den soziokulturellen Prinzipien (insbesondere Partizipation, Empowerment, Kreativität, informelles Lernen, Vernetzung und Kooperation) und der präventiven und integrativen Funktion der SKA.

Theoriefrage 2	Welche Entwicklungsaufgaben müssen die Kinder im Alter von 5-12 Jahren bewältigen und mit welchen bewährten Handlungsansätzen arbeitet die SSA, um die Kinder bei Bedarf individuell zu fördern?
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Im Alter zwischen 5 und 12 Jahren eignen sich Kinder diverse Fähigkeiten an, u.a. durch die Bewältigung der psychosozialen Entwicklungsaufgaben. Die Steigerung des Selbstwertgefühls, die Weiterentwicklung der sozialen Fähigkeiten und die Identitätsbildung sind die Kernaufgaben nach Erik. H. Erikson (vgl. Kapitel 2.1). Nach Remo Largo werden diese

Prozesse durch das Zusammenspiel von Umwelt und Anlage ermöglicht (vgl. Kapitel 2.3). Die drei Sozialisationsbereiche Familie, Schule und Jugendkultur können als Umwelt bezeichnet werden (vgl. Kapitel 2.2). Die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder werden als Anlage bezeichnet. Erst wenn die Grundbedürfnisse gedeckt sind und die Entwicklung der Kompetenzen durch die drei Sozialisationsbereiche unterstützt wird, kann ein Kind sich richtig entwickeln.

Falls Kinder in ihrer Entwicklung keine angemessenen Lösungen für ihre Altersstufe finden können, führt dies öfters zu einem Verhalten, welches in Gruppenprozessen keinen Platz findet. Das sozialpädagogische Handlungsfeld der Schulsozialarbeit hat bereits bewährte Methoden, wie sie mit solchen Kindern arbeitet und sie individuell fördert. Die Einzelfallhilfe und die Beratung in individuellen Problemsituationen unterstützen diesen Förderungsprozess. Das Training der sozialen Kompetenzen und die Gefässe, um Demokratie selber zu erleben, sind zudem Beispiele für Gruppenarbeiten, welche für die individuelle Förderung erfolgreich angewendet werden.

## **5.2 Fazit und Forschungsvorhaben**

Wie bereits aufgezeigt, ist die Spielanimation als Methode der Soziokulturellen Animation primär so aufgestellt, dass sie die Gruppenprozesse der Kinder und Jugendlichen fördert. Als Angebot des Sozialisationsbereichs «Jugendkultur/Freizeit» trägt sie einen Teil dazu bei, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Die Entwicklungsaufgaben nach dem Stufenmodell von Erik. H. Erikson - Selbstwertsteigerung, Identitätsentwicklung und die Aneignung von sozialen Fähigkeiten - können die Kinder und Jugendlichen im Rahmen der Spielanimation mitbewältigen.

Aus eigener Praxiserfahrung und durch Austausch mit Professionellen der Sozialen Arbeit stellten die Autor\*innen fest, dass die Spielanimation mit einzelnen Kindern manchmal an ihre Grenzen stösst. Hierbei geht es um das Verhalten einzelner Kinder, welche die Gruppendynamik negativ beeinflussen und mehr Aufmerksamkeit benötigen. Diese Kinder bedürfen gegebenenfalls intensiver und individueller Begleitung oder Förderung. Ob und wie dies in der Praxis gehandhabt und umgesetzt wird, konnten die Autor\*innen aufgrund einer ersten Vorrecherche nicht eruieren.

Die Autor\*innen beabsichtigen mit ihrer Forschungsarbeit, Fachexpert\*innen der Spielanimation, der Schulsozialarbeit und des Spieles als Methode zu befragen, um eine Bestandaufnahme des aktuellen Einsatzes der Spielanimation zum Zweck der individuellen Förderung in der Schulsozialarbeit zu machen und bei Bedarf neue Ideen für eine künftige Gestaltung der individuellen Förderung einzubringen.

## 6 Forschungsdesign

Einführend werden die Forschungsfrage und das Forschungsziel beschrieben sowie die Auswahl der Forschungsmethoden begründet. Danach werden das Sampling sowie die Datenerhebung und -aufbereitung beschrieben und die Datenauswertung in ihren Einzelschritten visualisiert. Schliesslich werden die angewandten Forschungsmethoden reflektiert.

### 6.1 Forschungsziel und Forschungsfrage

Die Spielanimation ist wie erwähnt ein offenes, niederschwelliges und partizipativ ausgerichtetes Angebot für Kinder. Die Fachkräfte sind gefordert durch Kinder, die besonders viel Aufmerksamkeit verlangen. Sie müssen abschätzen, wie sehr sie das Kind unterstützen können, da sie der Mehrheit der Kinder trotzdem gerecht werden müssen. Die Forschungsarbeit widmet sich den Grenzen und Chancen der individuellen Förderung in der Spielanimation.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die bestehende professionelle Praxis in der Methode Spielanimation in Bezug auf individuelle Förderung der zentralen Entwicklungsaufgaben (Selbstwert, Identität und soziale Fähigkeiten) von Kindern von 5 bis 12 Jahren zu untersuchen.

Die Autor\*innen haben sich an folgender Forschungsfrage orientiert:

*Wo liegen die Grenzen der Spielanimation in Bezug auf die individuelle Förderung der Kinder?*

*Welche Chancen und Möglichkeiten erkennt die Spielanimation, um Kinder mit Bedarf an individueller Förderung zu unterstützen?*

Nachdem der Feldzugang als positiv eingestuft wurde, haben sich die Autor\*innen für eine Praxisforschung entschieden. Aus der Perspektive der Sozialen Arbeit, insbesondere der Soziokulturellen Animation und der Sozialpädagogik, wollen die Autor\*innen für die Praxis der Spielanimation mögliche Handlungsoptionen erörtern, ohne jedoch Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

## 6.2 Forschungsmethoden

Da die professionelle Praxis untersucht werden soll, bietet sich als Forschungsmethode qualitative Expert\*innen-Interviews mit Leitfaden an. Das Expert\*innen-Interview, als eine Form des Leitfaden-Interviews, fokussiert die Befragten primär in ihrer Funktion als Expert\*innen. Sie repräsentieren eine bestimmte Gruppe (Horst Otto Mayer, 2013, S. 37-38).

Die Autor\*innen haben sich zur Datenerhebung durch Expert\*innen-Interviews entschieden, um die Expertise der verschiedenen Fachkräfte einzeln einzuholen und auszuwerten. Mittels eines Member-Checks können nach Heinz Moser befragte Expert\*innen zu den ersten Ergebnissen ein Feedback geben, welches in die Schlussergebnisse und die Handlungsmöglichkeiten einbezogen wird (2015, S. 84-86).

Der Member-Check kann in Form einer Fokusgruppe erfolgen. Im Zentrum der Fokusgruppe steht die Diskussion selbst, mit dem Ziel, das ganze Meinungsspektrum der Befragten aufzuzeigen, und nicht, eine übereinstimmende Meinung zu finden. Die Moderator\*innen führen die Diskussion anhand eines Leitfadens und notieren die Aussagen und Beobachtungen (Moser, 2015, S. 123-124).

Die Autor\*innen haben infolge der Pandemiebestimmungen alle Expert\*innen-Interviews und die Fokusgruppe mittels Videokonferenz geführt und digital aufgezeichnet.

## 6.3 Sampling

Das Sampling oder die Stichprobe umfasst alle untersuchten Personen, die aus einer Grundgesamtheit gezogen werden. Um einen differenzierten Blick in das Feld zu erhalten, soll die Stichprobe möglichst heterogen gewählt werden. Eine deduktive Stichprobenziehung wird vorgängig anhand von bestimmten Kriterien festgelegt (Marius Metzger, 2009, S. 1).

Diese Kriterien ergeben sich aus der Fragestellung und den theoretischen Bezügen. Es gilt auch zu entscheiden, wer als Expert\*in angesehen und angefragt werden darf. Nach Mayer sind Expert\*innen auf einem bestimmten Gebiet fähig, spezifisches und fundiertes Wissen abzurufen (Mayer, 2013, S. 41-42).

Die Grundgesamtheit der Fachpersonen in der Spielanimation in der Deutschschweiz ist nicht definiert. Die Autor\*innen halten sich bei der Stichprobenauswahl an das Handlungswissen der Spielanimation und der Schulsozialarbeit sowie an das einschlägige Professionswissen an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Metzger (2009) bezeichnet ein solch gezieltes Sampling als «gesteuertes Auswahlverfahren» (S. 3).

Der Gender-Aspekt wurde bestmöglich berücksichtigt. Nachfolgend werden die gewählten Kriterien für das Sampling aufgelistet:

Kriterien für Sampling ->	Expert*innen nach Spielanimations-Typen					Expert*in verwandtes Handlungsfeld	Expert*innen HSLU-SA		Fokusgruppe
	Flächen im öffentlichen Raum	Spielplätze/ Flächen in Quartieren	Spielplätze/ Flächen in Wohnsiedlungen	Schulhaus-Anlagen	Schul-Sozialarbeit SSA	Dozent Schul-Sozialarbeit SSA	Dozent Spiel	Auswahl Expert*innen	
Person 1 w				X					
Person 2 w		X	X					Spielanimation	
Person 3 m	X								
Person 4 m							X		
Person 5 m					X			SSA	
Person 6 m						X		Dozent SSA	
Person 7 w			X						
Person 8 m	X	X	X					Spielanimation	
Trägerschaft	Stadt (Abteilung Fam., Kind, Jugend)	Stadt und Verein	Stadt, Genossenschaft und Verein	Gemeinden (OKJA)	Gemeinde (Schule)				

Abbildung 13: Sampling Expert\*innen-Interviews und Fokusgruppe  
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Forscher\*innen haben pro Spielanimationstyp eine\*n Interviewpartner\*in befragt. Die Trägerschaften einzelner Interviewpartner\*innen führen die Spielanimation an verschiedenen Aktionsorten durch, weshalb einzelne Interviewpartner\*innen mehrfach markiert sind. Die Leitfaden-Interviews wurden mit fünf Fachpersonen aus der Spielanimation, einer Fachperson aus der Schulsozialarbeit und mit je einem Experten der Schulsozialarbeit und der Methode Spiel einzeln geführt. Diese Interviews wurden im Zeitraum von Mitte März bis Mitte April 2021 virtuell durchgeführt und aufgezeichnet.

Die Fokusgruppe haben die Forscher\*innen mit zwei Fachkräften der Spielanimation und mit den Experten der Schulsozialarbeit geführt. Sie wählten diese Zusammensetzung, da sie von der Schulsozialarbeit Hinweise zu Synergien und Ansätzen erwarteten, die für die Spielanimation wertvoll sein könnten. Die Fokusgruppe fand digital statt und wurde aufgezeichnet.

## 6.4 Datenerhebung und Auswertung

Für die Interviews wurde theoriegeleitet je ein Leitfaden für den Bereich der Spielanimation und für die Expert\*innen der Schulsozialarbeit und des Spiels erstellt (siehe Anhänge A, B und C).

Der Leitfaden wurde, wie Mayer (2013) empfiehlt, einem Pre-Test unterzogen (S. 45). Alle acht Interviews konnten wie geplant durchgeführt werden. Nach der Durchführung der Interviews wurde den Autor\*innen klar, dass das Thema zu breit ist und eingegrenzt werden muss. Sie präzisieren deshalb die Forschungsfrage, die Kernfragen waren durch die Interviews aber trotzdem beantwortet. Die Aufzeichnungen wurden mit dem Tool F4<sup>4</sup> nach den Transkriptionsregeln von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2018) sinngemäss in Hochdeutsch transkribiert (S. 21-25).

Die erhobenen Daten wurden nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2014) ausgewertet, einem Schema für Leitfaden-Interviews (S. 77-78).

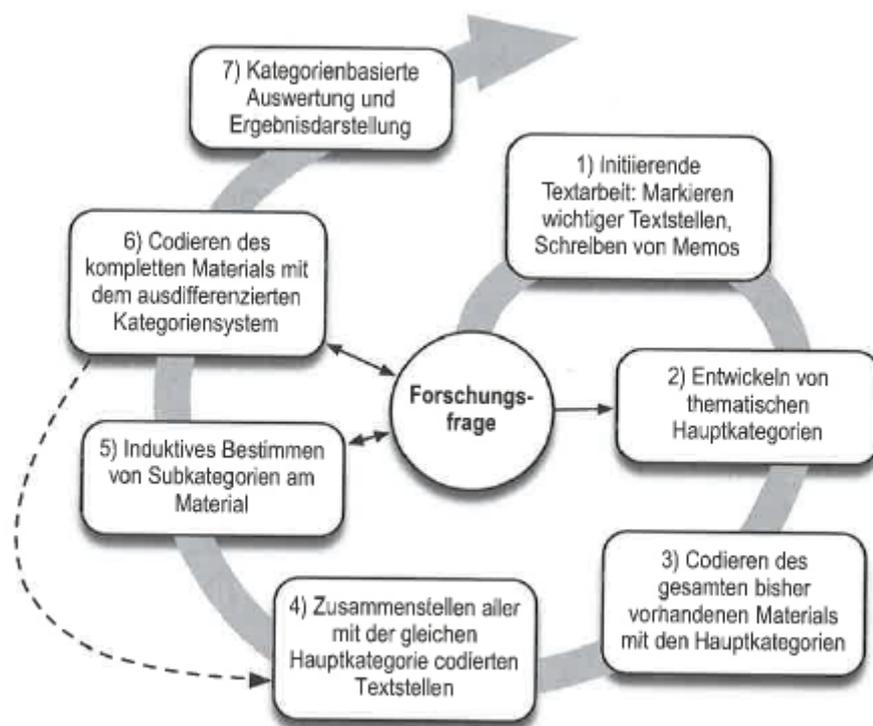


Abbildung 14: Ablaufschema inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse  
(Quelle: Kuckartz, 2014, S. 78)

<sup>4</sup> Tool F4: <https://www.audiotranskription.de/f4analyse/>

Die Arbeit erfolgte in sieben Phasen, in einzelnen Phasen wurden minime Vereinfachungen vorgenommen, wie nachfolgend beschrieben wird:

### **Phase 1: Initiierende Textarbeit**

Üblicherweise werden Memos und Fallzusammenfassungen verfasst (Kuckartz, 2014, S. 79). Die Autor\*innen konnten sich beim Transkribieren einen Überblick über die Inhalte verschaffen.

### **Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien**

Für die erste Kategorienbildung werden Themen und Unterthemen bereits als Auswertungskategorien eingesetzt. Durch die Arbeit mit dem Text können sich zusätzliche Kategorien ergeben. Die Kategorien können deduktiv oder induktiv oder in einer gemischten Form gebildet werden (S. 79-80). Die Autor\*innen haben deduktiv anhand des Leitfadens eine erste Codestruktur gebildet und im Analysetool F4 erfasst.

