

Frisch Bianca

***Spielverhalten von Volksschulkindern in der Nachmittagsbetreuung***

**Masterarbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades

*Master of Arts*

in der Studienrichtung Sozialpädagogik

eingereicht an der

Universität Graz

Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Gutachter/in\*: Heimgartner, Arno, Univ.-Prof. Dr.phil.  
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

**2022**

## **Eidesstaatliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit eidesstaatlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Graz, Mai 2022

Unterschrift: \_\_\_\_\_

## **Kurzfassung**

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Spielverhalten von Volksschulkindern in der Nachmittagsbetreuung. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf die motivationalen Gründe von Spielverhalten. Ziel der Arbeit ist es, jungen noch unerfahrenen Pädagogen/innen Denkanstöße zu geben, wie man Kinder am besten zum Spielen motiviert. Hierfür wurden sieben leitfadengestützte Interviews und neun Beobachtungen durchgeführt. Die Interviews beziehen sich vor allem auf die Umstände der Nachmittagsbetreuung, das vorhandene Equipment und das Spielverhalten der Kinder. Ausgewertet wurden die Interviews mittels der strukturierten Inhaltsanalyse. Mit dem Programm MAXQDA wurde die Kategorisierung durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass es verschiedene Motivationsfaktoren gibt, welche herangezogen werden können, um die Kinder zu einem Spiel zu motivieren.

Die Beobachtungen haben sich ebenfalls indirekt auf die Motivationen und vor allem auf den Spielverlauf und dessen Ausgang bezogen. Diese zeigen, dass es bei gewissen Spielformen zu Abbrüchen kommen kann, wenn beispielsweise Emotionen hochkommen oder in den Augen der Kinder unfair gespielt wird.

Das Spielzeug trägt ebenso maßgeblich zum Spielverhalten bei. Dies wird sowohl im Theorie- als auch im Empirieteil deutlich.

## **Abstract**

This master's thesis deals with the play behavior of elementary school children in the afternoon care. Particular attention is paid to the motivational reasons of playing behavior. The aim of the work is to give young, inexperienced educators thought-provoking impulses on how to motivate children to play. For this purpose, seven guideline-based interviews and nine observations were conducted. The interviews were evaluated by means of structured content analysis. The MAXQDA program was used for the categorization. The results show that there are different motivating factors that can be used to motivate children to play a game. The observations also relate to the motivations and course to the game and its end. These show that certain forms of play can be cut off if, for example, emotions come up or the game is played unfair in the eyes of the children.

The toy is also an important part of the playing behavior. This becomes clear in the theory and also in the empirical part.

# Danksagung

Ein großes DANKESCHÖN geht an

- ❖ Univ. Prof. Dr. Arno Heimgartner, welcher mich stets im Schreibprozess und bei offenen Fragen unterstützte und mir zur Seite stand!
  
- ❖ An meine Interviewpartnerinnen, welche sich die Zeit für mich genommen haben und mir einen Einblick in die Arbeit an ihrem Standort und in ihre Gedankenwelt gaben!
  
- ❖ Meine Familie, welche mir mein gesamtes Studium über zur Seite stand und mich immer motiviert hat weiterzumachen und mich immer in jeglicher Form unterstützt hat!
  
- ❖ Insbesondere meine Mama, die immer an meiner Seite steht!
  
- ❖ Meine Freude/innen, die mir immer zur Seite standen und mich auch mal zu Pausen gezwungen haben, um wieder klar denken zu können!

DANKE!

# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung .....	7
2.	Nachmittagsbetreuung .....	10
2.1.	Entwicklung der Nachmittagsbetreuung .....	10
2.2.	Grundelemente der Nachmittagsbetreuung .....	12
2.2.1.	Gründe für eine Nachmittagsbetreuung .....	12
2.2.2.	Abfolge der Nachmittagsbetreuung .....	15
2.2.3.	Konzept .....	16
2.2.4.	Personalstruktur .....	17
2.2.5.	Qualität .....	17
2.2.6