### **Phase 3: Codieren des Materials anhand der Hauptkategorien**

Im ersten Codierprozess werden alle Texte durchgearbeitet und Textabschnitte zu den Kategorien zugeordnet. Eine mehrfache Codierung von Textstellen ist möglich, da mehrere Themen enthalten sein können. Im Team werden die Texte üblicherweise von zwei Personen unabhängig voneinander codiert. In einem weiteren Schritt diskutieren sie über einzelne Passagen, um sich über die Codierung möglichst einig zu werden (S. 80-83). Die Forschenden haben sich bei der Codierung mit dem Tool F4 an diesem Ablauf orientiert.

### **Phase 4: Zusammenstellung aller codierten Textstellen nach Hauptkategorien**

Pro Hauptkategorie wurde je ein Dokument mit allen codierten Textpassagen erstellt und aus dem Tool exportiert.

### **Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material**

Es wird eine Ausdifferenzierung der Hauptkategorien anhand des Materials empfohlen (S. 83-84). Die Schreibenden haben die Dokumente der Hauptkategorien gesichtet und jede Hauptkategorie in Subkategorien unterstrukturiert. Die Codestruktur findet sich im Anhang D.

### **Phase 6: Zweiter Codierprozess des Materials**

Anhand der ausdifferenzierten Codestruktur wird das gesamte Datenmaterial nochmal codiert (S. 88). Die Textpassagen pro Hauptkategorie wurden in den Word-Dokumenten mit

Farbmarkierungen weiter codiert und strukturiert und für die Darstellung der Ergebnisse vorbereitet.

### **Phase 7: Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung**

Kuckartz (2014) empfiehlt bei grossen Datenmengen, thematische Summaries zu verfassen oder eine Themenmatrix zu erstellen (S. 89). Die Autor\*innen haben stattdessen mit den vorbereiteten Word-Dokumenten gearbeitet. Da es in den Haupt- und Subkategorien Themenüberschneidungen gab, wurden die Codes nochmal reduziert und die Inhalte zusammengefasst.

### **6.5 Ergebnisdarstellung**

Aus dieser umfassenden und strukturierten Zusammenstellung von Textpassagen entstand die thematische Darstellung der Ergebnisse. Als Auswertungsform wurde die «kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien» gewählt (Kuckartz, 2014, S. 93-94). Die Aussagen wurden dabei innerhalb der Subkategorien nochmals unterstrukturiert, als Vorbereitung die Diskussion der Ergebnisse.

### **6.6 Validierung durch die Fokusgruppe**

Anhand des umfangreichen Materials bildeten die Autor\*innen drei Thesen, welche absichtlich provokant formuliert waren, um dezidierte Rückmeldungen von der Fokusgruppe zu erhalten. Die vier Teilnehmenden der Fokusgruppe äusserten sich zu den einzelnen Thesen. Diese Aussagen nahmen die Autor\*innen auf, um zusammen mit dem anderen Material daraus die Handlungsmöglichkeiten abzuleiten.

### **6.7 Reflexion**

Da diese Forschung Themen aus zwei Berufsfeldern vereint, waren viele Absprachen und Definitionsklärungen zwischen den Autor\*innen notwendig. Dies empfanden sie als interessant, aber auch als aufwändig. Die Forschungsfrage hatte zu Beginn zwei Teilaspekte und musste nach den Interviews auf einen Aspekt reduziert werden. Vor Abschluss der Arbeit war nochmal eine Eingrenzung nötig. Wäre die Fragestellung von Anfang an eng gewesen, hätten die Fragebogen kürzer oder präziser gestaltet werden können. Die Auswertung war mit dem umfassenden Material sehr aufwändig und es zeigten sich viele inhaltliche Überschneidungen. Es hat sich bewährt, den Interviewpartner\*innen vor dem Interview den Fragebogen zur eigenen Vorbereitung zuzustellen. Die Personen konnten dadurch vertiefter Auskunft geben. Der aufbauende Einsatz der Expert\*innen-Interviews und der Fokusgruppe hat sich aus Sicht der Autor\*innen sehr bewährt.

## 7 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Die befragten Animator\*innen beschreiben anhand von Situationen, wie sie die Kinder begleiten, in ihren zentralen Entwicklungsaufgaben unterstützen und fördern und wie sie in anspruchsvollen Situationen intervenieren. Sie schildern den Grenzbereich in Bezug auf individuelle Bedürfnisse und Förderung und nennen schliesslich Lösungsansätze, wie betroffene Kinder inner- oder ausserhalb der Spielanimation gefördert werden könnten.

Im Anschluss folgen die drei Thesen mit den Antworten der Mitglieder der Fokusgruppe und am Ende die Beantwortung der Fragestellungen. Die Handlungsempfehlungen, die aus den Diskussionen und den Antworten der Fokusgruppe resultieren, werden danach im nächsten Kapitel ausformuliert.

### 7.1 Förderung der Entwicklungsaufgaben

Die Expert\*innen der Spielanimation und der Schulsozialarbeit schildern, dass die Methode der Spielanimation für die Förderung der zentralen Entwicklungsaufgaben der Kinder zwischen 5 und 12 Jahren grosses Potential bietet. Sie beschreiben anhand von Beispielen, wie diese Entwicklungsprozesse in der Praxis stattfinden. Die Darstellung und Diskussion der drei zentralen Entwicklungsaufgaben - Identität, Selbstwert/Selbstvertrauen, Soziale Fähigkeiten - geschieht in drei Unterkapiteln, anschliessend folgt die Diskussion.

#### Darstellung - Identität

Kinder lernen sich selbst durch spielerische Erfahrungen kennen. Sie experimentieren und holen sich die Bestätigung von ihren Peers und von Leitungspersonen. Die Spielanimator\*innen bieten Raum, in dem die Kinder in verschiedene Rollen schlüpfen dürfen wie z.B. Held sein, Mutter spielen oder Tierrollen einnehmen, wodurch sie den Unterschied zwischen der eigenen und der gespielten Identität erfahren.

*«Das Einüben von Rollen in den Archetypen, die im Spiel vorkommen, der Held, die Tiere, der Drachen und all die Sachen sind natürlich extrem wichtig für die Kinder, um ihr Rollenspiel zu üben, z.B. das Verkäuferspielen, dass sie ihre eigene Identität, die gespielte Identität unterscheiden können, und an dem Lernen sie wahnsinnig viel. Wenn sie Vater spielen können oder so.» (Interview 4, Absatz 4)*

Spielanimation bietet den Kindern unterschiedliche Angebote, den Rahmen und den Raum, um sich selbst zu erkennen, sich bei Bedarf weiterzuentwickeln und daraus die eigene Identität zu stärken.

## Darstellung - Selbstwert und Selbstvertrauen

Das Selbstwertgefühl der Kinder kann durch Angebote, die die Bedürfnisse der Einzelnen und der Gruppe aufnehmen, gesteigert werden. Die Kinder bekommen die Gelegenheit, eigene Ideen umzusetzen oder unter Anleitung Spiele auszuprobieren. Nur schon das Ausprobieren verhilft Einzelnen zu wertvoller Selbstbestätigung. Die Spielanimator\*innen bieten ihnen nach Entwicklungsstand und Möglichkeiten spielerische Varianten an, die das Selbstwertgefühl stärken könnten.

*«Ich kann dir als Pädagoge zeigen zwar, wie man Indica mit der Hand spielt, aber diese kleinen Bälle eignen sich auch sehr gut, um sie mit dem Fuss zu spielen. In Südamerika wird das zumindest viel gemacht, und sie machen das zum Vorbereiten für das Fussballspielen. Und damit hatte ich sozusagen, für die Kinder, die gerne Fussball spielen oder Erfolge im Motorischen haben wollen, ein Angebot gemacht, durch das sie ihr Selbstwertgefühl steigern können. Wenn ich aber Theater spielen würde, erreiche ich das Gegenteil.» (Interview 3, Absatz 24)*

*«...es geht nicht darum, dass ich etwas löse, sondern ich sie ermächtige, es selber zu lösen.» (Interview 1, Absatz 46)*

Die Kinder wissen, dass ihre Ideen in der Spielanimation gefragt sind, und nehmen deshalb immer wieder gerne teil, so eine Animatorin. Sie denke, dass die Spielanimation einen positiven Einfluss hat auf die Kinder und ihr Selbstvertrauen. Nach einigen Aussagen bietet die Spielanimation zudem eine Erlebniswelt ausserhalb des Konsums. Die Kinder können selbst experimentieren, scheitern, aufgeben und neu anfangen, ohne bewertet zu werden. Die Kinder wollen grundsätzlich gesehen werden; dies ist wichtig, um ihr Selbstbewusstsein zu entwickeln.

Gemäss der gemachten Aussagen leben die Kinder in der Spielanimation ihre Kreativität frei aus und erhalten positive Anerkennung dafür durch die Spielanimator\*innen. Im Laufe der Zeit bauen die Kinder Vertrauen auf in die eigenen Fähigkeiten und werden selbständiger.

*«Natürlich erleben wir Kinder, die ihre persönlichen Wege machen. Wenn sie zu uns kommen, unsicher sind... sich fest an den Erwachsenen orientieren... Immer wieder Bestätigung brauchen für das was sie machen oder teilweise bevor sie es sogar machen. Und dann so über Jahre merken, wie das Kind selbständiger wird... Wie es Mut fasst in die eigenen Fähigkeiten, das kann man schon auch in dem Sinn feststellen.» (Interview 8, Absatz 9)*

## **Darstellung - Soziale Fähigkeiten durch Aushandlungsprozesse und Partizipation**

Die befragten Personen führen in den Interviews aus, dass die Entwicklung sozialer Fähigkeiten durch das gemeinsame Spielen erfolgt. Die Kinder beraten sich, arbeiten Lösungsstrategien aus und setzen sie um, besonderes auch in Konfliktsituationen. Diese Partizipationserfahrungen verhelfen zu sozialen Kompetenzen.

*«...was inhaltlich passiert, das sollen sie entscheiden, und dort sollen sie die Prozesse auch machen: Dass sie miteinander aushandeln, was spielen wir für ein Spiel... und dann vielleicht auch merken, ok so geht es nicht, wir brauchen Regeln. Und aber selber die Prozesse machen und Konflikte auch aushandeln». (Interview 1, Absatz 10)*

Eine Befragte gibt den Kindern kaum Regeln vor. Sie realisieren dadurch, dass es ohne Regeln schwierig ist, und fangen von selbst an, miteinander Regeln auszuhandeln. Die Fachkräfte geben diesen Aushandlungsprozessen, die länger andauern können, Raum und halten sich zurück mit Eingriffen. Bei Bedarf helfen sie, den Kindern Möglichkeiten aufzuzeigen. Diese Gruppenprozesse - respektvoll Regeln und Rahmen auszuhandeln und sich nicht vorzudrängen - sind unterstützend bei der Entwicklung der sozialen Fähigkeiten. Eine Animatorin schildert die Erfolgserlebnisse der Kinder, nachdem sie ihre Ideen einbringen und die Gruppe überzeugen konnten, und dass sie in der täglichen Arbeit solche Lernprozesse hautnah miterlebt:

*«Und dann geht es mehr darum, Konsequenzen aufzuzeigen: „so wenn du jetzt angreiffst, dann musst du dir bewusst sein, dass im nächsten Moment wieder etwas zurückkommt.» (Interview 1, Absatz 46)*

Die Kinder erhalten damit auch die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen und Konsequenzen zu tragen. Eine Befragte merkt dazu an, dass die Kinder bereits in die Programmplanung einbezogen werden sollten. Eine Animatorin führt jeweils am Ende eine Feedbackrunde durch, damit die Kinder ihr Handeln reflektieren und lernen, andere konstruktiv zu kritisieren.

## **Diskussion der zentralen Entwicklungsaufgaben**

Die Spielanimation begleitet und fördert die Entwicklungsaufgaben der Kinder zwischen 5 und 12 Jahren. Diese These wurde von allen befragten Personen bestätigt. Die Entwicklungsprozesse der Kinder finden allerdings mehrheitlich in den Gruppenprozessen statt. Die Kinder können nachmachen, scheitern, eigene Ideen einbringen und

weiterexperimentieren. Dadurch sammeln sie auf der einen Seite Erfahrungen und erhalten Bestätigung. Die Sozialisierung des Kindes erfolgt zum grossen Teil durch imitatives und soziales Lernen (Largo, 2020, S. 239). Das Kind will seiner sozialen Umwelt zeigen, dass es fähig ist, mit den eigenen Fähigkeiten zu arbeiten und für etwas Sorge zu tragen (Erikson, 2003, S. 103). Es erweitert durch diesen Prozess seine sozialen Fähigkeiten.

Auf der anderen Seite lernen die Kinder mit Scheitern, Aufgeben und Neuanfangen umzugehen. Sie entwickeln Mut und fühlen sich wertvoll. Sie können Selbstwirksamkeit erleben und stärken dadurch ihr Selbstwertgefühl. Ein erhöhtes Selbstwertgefühl führt zu Vertrauen in den eigenen Fähigkeiten – es führt zum Selbstvertrauen. Die Spielanimation versucht an Orten, wo Kinder wenig Möglichkeiten und Freiraum haben, Selbstwirksamkeit zu erleben, mit gezielten Angeboten das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken. Laut Erikson (2003) deckt sich der Begriffe der Identität weitgehend mit dem Begriff des «Selbst» (S.188). Die Steigerung des Selbstwertes durch das Erleben der Selbstwirksamkeit führt somit zur Identitätsstärkung des Kindes.

Durch die Teilnahme an der Spielanimation erkennen ihre eigenen Fähigkeiten. Kinder bekommen die Möglichkeit, in Rollen zu schlüpfen, und können sich mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen. Ausserdem trainieren die Kinder das Aushandeln in der Gruppe und erweitern dadurch ihre sozialen Kompetenzen. Spielanimation ermöglicht den Kindern die Partizipation (vgl. Kapitel 3.6.4). Jedes Kind muss sich aktiv mit den verschiedenen Konflikten der unterschiedlichen Entwicklungsphasen auseinandersetzen (Lütjen, 2012, S. 3). Dadurch erhält es die Möglichkeiten, sie bewältigen zu können. Die Krisen werden dabei als Motor für die weitere Entwicklung angesehen (ebd.).

Es zeigt sich, Kinder werden beraten und begleitet, um Konfliktlösungsstrategien auszuprobieren und zu entwickeln. Sie lernen nachzugeben, Regeln zu definieren und konstruktive Feedbacks zu geben. Es werden neue Verhaltensweisen erprobt. Gleichzeitig lernen die Kinder, für ihre Handlungen die Konsequenzen zu tragen. Kinder bekommen durch die Spielanimation den Rahmen, um sich gegenseitig zu helfen und Respekt zu zeigen.

Obwohl die Förderung der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben nicht im Vordergrund steht, bietet die Soziokulturelle Animation durch ihre Methode der Spielanimation ein hilfreiches und unterstützendes Angebot für Kinder zwischen 5 und 12 Jahren, ihre entwicklungsbezogenen Fähigkeiten zu stärken.

## 7.2 Herausfordernde Situationen und Grenzen

### Darstellung

Herausfordernd wird es nach Aussage der Befragten, wenn Kinder übermässig viel Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Nachfolgende Situation zeigt den Spagat, den die Animator\*innen bewältigen müssen:

*«...wenn es dann extrem wird, wenn sie zu viel Aufmerksamkeit brauchen, dann bin ich nachher nur noch dran, die Aufmerksamkeit zu geben... Wobei ich finde, es ist dann unfair gegenüber denen, die immer ruhig sind und angepasst, sie haben die gleiche Aufmerksamkeit verdient, wie der andere.» (Interview 1, Absatz 46)*

Die Befragten nutzen im Umgang damit ähnliche Strategien: Sie geben dem Kind vorerst mehr Aufmerksamkeit, versuchen mit ihm die Bedürfnisse zu klären, suchen mit ihm Optionen, bieten ihm die laufenden Spiele der anderen Kinder oder Spielvarianten an. Die Fachkräfte streben immer die Integration des Kindes in die Gruppe an, z.B. indem die Gruppe gemeinsam das Programm gestaltet. Die Gruppendynamik wird dabei als Instrument genutzt, damit sich das Kind im besten Fall selbst integrieren kann, oder dass es dabei unterstützt wird. Eine andere Möglichkeit besteht gemäss den Animator\*innen darin, dem Kind eine besonders verantwortungsvolle Aufgabe zu übertragen. Ein Experte nennt die paradoxe Intervention als Option, eine solche unerwartete Ablenkung kann die Situation verändern.

Es wird geschildert, dass die Kinder sich necken und den anderen Kindern ihre Sachen verstecken. Oder dass sie sich gemeinsam gegen andere Kinder verbünden. Dies verlange die Aufmerksamkeit der Animator\*in, aber sei eigentlich gut aufzufangen. Oft wollen die Kinder zuerst ihre Energie loswerden, um sich zu spüren, bevor sie konstruktiv werden können.

Bei Raufereien gilt es abzuwägen, nach Aussage einer Animatorin, ob die Situation noch für alle Beteiligten in Ordnung ist, ansonsten muss man die beteiligten Kinder unverzüglich trennen und versuchen, sie einzeln oder in kleineren Gruppen in ein anderes Spiel zu verwickeln. Der Vorfall kann später thematisiert und reflektiert werden. Auch andere Aussagen bestätigen, dass es hilfreich sein kann, Kinder kurzzeitig aus der Gruppe herauszunehmen und gemeinsam andere Lösungen zu suchen.

Bei Kindern, die Mühe bekunden, sich in die Gruppe zu integrieren, macht eine Animatorin gute Erfahrungen damit, dass sie zu Randzeiten mit wenigen Kindern stärker auf die Betreffenden eingehen kann. Es sei für ihre Entwicklung wichtig, dass die Kinder in gruppendynamischen Prozessen positive Erlebnisse haben könnten.

Genannt werden in den Interviews auch die «Lückenkinder», die von ihrem Alter und ihrer Entwicklung her nicht mehr in die Spielanimation passen, aber auch noch nicht in ein weiterführendes Angebot. Sie zu integrieren ist schwieriger und gelingt nicht immer. Nach Aussage der Befragten wird die Integration mit denselben Strategien versucht.

Mehrere Interviewpartner\*innen schildern, dass die Grenzen der Spielanimation erreicht sind, wenn die genannten Strategien nicht zur Integration führen und die Gruppe, die Mehrheit der Kinder, deswegen zu kurz kommt. Dann ist es möglich, dass die Fachperson ein Kind vom Angebot ausschliesst. Nach mehreren Aussagen passiert dies selten und nur dann, wenn Kinder die Gruppe systematisch sabotieren und nicht bereit sind, sich auch nur ein Stück weit zu integrieren. Diese Situation kann die Spielanimation nichtmehr bewältigen.

*«Wenn jemand bewusst immer wieder gegen die Spielregeln verstösst, dann sind wir als Spielanimation meiner Meinung nach, von meinem Verhalten her, dann einfach am Ende.» (Interview 3, Absatz 30)*

Der Ausschluss gilt von den Fachkräften her meist nur für den betreffenden Tag und kommt nicht oft vor. Nach einem Gespräch wird das Kind für das nächste Mal eingeladen.

Folgendes Zitat greift die Grenzen des Settings deutlich auf und eröffnet Perspektiven für Kinder mit besonderem Bedarf:

*«...ich finde, von meiner Meinung her, wo die Spielanimation, wenn sie in der Animation bleiben will, in ihrer Rolle bleiben will und in dem Szenarium bleiben will, nicht leisten kann, da braucht sie die - wie ihr in eurer Arbeit angedeutet habt - da brauchts die Kooperation mit Sozialpädagogik.» (Interview 3, Absatz 20)*

Die individuelle Betreuung und Förderung der Kinder, besonders wenn sie sich in der Gruppe auffällig und störend verhalten, sei keine Hauptarbeit der Spielanimation. Mehrere Befragte bevorzugen bei Bedarf eine Zusammenarbeit mit anderen Akteuren und sehen sich in diesem Bereich auch nicht als die richtigen Fachpersonen. Ausserdem sind die meisten Interviewpartner\*innen der Ansicht, dass die Spielanimation nicht das bestmögliche Setting bietet, um Kinder individuell zu begleiten. Es wurde hingegen auch erwähnt, dass die Spielanimation Kinder mit herausforderndem Verhalten erreichen und mit ihnen präventiv arbeiten will, auch wenn es anspruchsvoll ist für alle Beteiligten.

## Diskussion

Spielanimation als Methode ist im Sozialisationsbereich Jugendkultur/Freizeit angesiedelt. Sie arbeitet dabei mit einem offenen Setting und bietet Kindern, die z.B. noch nicht in einen Jugendtreff können, ein Freizeitangebot. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben nach Erik H. Erikson (vgl. Kapitel 2.1) hängen von zwei Faktoren ab: zum einen vom Entwicklungsstand des Kindes und zum anderen von den soziokulturellen Rahmenbedingungen (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 147). Die Spielanimation bietet mit ihrer Methode eine positive Erweiterung der Rahmenbedingungen im Sozialisationsbereich Freizeit.

Die Spielanimation basiert auf Freiwilligkeit und eröffnet den Kindern verschiedene Partizipationsmöglichkeiten. Das Angebot ist auf Gruppen ausgelegt und kommt an seine Grenzen, wenn einzelne Kinder nicht in die Gruppe integrieren oder ein störendes Verhalten aufzeigen. Das Konzept der Spielanimation ist ressourcenorientiert angelegt und arbeitet nicht defizitorientiert. Die Ansätze der Einzelfallhilfe und Beratung in der Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 4.5) können in diesen Fällen für die Spielanimation hilfreich sein. Nach eigenen Aussagen sehen die Spielanimatorm\*innen die individuelle Förderung bzw. Unterstützung der Kinder nicht als ihre Kernkompetenz. Die SKA arbeitet ganzheitlich mit dem Kind und sucht nach fallbezogenen, situationsadäquaten Lösungen. Die Spielanimation will die Kinder durch individuelle Förderung und Begleitung nicht stigmatisieren. Sie tendiert zur Suche nach Lösungen durch eine disziplinäre oder interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Für die individuelle Begleitung und Förderung der Kinder, welche in Gruppen nicht zurecht kommen und Mühe haben, ein soziales Verhalten zu entwickeln, muss ein angemessener Weg gesucht werden. Die sozialpädagogische Gruppenarbeit in den Schulen (vgl. Kapitel 4.6) kann hier gute Ansätze bieten. Sie liefern das Potential, um gute Interventionsmöglichkeiten konzeptionell aufzubauen oder auch eine Zusammenarbeit mit anderen Akteuren in den verschiedenen Sozialisationsbereichen proaktiv zu gestalten.

Aus dem partizipativen Verständnis und aufgrund der integrativen Funktion der SKA (vgl. Kapitel 3.6.4 und 3.6.5) versuchen die Professionellen stets, alle Kinder teilnehmen zu lassen. Diese Haltung tritt aus der Darstellung deutlich hervor, und es werden Strategien aufgezeigt, wenn Kinder Mühe bekunden, sich zu integrieren. Doch mit welchen Methoden vermitteln Animator\*innen zwischen den Kindern und zwischen Kindern und sich selbst als Fachperson? Die Animator\*innen versuchen aus der Vermittlungsposition (vgl. Kapitel 3.6.7), frühzeitig in den Dialog zu treten und zu klären, was die Gründe für ein bestimmtes Verhalten sind. Nach Roger Fisher und Danny Ertel (1998) sind die dahinterliegenden Interessen oft nicht ausgesprochen oder gar widersprüchlich und basieren auf den menschlichen

Grundbedürfnissen. Nachdem die eigenen Interessen transparent gemacht worden sind, kann das Gegenüber gezielt danach gefragt werden, und erst danach ist es möglich, sich widersprechende Interessen auszugleichen und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Dies geschieht durch einen fairen und sachgerechten Verhandlungsstil, nach dessen Maxime keiner der Beteiligten verlieren soll (Fisher & Ertel, 1998, S. 69-73; zit. in Peter Stade & Jacqueline Wyss, 2019, S. 11-15). Kommt es zu einem Konflikt (vgl. Definition im Kapitel 3.6.7), kann eine Konfliktmoderation die Parteien bei der Lösungsfindung unterstützen. Für Stade und Wyss (2019) bergen Konflikte ein enormes Veränderungspotential. Sie sind ein Angebot, die Konfliktfähigkeiten, als soziale Fähigkeiten, zu stärken (S. 27). Die Fachpersonen sind befähigt, entstehende Konflikte zu erkennen, und zu intervenieren, bevor alle Beteiligten nur noch verlieren können (S. 36-39).

Das Thematisieren von Konflikten und die anschliessende Reflexion erfolgt sinnvollerweise in der Gruppe, damit alle Teilnehmer\*innen davon profitieren und lernen können. Bei schwerwiegenderen Vorfällen oder Situationen bedarf es eventuell eines Einzelgesprächs mit dem Kind oder den Kindern, damit der/die Betreffende sich aufgehoben und verstanden fühlt. Diese Intervention darf sich jedoch nicht stigmatisierend auswirken.

### **7.3 Möglichkeiten und Chancen der Spielanimation**

Die Möglichkeiten und Chancen werden strukturiert referiert nach Setting, Fachkompetenz des Personals, organisatorischen Aspekten, Vernetzung und Kooperation mit der Schulsozialarbeit sowie politischen Bezügen.

#### **7.3.1 Offenes Setting**

##### **Darstellung**

Die Befragten wollen mit dem niederschwellig zugänglichen, offenen und partizipativen Setting auch Kinder ansprechen, die strukturierte Angebote (z.B. Vereinsaktivitäten, Jugendverbände) aus unterschiedlichen Gründen nicht oder kaum besuchen. Sie bieten den Kindern ausserhalb der Sozialisationsbereiche Schule und Familie andere Freiräume.

Die Freiwilligkeit des Angebotes der Spielanimation gilt nach Aussage einer Fachperson als ein wichtiger Grundsatz, um Kinder individuell begleiten zu können. Kinder fühlen sich wohl, weil die Fachpersonen sich die Zeit nehmen können.

*«Es ist freiwillig und jedes Mal kommt er wieder gerne. Das sagt auch etwas aus, dass es ein Format ist, welches funktioniert, das ihm entspricht...» (Interview 1, Absatz 48)*

Ist das offene Setting für ein Kind schwierig, nutzt eine Befragte im Rahmen der OKJA die Möglichkeit, dem Kind ausserhalb der Spielanimation ein Angebot zu machen, es z.B. für ein Projekt zu animieren und es auf diese Weise zu begleiten und zu fördern.

Eine Interviewpartnerin erwähnt die Chance der Altersdurchmischung, wenn z.B. grössere Kinder für kleinere Verantwortung übernehmen, wenn sie ihre Rolle wechseln gegenüber einem jüngeren Kind oder einem älteren oder wenn die Kleinen ihre ersten Partizipationserfahrungen machen können, wie folgende Aussage belegt:

*«...manchmal sind die 3-Jährigen noch dabei, sie haben auch das Gefühl, sie können das und haben mitgedet. Dabei waren sie einfach dabei, aber in dem Quartier funktioniert das einfach so...» (Interview 2, Absatz 8)*

Das Setting ist für eine Animator\*in ein Fluidum zwischen Struktur und Freiheit, welches laut einem Befragten Raum für Aushandlungs-, Partizipations- und Demokratisierungsprozesse eröffnet (vgl. Kapitel 7.1).

## **Diskussion**

Die befragten Spielanimatorm\*innen haben durch die Organisationsposition des Handlungsmodells der SKA und dem Modell der offenen Situation (vgl. Kapitel 3.6.7) einen Beziehungs- und Aktionsraum geschaffen, der den Rahmen für Kontakte und informelle Lernprozesse bietet. Offenheit, Niederschwelligkeit und Freiwilligkeit sind gemäss Kapitel 3.6.4 grundsätzliche Werte der soziokulturellen Arbeit und für offene Angebote unerlässlich.

Die Kinder sollen sich willkommen und aufgehoben fühlen, frei spielen können und sich in anspruchsvollen Situationen begleitet wissen. Gelingt den Fachkräften in den offenen Situationen die Balance zwischen «nicht eingreifen» und «eingreifen», gepaart mit reflexiven Elementen mit den Kindern, kann sich aus Sicht der Autor\*innen das volle Erfahrungs- und Lernpotential eines offenen Settings entfalten. Die Spielanimatorm\*innen gestalten diese Balance durch die Einnahme der Animations- und der Vermittlungsposition (vgl. Kapitel 3.6.7). Durch die Animationsposition will Selbsttätigkeit und durch die Vermittlungsposition Selbständigkeit gefördert werden. Bei beiden Positionen spielt das Arbeitsprinzip Empowerment mit dem Ziel der Selbstermächtigung eine zentrale Rolle. Empowerment ist nach Judith Rieger und Gaby Strassburger (2019) auch nicht zu trennen von Partizipation. Empowerment erfolgt auf der individuellen Ebene, der Gruppenebene, auf institutioneller und auf gesellschaftlicher Ebene. Individuen lassen sich am besten über Partizipation empoweren. Durch gleichberechtigtes Miteinander in der Gruppe findet Empowerment ebenfalls statt (S. 44-47).

Die Altersdurchmischung wurde von Spielanimator\*innen als Vorteil taxiert. Eine Studie über das «Altersdurchmischte Lernen» (AdL) an Schulen kommt zum Ergebnis, dass die Kinder gegenüber nicht altersdurchmischten Klassenverbänden verstärkt mit- und voneinander lernen und vermehrt in verschiedene soziale Rollen wechseln. Das Gefälle in den Kompetenzen und Leistungen wird gezielt für das Lernen genutzt. Durch das Übernehmen von Verantwortung für jüngere Kinder werden die Kinder tendenziell selbständiger und die Werte und Normen gehen in einem natürlichen Prozess auf die jüngeren Kinder über (Ernst Trachsler, 2008, S. 44-46). Obschon dieses Beispiel aus dem schulischen Kontext stammt, sind die Autor\*innen der Ansicht, dass diese Dynamiken in einem offenen und freizeithlichen Setting genauso wirksam sind.

### 7.3.2 Fachkompetenz in der Spielanimation

#### Darstellung

Zwei Experten sprechen die Beziehungsebene an, die Fachkräfte stets pflegen müssen. In Verbindung zu sein mit den Kindern, verlange eine hohe Präsenz und sei anspruchsvoll.

*«Dann auch loben und anerkennen und Grenzen setzen. Das sind so die Beziehungsstrukturen, die man mit Kindern, die vielleicht nerven, vor allem braucht. Einfach in Beziehung bleiben und Grenzen setzen.» (Interview 4, Absatz 18)*

Es braucht konstante Beziehungsarbeit und die Spielanimator\*innen müssen sich ständig fragen, ob sie noch in Verbindung sind mit den Kindern, mit den anspruchsvollen wie auch mit den unauffälligen.

Die befragten Animator\*innen haben mehrfach auf das kreative Potential des Spiels oder des Spielens hingewiesen. Eine Befragte lässt die Kinder die Infrastruktur der Turnhalle zweckentfremdet nutzen, was bei den Kindern einen kreativen Prozess in Gang setzt. Bei der Spielauswahl gilt es gemäss dem Spiel-Experten mit zu bedenken, dass die Spielmechaniken (Spielraum, Aktionen, Zeit, Belohnungen, Regeln, Fähigkeiten der Spielenden usw.) enorm viele Änderungs- und Kombinationsmöglichkeiten bieten.

*«...wenn du ein Spiel machst, dann merkst du die Zeit stimmt nicht, dann kannst du die Zeit verlangsamen oder verschnellern, wie eine Regeländerung. Die Statusangaben sind Belohnungen, die man ändern kann. Das ist wichtig, dass man evtl. die Regeln ändert, wenn es nicht funktioniert.» (Interview 4, Absatz 32)*

Es gibt zudem eine enorme Spielvielfalt aus der Sportpädagogik, aus dem Therapiebereich u.a., die sich neu kombinieren lassen. Auch andere Befragte sehen das ähnlich und regen die Fachkräfte an, hier methodisch weiterzudenken:

*«Mit Spiel kannst du eben sehr viel erreichen. ... Also du kannst Kompetenzentwicklung ermöglichen, aber vielleicht könnte man sich überlegen... wie könnte man sich spielerisch andere animatorische Ansätze in das Handlungsfeld integrieren.» (Interview 6, Absatz 33)*

Nach Aussage eines Interviewpartners bietet die Spielanimation den Kindern die Chance, durch ihr Material, durch ihre Themen und Personen in eine Erlebenswelt hineinzukommen, die es sonst so nicht gibt, und zu lernen, eine eigene Spielwelt zu kreieren.

Das Spiel kann zur Balance der Gruppendynamik eingesetzt werden, indem abgeschätzt wird, ob es mehr Tonus oder Ruhe braucht, und die Spiele entsprechend vorschlagen oder verändern werden, so der Spielexperte. Die Kinder werden idealerweise in die Anpassungen und Regeländerungen einbezogen. Für den Spielexperten bieten das Haptische und das Künstlerische des Spiels ein immenses Lernpotential. Er bedauert, dass das Spiel in der Gesellschaft an Wert verloren hat. Viele Menschen denken, die Kinder sollten besser Mathematik oder Deutsch lernen und nicht spielen. Das habe weitreichende Konsequenzen.

*«Und ich finde es wichtig, dass wir das Spiel insgesamt aufwerten, es hat eine grössere Komplexität als man annimmt und ist nicht nur einfach... da ist der Wert des Spiels völlig unterschätzt, das sind die Soft Skills.» (Interview 4, Absatz 61)*

## **Diskussion**

Die Relevanz des Spiels für die persönliche und soziale Entwicklung der Kinder ist belegt (vgl. Kapitel 3.5). Die Gruppe und ihre Dynamik ist ein wesentlicher Aspekt in der Spielanimation. Wie in Kapitel 3.6.6 dargestellt, müssen die Animator\*innen die wirkenden Kräfte von Macht, Zugehörigkeit und Nähe/Distanz verstehen und diese ausgleichen können. Der Selbstbezug und der Umweltbezug, die jedes der beteiligten Kinder in der Gruppe für sich herstellen muss, fördert die Entwicklung (vgl. Kapitel 3.5).

Nach Renner (2008) ereignet sich Lernen im Spiel durch den Informationsaustausch zwischen Einzelnen und der ganzen Gruppe (S. 162). Ausgangspunkt jedes Einzelnen ist die Individuallage, die aus der situativen Verfassung und allen Aspekten, die das Spiel fördern können (Spielkompetenz, Entwicklungsstand usw.), entsteht. Die damit verbundenen persönlichen Spielbedürfnisse können für das Kind die Motivation sein, sich einer Gruppe zum

Spiel anzuschliessen. Diese Spielbedürfnisse können aus Bedürfnissen nach Ruhe oder Konzentration, Kommunikation und Kontakt, Bewegung oder Darstellung herrühren. Eine Gruppe kommt zu einem Spiel zusammen, weil jede und jeder für sich gewisse Bedürfnisse befriedigen will. Zunächst gilt es zusammen die Spielbedingungen betreffend Gegenstand, Regeln und Normen auszuhandeln. Entsprechen diese allgemein den Bedürfnissen der Beteiligten, werden die weiteren Ziele verhandelt. Durch diesen Informationsaustausch können sich die individuellen Fähigkeiten der Beteiligten entwickeln – die/der Einzelne lernt von der Gruppe und die Gruppe lernt von der oder dem Einzelnen. Dabei muss jede Person die individuellen Bedürfnisse etwas zurückstellen sowie eine Rolle oder Aufgabe übernehmen können. Konkret bedeutet dies, dass man eigene Ressourcen der Gruppe und dem Spiel zur Verfügung stellt und sich gemeinsam gewissen Regeln unterordnet (Renner, 2008, S. 162-166).

Wie kann die Fachperson die Kinder bei dieser Leistung individuell fördern und unterstützen? In Spielen bilden sich die realen Welten ab, sie sind somit Spiegel von Werten und Haltungen. Die Fachpersonen sind sich bewusst, aus welchem Menschenbild heraus sie arbeiten und welche Werte sie vertreten. Diese Grundhaltung hat Einfluss auf die Ziele bis hin zu den eingesetzten Methoden und Spielmaterialien. Mit einer spielerischen Grundhaltung und Spielkompetenz wird sowohl der Spielort gestaltet und Spielvarianzen während des Angebotes integriert (Gerhard Knecht & Bernhard Lusch, 2011, S. 189 und 191).

Die Fachkräfte können die Umweltreize für Spielimpulse aufnehmen (vgl. Kapitel 3.5) und sie im Lichte der Arbeitsprinzipien Kreativität, Empowerment und Partizipation (vgl. Kapitel 3.6.4) zusammen mit den Kindern weiterentwickeln. Die Autor\*innen sind aus dargestellten Zusammenhänge der Ansicht, dass mit vertieften Fach- und Methodenkenntnissen über das Spiel und das Spielen die Eingriffe in den Prozess spielerisch(er) erfolgen, sich für die Kinder natürlich anfühlen und dadurch insgesamt Eingriffe minimiert und reduziert werden können. Spielerische Elemente können auch beim Verhandeln über Interessensunterschiede oder in Konflikten hilfreich sein. Die Beziehungsarbeit ist wie angesprochen wichtig, und die Autor\*innen sehen sie als eine unverzichtbare Voraussetzung.

### **7.3.3 Teamsetting**

#### **Darstellung**

Wenn die Kinder die Gepflogenheiten der Spielanimation kennen und gewohnt sind, sich in der Gruppe zu beschäftigen, wird es für alle Beteiligten einfacher, sagt eine Animatorin, die das Angebot alleine leitet. In Zweiertteams kann sich eine Person um ein einzelnes Kind kümmern und die andere Person die Gruppe im Blick behalten.

*«Aber die einen müssen sich darum kümmern, dass der Spielraum läuft, weil davon viele abhängig sind, und die anderen müssen sich darum kümmern, dass die Störer in die Lage versetzt werden, dass sie teilnehmen können oder was anderes zu machen. Nicht durch die Störung den Rahmen gefährden.» (Interview 3, Absatz 22)*

Je nach Aktionsort werden die Teams fachlich bedarfsgerecht zusammengestellt, z.B. unter Beizug eine\*r Jugendarbeiter\*in, um noch andere Kompetenzen hineinzubringen, so eine Animatorin. Geschätzt wird es von anderen Befragten, wenn sie bei Bedarf Reservepersonal hinzuziehen können.

Mehrfach hervorgehoben wird der Gewinn von disziplinar und geschlechtlich gemischten Teams, dies biete ein Mehr an Ressourcen und Kompetenzen. Genannt wurden nebst sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Fachkräften auch Professionelle aus der Kindererziehung oder aus der Spielpädagogik. Nicht nur der Einsatz der verschiedenen Skills vor Ort, sondern genauso der Austausch untereinander werden als wertvoll empfunden. Betont wird von einer Animatorin, dass in diesem Fall der Rahmen und die Rollen der verschiedenen Mitarbeitenden geklärt sein müssen.

*«Ich finde die interdisziplinären Teams etwas sehr Wichtiges, die verschiedenen Blickwinkel zu haben auf das Setting, z.B. auch geschlechtergemischte Teams bei der Spielanimation, damit man nochmal andere Themen bedienen kann, das fand ich sehr wertvoll.» (Interview 7, Absatz 57)*

## **Diskussion**

Die Spielanimation-Teams setzen sich oftmals aus Fachpersonen verschiedener Disziplinen zusammen. Die Befragten schätzen die Vorzüge von Teams mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen und Geschlechterdiversität. Studien belegen, dass solche erweiterten Ressourcen im Team einen positiven Effekt auf die gemeinsame Leistung haben. Eine Tatsache ist nach der Studie von Hendrik Boerner, Sabine Hüttermann und Max Reinwald (2017) auch, dass sich die Leistung durch mangelnden Zusammenhalt oder Konflikte, die durch Heterogenität entstehen können, gegenüber homogenen Teams reduzieren kann (S. 42; zit. in Hans-Jürgen Balz, 2021, S. 269).

Der Teamgrösse ist, wie aus der Darstellung erkennbar wird, Beachtung zu schenken. Führt eine Animator\*in das Angebot alleine durch, reduzieren sich die Möglichkeiten zur individuellen Begleitung der Kinder beträchtlich. Es gilt generell situativ zu beurteilen, wie das Teamsetting gestaltet sein muss, um die vielfältigen Anforderungen professionell zu erfüllen.

### 7.3.4 Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit

Vernetzung und Kooperation entsprechen den soziokulturellen Arbeitsprinzipien (vgl. Kapitel 3.6.4).

#### Darstellung

Die Schulsozialarbeit, als zentrale Akteur\*in der Sozialen Arbeit für die Zielgruppe, ist im Sozialisationsbereich Schule tätig. Wie die Interviews gezeigt haben, vernetzen sich die Animator\*innen ausserdem mit den Schulleitungen, Hortmitarbeitenden, Lehrpersonen und mit Eltern und Erziehungsberechtigten. An dieser Stelle wird aufgrund der Fragestellung nur die Kooperation mit der Schulsozialarbeit weiterverfolgt.

- Vernetzung

Akteur\*innen niederschwellig kontaktieren zu können, finden alle Befragten wichtig. Aufgrund mehrerer Aussagen ist die Vernetzung mit der Schulsozialarbeit sehr erwünscht und sie funktioniert meist gut.

*«Am Schluss geht es mir immer darum, wie kann ich am besten unterstützen, was funktioniert gut und was weniger und das ist so das erste..., dass ich nur einmal ein Gespräch führe [mit der Schulsozialarbeit].» (Interview 1, Absatz 54)*

Der Aufwand und Nutzen der Vernetzung müsse aber stimmen, so eine Aussage. Der Betreffende sagt, er erlebe auch Gefässe, in denen zu wenig effizient und fokussiert gearbeitet werde. Es brauche Verständnis für die gegenseitigen Aufgaben, da sie unterschiedlich sind, so eine andere Aussage.

- Kooperation

Für eine weiterführende und individuelle Begleitung eines Kindes sucht die Spielanimation nach Lösungen. Nach Aussagen der Befragten werden unterschiedliche Lösungsansätze in der Praxis angewendet und verfolgt (vgl. Kapitel 7.2). Die Schulsozialarbeit ist für viele die naheliegendste Partner\*in zum Zusammenarbeiten.

*«Ja. Da bekomme ich Rückmeldung darüber, wo sie dran sind. Es sind weiterführende Sachen am Laufen, das ist wichtig zu wissen, aber am Kindernachmittag hat das wie kein Einfluss.» (Interview 1, Absatz 56)*

Für die Entscheidung über eine allfällige weiterführende und individuelle Begleitung eines Kindes kommt aufgrund mehrerer Rückmeldungen primär die Schulsozialarbeit in Frage, da sie für Einzelsettings prädestiniert ist. Die betreffenden Kinder sind nach den Erfahrungen dieser Interviewpartner\*innen meistens schon auf dem «Radar» der Schulsozialarbeit. Jemand ist der Meinung, dass es im Freizeit- und Schulbereich noch viel Potential gäbe für das Zusammenarbeiten. Die Schulsozialarbeit und der Hort sind aus der Sicht dieser Person wertvolle Partner\*innen für gemeinsame präventive Projekte im Quartier.

## **Diskussion**

Vernetzung ist für Martin Hafen (2013) eine Bedingung für mögliche Kooperationen. Durch die Netzwerkarbeit sind Auftrag, Möglichkeiten und Kontaktpersonen anderer Organisation im Versorgungssystem bekannt und man kann bei Bedarf aufeinander zugehen. Für die SKA ist es eine bedeutsame Aufgabe, Strukturen für die Netzwerkbildung zu schaffen. Und diese Strukturen sollen so beschaffen sein, dass über sie Einfluss geltend gemacht werden kann. Einfluss haben wirkt sich auch positiv auf die Motivation der Beteiligten aus (S. 191-192).

Für die Spielanimation und die Schulsozialarbeit können im vorliegenden Fall Wissensnetzwerke und Ressourcennetzwerke unterstützend sein. Wissensnetzwerke sind nach Beat Uebelhart (2015) unter anderem dazu, gemeinsam interprofessionelle und interdisziplinäre Lösungsansätze zu konzipieren. Die Ressourcennetzwerke werden aufgrund der oftmals knappen finanziellen und personellen Ressourcen von sozialen Organisationen immer zentraler, um bestehende Ressourcen aller Art stärker zu koordinieren und zu teilen. Durch einen besseren Zugang zu Ressourcen können die Handlungsmöglichkeiten der Klient\*innen erweitert werden (S. 341-342).

Kooperationen sind im Gegensatz zu Netzwerken befristet und formal organisiert, z.B. als Projektstruktur (Hafen, 2013, S. 189 & 191). Wird ein Problem zu komplex, erfolgt entweder eine Kooperation mit anderen Partner\*innen oder der Fall wird an eine andere Organisation weitergegeben. Kooperationen sind oft interdisziplinär und interprofessionell, und die Zusammenarbeit kann herausfordernd sein. Diana Wider (2013) benennt Bedingungen auf drei Ebenen, die für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zentral sind. Hier eine Auswahl dieser Bedingungen (S. 11-12):

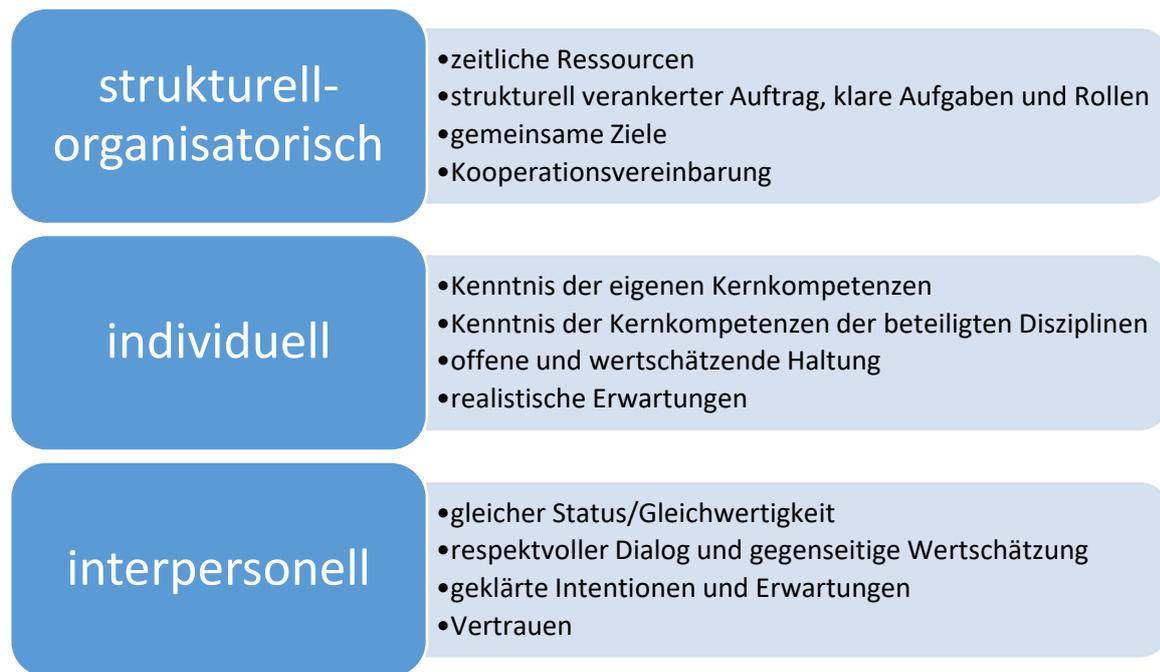


Abbildung 15: Bedingungen für interdisziplinäre Zusammenarbeit  
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Wider, 2013, S. 12)

Notwendig ist der Konsens über die Ausgangslage, die Ziele und das Vorgehen. Alle Beteiligten müssen interessiert und offen sein, mit anderen Fachpersonen zusammenzuarbeiten. Eine gemeinsame Sprache und die einzusetzenden Methoden sollten von allen Beteiligten anerkannt werden (Willener, 2019, S. 74-75).

Die professionelle Kooperation und Vernetzung ist ein Arbeitsprinzip der SKA (vgl. Kapitel 3.6.4) und für Merten (2015) ein Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit insgesamt sowie eine Handlungsmaxime der Professionellen der Sozialen Arbeit (S. 21). Dies ist auch im Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz, Art. 16, verankert, und Professionelle der Sozialen Arbeit sind aufgefordert, interdisziplinär zu kooperieren und ihren fachspezifischen Standpunkt zu vertreten (AvenirSocial, 2010, S. 13-14).

Ausgehend von den Interviewaussagen und unter Einbezug der Aspekte der professionellen Zusammenarbeit und der Verpflichtung durch den Berufskodex könnte ein Interventionsablauf, wie er in der Spielanimation im Fall von Kindern mit zusätzlichem Förderungsbedarf vorkommen kann, wie folgt aussehen:

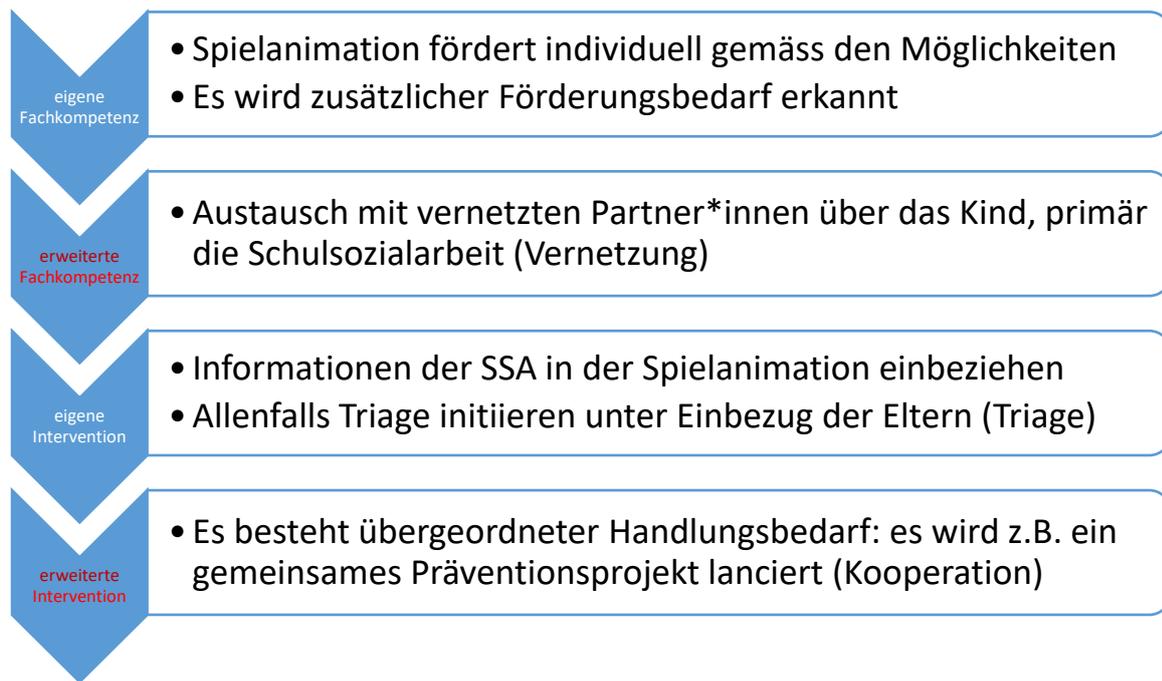


Abbildung 16: Zusammenspiel eigene und erweiterte Fachkompetenz  
(Quelle: Eigene Darstellung)

In einer Problemsituation in der Spielanimation kann über die Wissens- oder die Ressourcennetzwerke der Schulsozialarbeit erweiterte Fachkompetenz beigezogen werden. Anschliessend entscheiden die Spielanimator\*innen, inwiefern sie diese Ergebnisse nutzen wollen, und beziehen sie womöglich in ihre Interventionen ein. Eine solche Intervention kann auch die Einleitung einer Triage sein. Sind diese Interventionen noch immer nicht ausreichend oder zeigen sich übergeordnete Problemstellungen, kann eine erweiterte Intervention angestrebt werden. Diese kann die Form eines Projektes oder eines kooperativen Intervenierens in Einzelfällen haben.

Die Bedingungen für eine Kooperation müssen jedoch auf den drei Ebenen strukturell-organisatorisch, individuell und interpersonell sichergestellt werden (vgl. Abbildung 14). Dabei sind die Organisationen und die Fachpersonen der Spielanimation gefordert. Nach Wider (2013) müssen die Professionellen ihre Expertise und ihre Problemlösungskompetenz aktiv einbringen und vertreten. Die Fähigkeit, die fachlichen Kompetenzen einzubringen, basiert auf einer starken beruflichen Identität (S. 12-13).

### 7.3.5 Politisches Engagement

#### Darstellung

Die Positionierung der Spielanimation wird unter verschiedenen Gesichtspunkten erwähnt. In einer pluralen Gesellschaft wird die Förderung der Kohäsion immer wichtiger, und damit werden es auch animatorische Angebote wie die Spielanimation oder neue Formen, so eine Aussage.

*«Ok es gibt einen Sozialdienst, wieso soll es nicht eine Quartieranimation geben?»  
(Interview 6, Absatz 42)*

Die jahrelange politische Arbeit der Spielanimation in der Stadt hat sich gelohnt, so ein Befragter. Ein von den Behörden und dem Fachpersonal erarbeitetes Konzept «Spielen in der Stadt» wurde politisch verabschiedet und die Spielanimation und Spielinfrastruktur ist inzwischen Teil des städtischen Angebots geworden. Auch andere Befragte äussern die Wichtigkeit, sich in der Stadtentwicklung langfristig einzubringen, die Anliegen der Kinder zu vertreten und an einer positiven Veränderung für die kommende Generation mitgestalten zu können.

Eine Animatorin weist auf den Umstand hin, dass aufgrund zu knapper Ressourcen der OKJA notwendige und kurzfristige Interventionen nicht realisierbar sind, sie aber dringlich wären, um Schlimmeres zu verhindern. Für wichtig befunden wird, dass sich die Spielanimation profiliert, um nicht den Sparmassnahmen zum Opfer zu fallen.

Die non-formale und informelle Bildung hat in der Schweiz einen geringeren Stellenwert als die formale Bildung. Ein Experte denkt, erst wenn sich die Schule mehr lebensweltlich und sozialräumlich öffnen würde, könnte eine Gleichwertigkeit erreicht werden und könnten Lernorte ausserhalb der Schulen in den Fokus treten, z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Quartieren, wo ganz verschiedene zivilgesellschaftliche Personen und Gruppierungen mitarbeiten könnten. Auch die Hochschulen sind hier gefordert mit neuen Projekten und Forschungen, wie sie von einem Interviewpartner im Bereich der individuellen Förderung in Tagesstrukturen geschildert werden und inzwischen erfolgreich implementiert sind.

Abklärungen der Kinder und zusätzliche Fördermassnahmen können nur mit dem Einverständnis der Eltern erfolgen. Eltern fürchten manchmal Stigmatisierung oder finden, ihr Kind brauche keine Förderung. Der Experte der SSA vermutet darin auch ein gesellschaftliches Thema. Generell findet er, dass für die Förderung der Kinder nebst den schulischen auch andere Förderangebote nützlich wären:

*«Es gibt nun mal Kinder, die nicht die Ressourcen haben, um positive Erfahrungen durch gute schulische Leistungen, oder gutes Verhalten zu holen. Und dort braucht es andere Möglichkeiten.» (Interview 5, Absatz 16)*

Es wird als wichtig erachtet, dass die Förderangebote und die Kommunikation mit den Eltern und Kinder generell ressourcenorientiert und präventiv ausgerichtet sind.

## **Diskussion**

Die SKA hat eine anspruchsvolle Aufgabe zu erfüllen angesichts der vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Ansprüche der eigenen Organisation, der Adressat\*innen, der Politik und Gesellschaft sowie der Profession und der Berufsethik der Sozialen Arbeit. Der professionelle Auftrag der SKA ist das Fördern sozialer Teilhabe, Chancengleichheit und gesellschaftlicher Kohäsion (siehe Kapitel 3.6.2 und 3.6.3).

Die Behörden, die oft Träger von soziokulturellen Organisationen sind, stellen aus Kostengründen häufig Ressourcen für Prävention, Partizipation, Schutz und Förderung von minderprivilegierten Kindern zu Verfügung, die aus fachlicher Sicht nicht genügen. Nach Hafén (2013) müssen Fachpersonen hier zu Lösungen beitragen. Das gesellschaftliche Verständnis für Prävention ist vorhanden, da diese in Bezug auf mögliche Risiken beruhigend wirkt. Die SKA sollte es keinesfalls unterlassen, diesen Aspekt für die eigene Profilierung zu nutzen. Die Fachpersonen sind befähigt, Schutzfaktoren für Kinder und für das Gemeinwesen zu verstärken sowie individuelle und kollektive Belastungsfaktoren anzugehen. Sie sollten diese Kompetenz gegenüber den Behörden und der Öffentlichkeit geltend machen. Im Weiteren sollte die Expertise aus der Prävention auch für andere Anliegen, z.B. die Sozialintegration von Kindern, argumentativ genutzt werden (S. 183-185). Es liegt im Auftrag der SKA, dass sie diesen auch politisch wahrnimmt.

Um auf der politischen Ebene glaubwürdig zu erscheinen, braucht es Evidenz zur Wirksamkeit der Arbeit. Gemäss Prozessmodell von Willener und Friz (2019) ist die Evaluation ein fixer Bestandteil der soziokulturellen Projektarbeit. Sie dient zur empirischen Darstellung der Ergebnisse und ist ein reflexives Instrument für die beteiligten Personen (S. 144-153). Die Evaluation ist aus Sicht der Autor\*innen nicht nur auf die Projektarbeit zu beschränken, sondern muss fixer Bestandteil jeder professionellen Handlung sein, dem im beruflichen Alltag der gebührende Platz eingeräumt werden muss.

## 7.4 Thesendiskussion und -validierung in der Fokusgruppe

Aus der Analyse der Forschungsergebnisse haben die Autor\*innen drei provokative Kernthesen formuliert und diese der Fokusgruppe zur Diskussion und Validierung vorgelegt. Die Kernaussagen der Fokusgruppe sind nachfolgend zusammengefasst.

### **These 1: Individueller Förderungsbedarf**

Die Spielanimation will ein offenes Spiel- und Lernsetting bieten für alle Kinder. Oftmals ist das Angebot konzipiert für sozial schwächere oder benachteiligte Kinder, die weniger Zugang zu organisierten Freizeitaktivitäten haben. Die Spielanimation ist primär ein Gruppensetting.

Die These 1 lautet:

*Der Hauptauftrag der Spielanimation liegt meistens in der kollektiven Förderung/Animation der Kinder. Wenn Individuen in der Gruppe «nicht tragbar» sind, kommt die Methode an ihre Grenzen und sucht nach Lösungen für die individuelle Förderung.*

Grundsätzlich wird dieser These zugestimmt, da sich die Spielanimation im Spannungsfeld von individueller und Gruppenförderung befindet und die individuelle Förderung als Ergänzung angesehen werden kann. In angesprochenen Spannungsfeld liegen die Schnittstellen von SKA und SP, jedoch besteht Uneinigkeit darüber, ob die Spielanimation ein reines soziokulturelles Handlungsfeld ist oder eine Schnittstelle zwischen den beiden Richtungen. Es wird konstatiert, dass das offene Setting mit den wechselnden Teilnehmenden eine riesige Chance darstellt. Die Gruppenprozesse sind potent für die Entwicklung der Kinder, aber auch anspruchsvoll für die Fachpersonen.

### **These 2: Methode Spiel**

Spiel und Spielen bieten ungeahntes und unerschöpfliches Lernpotential und sind enorm vielfältig adaptierbar. In kritischen Situationen können sie entschärfen, in trägen Phasen aktivieren. Doch kann Spielanimation auch als Eingriff in den offenen Spielbetrieb gesehen werden, der Lernprozesse verhindert. Mit der Notwendigkeit dieser Abwägung sind die Animator\*innen laufend konfrontiert.

Die These 2 lautet deshalb, einseitig zugespitzt:

*Die Spielanimation hat auf der Ebene des Spiels ungenutztes Potential in Bezug auf die individuelle und die kollektive Förderung der Kinder (zum Spiel animieren mit Spielvarianzen, Spielauswahl und gemeinsam Spiele oder ihre Regeln erfinden lassen). Damit leistet sie einen aktiven Beitrag zur Aufwertung des Spiels.*

Die These findet breite Zustimmung. Das nicht-zielorientierte Spiel besitzt grosses Förderpotential. Es besteht Diskussionsbedarf darüber, wann genau die Spielanimation (erzieherisch) eingreifen soll. Eine andere Position ist, dass es nicht darauf ankommt, wer, wann und wo eingreifen soll, sondern auf die gelebte Haltung der SKA. Nicht die Fachpersonen stehen im Vordergrund, sondern die Kinder und ihre Möglichkeit zur Mitgestaltung. Das offene Setting bildet den Rahmen dafür. Der Begriff «Spielanimation» sei heute nicht mehr stimmig, aber es gebe noch keinen neuen.

### **These 3: Zusammenarbeit und Weiterentwicklung der Spielanimation**

Eine Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure in der Erziehung und Bildung von Kindern ist essentiell, damit die einzelnen Akteure auf die Entwicklung aller Kinder eingehen und Angebote lancieren können.

Die These 3 lautet:

*Die Zusammenarbeit mit der Schule und sozialen Organisationen hilft der Spielanimation, ihr Angebot laufend den dynamischen gesellschaftlichen Anforderungen anzupassen und neue Handlungsfelder zu erschliessen.*

Kooperationen in der gemeinsamen Aufgabe, Kinder ganzheitlich zu fördern, erscheinen den Teilnehmenden sinnvoll. Die Schule als eher geschlossenes Setting hat aber eine andere Perspektive. Den Schulen könnte die SKA vermehrt die Vorzüge der offenen Settings aufzeigen und darauf hinarbeiten, dass die Schulen einen Mehrwert für sich erkennen. Es wird in der Diskussion deutlich, dass die Schulen sich für neue Bildungsformen öffnen und sich ein sozialräumliches und lebensweltliches Verständnis aneignen sollten. Die Kinder könnten stark davon profitieren und selbst mehr Verantwortung für ihre Lebensgestaltung übernehmen. Die SKA muss nach Aussage der Teilnehmenden noch stärker auf die Schulen zugehen und Vorschläge für Projekte oder andere Formen von Zusammenarbeit «schmackhaft» machen. Das sind auch politische Themen.

## 7.5 Beantwortung der Forschungsfragen

Ausgehend von den Befragungsergebnissen und der Thesvalidierung können die Forschungsfragen nun beantwortet werden.

Forschungsfragen	<p>Wo liegen die Grenzen der Spielanimation in Bezug auf die individuelle Förderung der Kinder?</p> <p>Welche Chancen und Möglichkeiten erkennt die Spielanimation, um Kinder mit Bedarf an individueller Förderung zu unterstützen?</p>
------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Aus den Interviews wird deutlich, dass die Animator\*innen herausfordernden Situationen mit ähnlichen Strategien begegnen (vgl. Kapitel 7.2) und dass diese oftmals zielführend sind. Zentral sind die Offenheit und Niederschwelligkeit des Angebotes sowie die partizipative und empowernde Haltung, die Prozesse des Aushandelns und der Demokratisierung ermöglichen. In diesen lehrreichen Gruppenprozessen coachen die Animator\*innen einzelne oder mehrere Kinder, die sie mit gezielten Interventionen individuell fördern können. Wenn die Animator\*innen es bei einem Kind nicht schaffen, dass es sich konstruktiv einzubringen und sein destruktives Verhalten zu ändern vermag, kommt die Spielanimation an ihre Grenzen.

Aus den Voten in der Fokusgruppe wird erkennbar, dass die individuelle Förderung eher als ergänzende sozialpädagogische Aufgabe taxiert wird und dass Unklarheit darüber herrscht, ob die Spielanimation ein reines soziokulturelles Angebot ist oder ob es in der Schnittstelle von Soziokultur und Sozialpädagogik anzusiedeln ist. Ohne dies jetzt klären zu können, kann diese Forschungsarbeit wünschenswerte Lösungsansätze aufzeigen (siehe Kapitel 8). Die Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Handlungsfeld bietet enormes Potential mit ihren Ansätzen und Methoden der individuellen Förderung. Die Soziokulturelle Animation und die Sozialpädagogik könnten sich mehr öffnen und mehr Synergien nutzen, um eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen und Lernaufgaben zu ermöglichen.

Die Praxisfrage wird im abschliessenden Kapitel beantwortet:

Praxisfrage	<p>Welche Handlungsmöglichkeiten lassen sich für die Spielanimation der SKA ableiten, um Kinder mit herausforderndem Verhalten individuell zu fördern?</p>
-------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 8 Schlussfolgerungen

Mit den Schlussfolgerungen soll diese Arbeit abgerundet werden. Sie beinhalten die Handlungsmöglichkeiten für die Praxis und ein Resümee für die Spielanimation, einem Hinweis zur Relevanz der berufsethischen Reflexion, einem Ausblick und einer Würdigung der Personen, die die Schreibenden massgeblich unterstützt haben.

### 8.1 Handlungsmöglichkeiten für die Praxis

Für die Autor\*innen kristallisieren sich aufgrund der bisherigen Ausführungen fünf Handlungsmöglichkeiten heraus. Diese sind nachfolgend nach Themen geordnet.

#### **Spiel ausschöpfen**

Aus Sicht der Autor\*innen können sich die Spielanimator\*innen fachlich und methodisch noch vertiefter mit Spiel und Spielen befassen. In den vorliegenden Antworten wird ungenutztes Potential erkennbar. Es gilt durch gezieltes, empowerndes Anbieten von Spielen, Spielformen und Spielmechanismen, den Nutzen für die Kinder und die Wirkung auf ihre Entwicklung zu steigern. Die Spiele und Spielvariationen sollen bezogen auf die jeweiligen Bedürfnisse und Situationen angeboten werden, was die Beziehung stärkt und damit auch die Möglichkeiten für die individuelle Förderung von einem oder mehreren Kindern vergrössert. Die Spielanimator\*innen müssen während des Angebots eine gute Balance zwischen «laufen lassen» und «eingreifen» halten. Mit gezielten Eingriffen in die Spielmethoden ist die Intervention wirkungsvoll(er) und die Eingriffe bleiben reduziert. Keinesfalls darf das wertvolle offene, freie und altersdurchmischte Setting zu pädagogisiert sein, da es sonst in seiner Wirkung vermindert würde. Viele Kinder in der heutigen Zeit benötigen einen solchen freien Raum, als Gegenpol zu den Stunden in einem pädagogischen und strukturierten Setting in den Sozialisationsbereichen Schule und Familie. Die Verfasser\*innen erachten es zudem als förderlich, wenn die Anbieter\*innen ihre Angebote regelmässig aus der Perspektive eines Kindes betrachten und sie kritisch reflektieren.

#### **Sozialpädagogische Ansätze integrieren**

Die sozialpädagogische Gruppenarbeit ist eine bewährte Methode der Schulsozialarbeit. Es gibt bereits Übungen und Trainingseinheiten wie z.B. «Krass Korrekt! - Soziale Kompetenzen stärken und trainieren»<sup>5</sup>, welche in der Schule angewendet werden. Diese Methoden sind stark für das Setting in Schulen ausgelegt. Für das offene Setting der mobilen Spielanimation können diese Methoden als sozialpädagogische Ansätze betrachtet werden. Diese Ansätze

---

<sup>5</sup> Von Ulrich Bomba, Manfred Gesch, Christiane Kerstin und Uwe Schafel

können nach Bedarf, abhängig von der Situation und von den Teilnehmer\*innen, sehr kreativ in die Spielanimation integriert werden. Dies würde den integrativen Auftrag der SKA aufgreifen und noch stärker umsetzbar machen. Wie weit Einzelfallhilfe und Beratungen möglich sind, ohne Kinder zu stigmatisieren, muss durch die Spielanimation geprüft werden. Das Erlebbarmachen der Demokratie ist eine Methode, welche bei Aushandlungsprozessen der Kinder eingebaut werden könnte. Dies kann im Rahmen eines Spielanimationsnachmittags ausprobiert werden. Kinder und ihre Eltern müssen nicht einmal die Prozesse als solche verstehen können, wichtiger ist die Verschriftlichung der Ansätze in der Konzeption.

### **Personelle Ressourcen und heterogene Teams einsetzen**

Die Autor\*innen erkennen aufgrund der empirischen Beobachtungen und der Erkenntnisse aus den Interviews die Notwendigkeit von durchmischten Teams. Sei dies in Bezug auf das Geschlecht oder die berufliche Qualifikation.

Ein heterogenes Team vermag die zu erfüllenden Aufgaben und die Problemstellungen eher aus einer mehrdimensionalen Perspektive zu betrachten und zielführend zu agieren. Die Autor\*innen sehen in heterogenen Teams zudem einen fachlichen und persönlichen Mehrwert für alle Beteiligten. Um den Zusammenhalt zu stärken, braucht es Teamgefäße für die gemeinsame Reflexion, den fachlichen Diskurs und einen sozialen und informellen Austausch. Balz (2021) empfiehlt, solche Gefäße einzurichten, um das Teamlernen und die Kreativität zu begünstigen und zu fördern (S. 273).

Im Interesse der individuellen Förderung der Kinder darf ein Spielanimations-Team nicht unterbesetzt sein. Beziehungsarbeit mit den Kindern, fachlich fundierte Begleitung und Unterstützung brauchen personelle Ressourcen. Sind diese nicht in genügendem Mass vorhanden, würde das Angebot zu einer einfachen Freizeitbeschäftigung verkommen. Für die SKA-Teams stellen Sozialpädagog\*innen als Teammitglieder eine Bereicherung dar: Als entsprechende Fachexpert\*innen können sie Aufgaben der individuellen Beratung und Gruppenarbeiten eventuell übernehmen, und SKA-Teams können auch generell von ihrem Know-How profitieren.

### **Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit**

Besteht in der Spielanimation zusätzlicher Förderbedarf für Kinder, vernetzt sie sich primär mit der Schulsozialarbeit, wie aus den Forschungsergebnissen hervorgeht. Die Schulsozialarbeit ist spezialisiert auf die individuelle Förderung sowohl in Einzel- wie auch in Gruppensettings. Aus dieser Vernetzung kann die Spielanimation dank der erweiterten Fachkompetenz der Schulsozialarbeit weiterführende Interventionen planen. Dies ist nach Aussagen der

Spielanimat\*innen die Praxis und entspricht auch dem interprofessionellen Verständnis und der Handlungsmaxime der Sozialen Arbeit. Aus Sicht der Autor\*innen können die Kinder von einer tieferen Zusammenarbeit der beiden Akteur\*innen aber noch stärker profitieren:

Wie in Abbildung 15 dargestellt, könnte in der Spielanimation die interprofessionelle Zusammenarbeit mit erweiterten Interventionen noch stärker zur Anwendung kommen. Damit könnten die Angebote und Dienstleistungen der Schulsozialarbeit vermehrt genutzt werden zugunsten der Kinder, die Bedarf haben. Zusätzlich könnten die Spielanimation und die Schulsozialarbeit auch neue Formen von gemeinsamen Interventionen für diese Kinder entwickeln und umsetzen.

Zeigen sich im Monitoring der Spielanimation und der Schulsozialarbeit Tendenzen zu einem häufigeren Vorkommen von ähnlichen Fällen oder stellen sich insgesamt neue Probleme, empfehlen die Autor\*innen, sich für Projekte zusammenzuschliessen. Solche Projekte können durchaus auch offen sein für andere Akteur\*innen wie den Hort oder die Schule. Es ist zentral für das Gelingen, dass ein Projekt gemeinsam entwickelt wird und die Ziele und Rahmenbedingungen definiert werden (vgl. Kapitel 3.6.4).

Auf der strukturell-organisatorischen Ebene der Spielanimation und der Schulsozialarbeit resp. ihrer Trägerschaften müssen die nötigen Bedingungen nach Wider (2013) in den Leitbildern und Konzepten verankert sein. Auch zwischen den Organisationen sollten für eine erfolgsversprechende Zusammenarbeit die Rahmenbedingungen und die Ziele in einer Kooperationsvereinbarung geklärt sein. Ein ähnliches Arbeitsverständnis der kooperierenden Organisationen und Fachpersonen, z.B. eine lebensweltliche und sozialräumliche Arbeitsweise, ist ebenfalls dienlich.

Gerade durch die Ausdifferenzierung der Sozialen Arbeit und ihrer Dienstleistungen sind solche Kooperationen vermehrt einzugehen, um mit den jeweiligen Stärken und Schwerpunkten gemeinsam mehr zu erreichen zur Förderung der Kinder. Die SKA ist aufgefordert, immer wieder die Kooperation mit der Schulsozialarbeit zu suchen.

### **Politisches Engagement**

Die Autor\*innen sind sich bewusst, dass die Umsetzung einzelner Handlungsmaßnahmen mit der Notwendigkeit finanzieller und personeller Ressourcen verbunden ist. Umso wichtiger ist die politische Lobbyarbeit für die Soziale Arbeit und die sozialen Themen der Gesellschaft.

Nur schon um den Status quo der Spielanimation zu erhalten, ist die Sichtbarmachung ihrer Wirksamkeit und ihres Wertes für die Kinder zentral. Die Spielanimation muss ihre präventive

und integrative Wirkung für die Kinder den Eltern und dem ganzen Gemeinwesen immer wieder aufzeigen. So kann sie ihre Legitimation bewahren und idealerweise zusätzliche Ressourcen gewinnen.

Es ist zudem (vgl. Kapitel 7.3.5) eine stete Evaluation notwendig. Sie ist ein zentraler Teil des Leistungsausweises und Ausdruck von Professionalität. Die Fachpersonen und sozialen Organisationen sind aufgerufen, sich politisch einzubringen, um die Ressourcen für die professionelle Arbeit mit den Kindern auch in Zukunft zu sichern. Aus Sicht der Autor\*innen darf an dieser Stelle nicht gespart werden.

In Bezug auf die Förderung und Stärkung der Kinder durch das Einüben von Demokratie wäre auch zu überlegen, ob die Fachpersonen die politischen Anliegen nicht zusammen mit den Kindern vertreten wollen, mit kreativen Aktionen auf öffentlichen Plätzen oder in politischen Gremien.

## **8.2 Resümee zur Spielanimation**

Zur Verwirklichung der oben dargestellten Handlungsmöglichkeiten sind womöglich - wie erwähnt - zusätzliche finanzielle Mittel notwendig. Aus Sicht der Autor\*innen könnten die vorgeschlagenen Massnahmen zu «Spiel ausschöpfen» und «sozialpädagogische Ansätze integrieren» mit einem leistbaren Mehraufwand durch das Team umsetzbar sein. Die Empfehlungen unter «Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit» und «personelle Ressourcen und heterogene Teams einsetzen» sind mit mehr Aufwand und Kosten verbunden. Auch sind sie, wie das «politische Engagement», auf der institutionellen und strategischen Ebene angesiedelt und liegen vor allem in der Verantwortung der Leitung und der Trägerschaft.

Den Schreibenden wurde im Laufe des Forschungsprozesses noch deutlicher, dass die Spielanimation mit ihren Prinzipien, ihrer Haltung, ihrem Professionswissen und den kreativen Methoden eine hohe Professionalität aufweist. Sie stellt ein niederschwellig zugängliches Angebot zu Verfügung, in welchem die Kinder ideale Bedingungen zur spielerischen Entwicklung ihrer persönlichen und sozialen Fähigkeiten vorfinden. Dass die mobile Spielanimation an diversen Aktionsorten durchgeführt wird, wo Kinder aus der näheren Umgebung Bedarf zeigen und teilnehmen können, macht sie zu einem wertvollen und notwendigen Lern- und Förderangebot der Sozialen Arbeit. Die Fachpersonen begleiten und unterstützen Kinder individuell mit ihren professionellen und institutionellen Möglichkeiten – die individuelle Förderung im offenen Setting der Spielanimation weist jedoch auch klare Grenzen auf (vgl. Kapitel 7.2). Diese Grenzen zeigen sich in diversen Spannungsfeldern: beispielsweise in jenem von Gruppe und einzelndem Kind oder in jenem von (pädagogischem)

Eingreifen oder nicht Eingreifen bei Aushandlungsprozessen oder Konflikten und damit dem Bewahren oder Einschränken der Offenheit des Settings.

Knecht und Lusch (2011) halten fest, dass die Spielanimation sich auf ihre Stärken besinnen und attraktive Lern- und Erfahrungssettings an ihren Orten schaffen soll. Bei der Zusammenarbeit mit Schulen (auch Schulsozialarbeit) ist bei der Konzeption auf Co-Kreation zu achten (S. 193).

### **8.3 Berufsethische Reflexion**

Während der Forschungsarbeit nahmen die Autor\*innen zunehmend wahr, dass die Spielanimat\*innen bei den Abwägungen an den Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten oftmals in ein ethisches Dilemma geraten. Die Fachpersonen müssen entscheiden, wie stark und nach welchen moralischen Grundwerten und professionellen Kriterien sie die Bedürfnisse und Interessen eines einzelnen Kindes gegenüber denen der Gruppe gewichten. Normalerweise möchte ein Kind mit herausforderndem Verhalten genauso Teil der Gruppe sein wie die anderen Kinder, aber die dafür nötigen Ressourcen seitens der Fachpersonen sind beschränkt.

Um solche Spannungen zu reflektieren und das professionelle Handeln womöglich zu korrigieren, braucht es nach Ansicht der Schreibenden regelmässige Gefässe zur kollegialen berufsethischen Beratung oder Interventionen. Dies zusätzlich zu den üblichen formalen und informellen Gefässen zum professionellen und persönlichen Austausch.

### **8.4 Ausblick**

Die Autor\*innen hoffen, mit diesen Erkenntnissen einen Mehrwert für die Soziale Arbeit zu generieren, vor allem für die Fachpersonen der Spielanimation, der Schulsozialarbeit und weiterer offener Formen der Kinder- und Jugendarbeit in den Sozialisationsbereichen Freizeit und Schule.

Wie in Kapitel 3.6.4 erwähnt, ist die Schule als formale Bildungsinstitution politisch in einer stärkeren Position als Akteur\*innen der informellen und non-formalen Bildung. Um eine vertiefte Zusammenarbeit zu erreichen und das Verständnis für offene Lernsettings wie die Spielanimation zu fördern, liegt es an der Spielanimation, immer wieder auf die Schulen, auch über die Schulsozialarbeit, zuzugehen. Sie muss die Ansprechpersonen an den Schulen auf ihre Expertise aufmerksam machen und den Nutzen und Wert einer Kooperation für die Schule hervorheben. Dies kann zu einem neuen Verständnis von umfassender Bildung und zu neuen Möglichkeiten für alle Akteur\*innen zum Wohle der Kinder führen.

Das Thema könnte weiterverfolgt werden, indem der mögliche Einsatz sozialpädagogischer Ansätze der SSA adaptiert für die Spielanimation betrachtet wird. Interessant wäre es zudem, einen umfassenderen Blick auf die informellen Lernsettings der Kinder zu werfen und beteiligte Akteur\*innen zu befragen, u.a. auch teilnehmende Kinder. Auch eine Evaluation der Zusammenarbeit zwischen den Berufsfeldern der Sozialen Arbeit könnte zu gewinnbringenden Erkenntnissen führen.

## 8.5 Persönliches Fazit

Die intensive Auseinandersetzung mit der Spielanimation und der individuellen Förderung von Kindern sind den Autor\*innen beruflich sehr nützlich. Insbesondere konnten sie durch den steten interdisziplinären Diskurs die fachliche Positionierung der eigenen Studienrichtung vertieft verstehen und gleichzeitig die andere Studienrichtung besser kennenlernen. Diese Erfahrungen und Kenntnisse werden für jede zukünftige Zusammenarbeit mit anderen Berufsfeldern von grossem Wert sein. Die Interviews und der Austausch mit den Fachpersonen erweiterten den eigenen fachlichen Horizont und brachten neue wertvolle berufliche Kontakte.

Trotz herausfordernder familiärer und beruflicher Situation beider Autor\*innen gelang dank offener Kommunikation und Verbindlichkeit eine hervorragende Zusammenarbeit. Persönlich konnten die Autor\*innen profitieren, indem sie es schafften, die verschiedenen Anforderungen (Beruf, Studium, Familie, Freizeit) über diese lange Zeit unter einen Hut zu bringen und möglichst in einer Balance zu behalten.

## 8.6 Dank

Dass die Bachelorarbeit entstehen und fertig werden konnte, ist nicht nur das Verdienst der Schreibenden, sondern genauso der Partner\*innen und Kinder, die den Rücken freihielten, Verständnis zeigten und unterstützend zur Seite standen. Ihnen allen gilt der besondere Dank. Auch folgende Personen haben massgeblich zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen:

- Tom Steiner, Betreuungs- und Beurteilungsperson, HSLU – SA
- Gregor Husi und Anita Glatt, Verantwortliche Bachelorkolloquium, HSLU – SA
- Alle Interviewpartner\*innen
- Tisha Philip, Sumitha Kalluvettamkuzhiyil, Thobias Pulimoottil und Markus Wehrli, Lektor\*innen
- Finn Wurzbach, Zeichner
- Alle Studierenden der Montagsgruppe des Bachelorkolloquiums im HS 2020

Ihnen danken die Autor\*innen herzlich für die wertvolle Unterstützung. Auch allen anderen Personen, die in irgendeiner Form unterstützt haben (Vorgesetzte, Arbeitskolleg\*innen, Freunde, Dozierende usw.) sei an dieser Stelle von Herzen gedankt.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Allgemeine Baugenossenschaft Zürich ABZ (2019). *Aufbau Siedlungsgemeinschaft Glattpark. Kurzkonzept temporäre Spielaktionen Glattpark*. Unveröffentlichtes Dokument. Allgemeine Baugenossenschaft Zürich.
- Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Avenir Social.
- Avenir Social, Curaviva, Hochschule Luzern & Soziokultur Schweiz (2017). *Charta der Soziokulturellen Animation*. Gefunden unter [http://soziokulturschweiz.ch/wp-content/uploads/2018/01/171211\\_Charta\\_Dez\\_2017.pdf](http://soziokulturschweiz.ch/wp-content/uploads/2018/01/171211_Charta_Dez_2017.pdf)
- Avenstrup, Kristina & Hudecek, Sine (2019). *Komm, wir spielen! Das Spiel als pädagogische Methode*. Berlin: Bananenblau.
- Balz, Hans-Jürgen (2021). Teamarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, Ulrich, Sturzenhecker, Benedikt, von Schwanenflügel, Larissa & Schwerthelm, Moritz (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 261-275). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, Iris & Sturzenhecker, Benedikt (2021). Inklusion und Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, Ulrich, Sturzenhecker, Benedikt, von Schwanenflügel, Benedikt & Schwerthelm, Moritz (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 749-771). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, Manfred (2016). Informelles Lernen aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive. In Rohs, Matthias (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 225-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Bezzola, Franco & Gäumann, Simone (2017). *Im Dialog mit der Soziokultur. Eine Diskursanalyse der Fachdebatte zur soziokulturellen Animation. ISE Working Paper Nr. 1*. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendförderungsgesetz KJFG) vom 30. September 2011 (SR 446.1).
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).
- Caviezel Schmitz, Seraina (2016). *Modul 22: Entwicklung, Sozialisation, Erziehung, Identitätsentwicklung*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.

- Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit [DOJ] (2018). *Grundlagen für Entscheidungsträger\*innen und Fachpersonen*. DOJ. Gefunden unter [https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbrosch.DOJ\\_2018\\_web.pdf](https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbrosch.DOJ_2018_web.pdf)
- Dorminger, Georg (2014). *Wörterbuch Latein Deutsch*. Köln: Anaconda.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (Hrsg.) (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Gefunden unter <https://www.audiotranskription.de/downloads/>
- Erikson, Erik H. (2003). *Identität und Lebenszyklus (Sonderausgabe zum 30-jährigen Bestehen der Reihe «suhrkamp taschenbuch wissenschaft»)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Galey, Simone (2011). *Kinderanimation - Wohin? Der Beitrag der Soziokulturellen Animation im Wandel kindlicher Lebenswelten*. Luzern: Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.
- Geissler, Karlheinz A. & Hege, Marianne (2007). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gemeindezentrum GZ Hirzenbach (ohne Datum). *Fachkonzept mobile Spielanimation Schwamendingen*. Unveröffentlichtes Dokument. GZ Hirzenbach.
- Gerodetti, Julia & Fuchs, Manuel (2017). Offene Arbeit mit Kindern in der Deutschschweiz. *InfoAnimation*, 41 (5), 8-9.
- Gerodetti, Julia, Fuchs, Manuel, Fellmann, Lukas, Gerngross, Martine & Steiner, Olivier. (2021). *Offene Kinder- und Jugendarbeit. Ergebnisse der ersten schweizweiten Umfrage*. Gefunden unter [https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/16766/oa\\_9783037777633.pdf](https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/16766/oa_9783037777633.pdf)
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2011). *Schulsozialarbeit wirkt! Individuelle Förderung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Gefunden unter <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25133&token=448f27fea10c2739241c87c02b86a7f7ec5dbc0b&sdownload=>
- Glas, Friedrich (2008). *Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte Übungen Praktische Methoden* (5. Aufl.). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Hafen Martin (2009). Soziale und psychische Gesundheit fördern. Die präventive Funktion der Soziokulturellen Animation. *SozialAktuell*, 4 (27), 27-29.
- Hafen Martin (2013). Die Soziokulturelle Animation aus systemtheoretischer Perspektive. In Wandeler, Bernard (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 157-201). Luzern: Interact Verlag.

- Hangartner, Gaby (2013). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Wandeler, Bernard (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 265-324). Luzern: Interact Verlag.
- Hofmann, Holger (2011). Spielen und Lernen im öffentlichen Raum. Lernen im Wohnumfeld – draussen, in der Natur. In Knecht, Gerhard & Lusch, Bernhard (Hrsg.), *Spielen leben lernen. Bildungschancen durch Spielmobile* (S. 75-80). München: Kopaed.
- Huizinga, Johan (2011). *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (22. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Husi, Gregor (2013). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Wandeler, Bernard (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 97-156). Luzern: Interact Verlag.
- Husi, Gregor (2019). *Berufsidentität in der Soziokulturellen Animation. Kernkompetenzen des soziokulturellen Handelns*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact Verlag.
- Isler, Angelika (2017). Beratung und Beziehungsarbeit im schulischen Kontext. In Hollenstein, Erich, Nieslony, Frank, Speck, Karsten & Olk, Thomas (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1* (1. Aufl., S. 146-156). Weinheim: Beltz Juventa.
- Karsunky, Silke & Pitsch, Magdalena (2013). Individuelle Förderung – Eine institutionenübergreifende Perspektive. In Böllert, Karin, Alfert, Nicole & Humme, Mark (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Krise. Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Band 2* (S. 121-140). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Knecht, Gerhard & Lusch, Bernhard (Hrsg.) (2011). *Spielen Leben Lernen. Bildungschancen durch Spielmobile*. München: kopaed.
- Knecht, Gerhard (2012). Mobile Spielanimation. In Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung. Kulturelle Bildung 30* (S. 687-691). München: kopaed.
- König, Oliver & Schattenhofer, Karl (2016). *Einführung in die Gruppendynamik* (8. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.

- Kraus, Beat (1983). *Spiele für den Spielplatz. Handbuch für Spielanimation im Freien*. Basel: Lenos Verlag.
- Kuckartz, Udo (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunz, Seraphine & Zahner, Benjamin (2014). *Menschen spielen. Die Anwendung von Spiel im öffentlichen Raum durch soziokulturelle Institutionen im Kreis 3 in Zürich*. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Largo, Remo (2020). *Kinderjahre – Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper Verlag
- Lusch, Bernhard (2011). Spielzeug oder Zeug zum Spielen. In Knecht, Gerhard & Lusch, Bernhard (Hrsg.), *Spielen Leben Lernen. Bildungschancen durch Spielmobile* (S.91-96). München: Kopaed.
- Lütjen, Jutta (2012). *Seminar: Lebensproblemzentrierter Unterricht 14-16. Protokoll 25.10.2012. Fachbereich 1. Bildungswissenschaften*. Gefunden unter <https://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/ws12/prole1025b.pdf>
- Mayer, Horst Otto (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. Aufl.). München: Wissenschaftsverlag.
- Merten, Ueli (2015). Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In Merten, Ueli & Kaegi, Urs (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 21-70). Opladen: Verlag Budrich.
- Metzger, Marius (2012). *Sampling: Wie kommt man zur Stichprobe?* Unveröffentlichtes Skript. Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.
- Mogel, Hans (2008). *Die Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Moser, Heinz (2013). Gesellschaftlicher Wandel und Animation. In Wandeler, Bernard (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 63-96). Luzern: Interact Verlag.
- Moser, Heinz (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung* (6. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Moser, Heinz, Müller, Emanuel, Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

- Niederbacher, Arne & Zimmermann, Peter (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Offene Kinder- und Jugendarbeit Niesen [OKJA Niesen ] (2020). *Konzept und Leitbild*. Gefunden unter <https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK EwjslcjWmenwAhU8BWBHddXDwlQFjACegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fo kjaniesen.ch%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F12%2Fkonzept-leitbild-version-5.pdf&usg=AOvVaw0WRfh3BnRGzAyThAEgiFbD>
- Pfaehler, Mailies (2013). *Ich bin anders. AS(H)S in der Kinderanimation*. Luzern: Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.
- Pötter, Nicole (2018). *Schulsozialarbeit* (2. akt. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Renner, Michael (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Ricking, Heinrich (2017). Förderschulen und Schulsozialarbeit. In Hollenstein, Erich, Nieslony, Frank, Speck, Karsten & Olk, Thomas (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1* (1. Aufl., S. 137-144). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rieger, Judith & Strassburger, Gaby (2019). Warum Partizipation wichtig ist – Selbstverständnis und Auftrag sozialer Berufe. In Rieger, Judith & Strassburger, Gaby (Hrsg.), *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2. Aufl., S. 42-46). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände [SAJV] (2012). *Umfassende Bildung. Für die Anerkennung der Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit*. Gefunden unter <https://docplayer.org/29051639-Umfassende-bildung-fuer-die-erkennung-der-bildung-in-der-kinder-und-jugendarbeit.html>
- Speck, Karsten (2006): *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, Karsten (2020). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (4. Aufl.). Stuttgart: UTB Ernst Reinhardt.
- Stade, Peter (2019). Partizipation. In Willener, Alex & Friz, Anina (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 50-67). Luzern: Interact Verlag.
- Stade, Peter & Wyss, Jacqueline (2019). *Skript zur Vermittlungsposition der SKA. HS 2019/20*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

- Stadt Zürich (ohne Datum). *Leitbild Soziokultur Kinder Zürich*. Unveröffentlichtes Dokument. Stadt Zürich, Soziokultur Kinder Zürich.
- Störkle, Mario & Müller, Meike (2017). *Ergebnisbericht Berufsverläufe in der Soziokulturellen Animation. Absolventinnen- und Absolventenbefragung der Studienrichtung Soziokulturelle Animation*. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Trachsler, Ernst (2008). *Altersdurchmischte Klassen in der Thurgauer Volksschule. Eine explorative Studie zu einer vielversprechenden Schulform zwischen Tradition und Innovation. Forschungsbericht 08*. Gefunden unter <https://www.phtg.ch/hochschule/dokumente/publikationen-forschung/forschungsberichte/>
- Treibel, Annette (2006). *Einführung in die soziologischen Theorien der Gegenwart. Einführungskurs Soziologie* (7. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uebelhart, Beat (2015). Netzwerkarbeit, Kooperation und Versorgungsketten. In Merten, Ueli und Kaegi, Urs (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 335-356). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Warwitz, Siegbert & Rudolf, Anita (2016). *Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wettstein, Heinz (2013). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen...: In Wandeler, Bernard (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 15-62). Luzern: Interact Verlag.
- Wider, Diana (2013). Soziale Arbeit und Interdisziplinarität. Begriff, Bedingungen und Folgerungen für die Soziale Arbeit. *Sozial Aktuell*, 45 (4), 10-13.
- Willener, Alex (2019). Kooperation und Transdisziplinarität. In Willener, Alex & Friz, Anina (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 68-77). Luzern: Interact.
- Willener, Alex & Friz, Anina (Hrsg.) (2019). *Integrale Projektmethodik*. Luzern: Interact.
- Zacharias, Wolfgang (2011). Spiel: kulturell, kommunal, kreativ und mobil. Spielmobile auf dem Weg zu ganzheitlichen Kultur-, Spiel- und Bildungslandschaften. In Knecht, Gerhard & Lusch, Bernhard (Hrsg.), *Spielen Leben Lernen. Bildungschancen durch Spielmobile* (S. 32-48). München: kopaed.

## Anhang

### Anhang A: Frageleitfaden Spielanimation

Leitfaden für die Spielanimation

A) Spielanimation und die Förderung der Kinder von 5-12 Jahren in ihren Entwicklungsaufgaben

Frage 1: Was bewegt euch als Institution/Organisation mit der Spielanimation zu wirken? Wie seid ihr auf eure Ziele gekommen?

Zum Nachfragen:

- Spielanimation ist unter anderem eine bewährte Methode der SKA mit Kindern zu arbeiten. Was sind die Gründe, dass ihr euch als Institution für die Methode Spielanimation entschieden habt?
- Wo liegen die Vorteile der Spielanimation?
- Gibt es Ziele, die schwieriger oder weniger schwierig sind, umzusetzen? Oder solche, die nicht (mehr) realistisch sind? Weshalb?

Frage 2: Wie schafft ihr es, Kinder in ihren zentralen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen?

Zum Nachfragen:

- Mit welchen spezifischen Methoden, Prinzipien und Hilfsmitteln?
- Z.B. Selbstwert/Selbstbewusstsein ist eine personale Fähigkeit, gemäss Eriksson braucht es zur Förderung «Vertauen auf eigene Initiative und Kreativität», wie setzt ihr das in der Praxis (in der Gruppe) um?
- z.B. Identität bildet sich nach Eriksson bei Kindern ab ca. 10/12 Jahren durch festes Vertrauen in die eigene Person, wie unterstützt ihr den Identitätsbildungsprozess in der Praxis
- z.B. soziale Fähigkeiten (Interaktion, verbale, paraverbale und nonverbale Kommunikation, Konfliktlösung usw.) werden in Gruppen ja permanent geübt, wie fördert ihr dies in den heterogenen und altersdurchmischten Gruppen und in den immer wieder neuen Gruppendynamiken (Rollen, Hierarchien, Macht in den Gruppen)?
- Wie schafft ihr Raum für Erfolgserlebnisse in Spielen, um Selbstwert zu steigern

Frage 3: Wie bewertest du die Rolle der Spielanimation im Sozialisations- und Entwicklungsprozess der Kinder von 5-12 J. insgesamt?

Zum Nachfragen:

- Welche Rolle spielt die Spielanimation? Wie wichtig ist sie?

Frage 4: Wie interveniert ihr in anspruchsvollen Situationen? Wie schafft ihr es, in solchen Momenten dem Kind, welches sich nicht angepasst verhält (individuell intervenieren, begleiten) und gleichzeitig allen anderen Kindern gerecht zu werden?

Zum Nachfragen:

- Wenn es anspruchsvolle Situationen gibt (Regeln brechen, Aggression, Gewalt, sexualisiertes Verhalten usw.), was tut ihr konkret mit dem betreffenden Kind und was mit den anderen, dass diese ungestört weiterspielen können?
- Was gibt es für anspruchsvolle Situationen?

Frage 5: Wie interveniert ihr, wenn sich ein Kind immer wieder auffällig verhält?

Zum Nachfragen:

- Wie ist der Ablauf in solchen Fällen, wer wird einbezogen?
- Anhand welcher Kriterien entscheidet ihr und wie sieht der interne Entscheidungsprozess aus (Teamsitzung?)

B) Spielanimation als Akteur im Sozialisationsbereich Jugendkultur/Freizeit: ihr Bezug zu den beiden anderen Sozialisationsbereichen

Wenn einzelne Kinder Bedarf haben für zusätzliche individuelle Förderung, dann:

Frage 6: Erfolgt bei euch eine Zusammenarbeit innerhalb des Sozialisationsbereichs Jugendkultur/Freizeit (z.B. mit Offene Kinder- und Jugendarbeit) oder mit den anderen Bereichen Familie und Schule (z.B. sozialpäd. Familienbegleitung, Schulsozialarbeit)?

Zum Nachfragen:

- (Wie) Arbeitet ihr mit anderen freizeithlichen Akteuren und den Akteuren der Familie und Schule zusammen? (Kinder-Jugendarbeit, Eltern, Lehrpersonen, SSA, Kinder-/Jugendarbeit, Kinder-Elternberatungsstellen usw.)
- Was läuft in dieser Zusammenarbeit gut, was könnte verbessert werden, wo siehst du noch Potential?
- Welchen konkreten Beitrag leistet die Spielanimation um die anderen Akteure zu unterstützen und inwiefern werdet ihr von ihnen unterstützt?

### C) Abschlussfragen zum Forschungsthema allgemein

Frage 8: Was denkst du, könnte die Spielanimation der SKA in Bezug auf die individuelle Förderung der Kinder noch erweitert werden, z.B. mit möglichen Formen der Zusammenarbeit z.B. mit der SP oder anderen, weiteren Methoden usw.?

Zum Nachfragen:

- Könnte z.B. die SP mit der Bezugspersonenarbeit u.a. zu individueller Förderung beitragen?

Frage 9: Gibt's noch etwas Wichtiges, was du uns in Bezug auf unser Forschungsanliegen mitteilen möchtest? "Wie können Kinder in einer Wohnsiedlung durch die Spielanimation in ihren zentralen Entwicklungsaufgaben, kollektiv sowie auch individuell gefördert werden?"

Version 1.0 / 19.03.2021

## Anhang B: Frageleitfaden Schulsozialarbeit

Interviewfragen für die Expert\*innen der SSA

Frage 1: Wie erfolgt die Förderung von individueller und sozialer Entwicklung der Kinder zwischen 5 und 12 Jahren? Was für Methoden/Ansätze werden hierfür in der Schulsozialarbeit (SSA) angewendet?

Frage 2: Wie wird konkret versucht Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen? Kannst du uns auch ein paar Praxisbeispiele nennen?

Frage 3: Kannst du uns über die Erziehungsberatungen und über die Handhabung in Krisen- und Konfliktsituationen ein wenig Einsicht gewähren? Kannst du uns ein konkretes Beispiel nennen von einer Krisenintervention? Gibt es Beispiele, wo es mit einzelnen Kindern ein-zu-eins weitergearbeitet wurde? Wenn ja, wie bist du genau vorgegangen?

- Konfliktlösungsstrategien entwickelt?

Frage 4: Uns würde interessieren, wie eine erfolgreiche Lebensraumgestaltung funktioniert? Kannst du uns auch konkrete Ansätze und Methoden vorschlagen, wie die Lebensraumgestaltung im Rahmen der Siedlungsarbeit (mit Spielanimation) erfolgen könnte?

Frage 5: Wie arbeitet die SSA ganzheitlich und präventiv? Welche Ansätze wirken gut und welche nicht so gut?

Frage 6: Wie gestaltet die SSA ihre Angebote/Aufgaben partizipativ? Wo sind die Grenzen und Herausforderungen hierbei?

Frage 7: Wie gestaltet die SSA ihre Angebote und Aufgaben, damit die beiden Ansätze integriert sind? Wo sind die Herausforderungen und Grenzen?

Frage 8: Wie wichtig ist die Vernetzung und Qualitätsentwicklung bei der SSA in Sempach?

Frage 9: Gibt es noch etwas Wichtiges, was du uns in Bezug auf unser Forschungsanliegen mitteilen möchtest?

Version 1.0 / 29.03.2021

## Anhang C: Frageleitfaden Spiel

Interviewfragen an den Spielexperten

A) welches Potential, rsp. welche konkreten Möglichkeiten bietet das Spiel als Methode aus deiner Sicht (im Setting einer Spielanimation) die Kinder in ihren zentralen Entwicklungsaufgaben zu fördern?

Nachfragen:

- Wo liegt aus deiner Sicht das Potential von spielerischen Methoden, zur Förderung der Kinder in ihren sozialen und persönlichen Kompetenzen/Fähigkeiten?
- Wie erklärst du dir das Potential, was macht Spiel als Methode aus?

B) welches Potential, rsp. welche konkreten Möglichkeiten bietet Spiel als Methode, wenn Kinder dabei sind, die ein anspruchsvolles Verhalten zeigen?

Nachfragen:

- Wie könnten Animator\*innen aus deiner Sicht konkret mit Spiel spielen, oder reagieren wenn die Gruppendynamik aufgeheizt ist, wenn Kinder andere aufwiegeln, provozieren usw.
- In Bezug auf das Spiel: Welches Vorgehen und welche Methoden und Techniken würdest du in solchen Situationen den Spielanimator\*innen empfehlen?

C) Abschlussfrage zum Forschungsthema allgemein

Gibt es noch etwas anderes Wichtiges, das du uns in Bezug auf unser Forschungsthema mitteilen möchtest?

Version 1.0 / 02.04.2021

## **Anhang D: Code- und Subcodestruktur**

### Zentrale Entwicklungsaufgaben von Kindern von 5-12 Jahren

Selbstwert und Selbstvertrauen

Identität

Soziale Fähigkeiten

Spiel

Interventionen der Spielanimation

### Spielanimation

Anlage der Spielanimation

Grenzen der Spielanimation in Bezug auf die individuelle Förderung

Potential der Spielanimation in Bezug auf die individuelle Förderung

### Individuelle Förderung

Bedarf und Möglichkeiten

Haltung und Arbeitsweise der Spielanimation in Bezug auf die individuelle Förderung

Grenzen

Was funktioniert bei der Spielanimation in Bezug auf die individuelle Förderung

### Zusammenarbeit

Schule, SSA, Hort

Soziale Organisationen, Gemeinden und ihre Mitarbeitenden

Eltern

Weitere Angebote

Über die Spielanimation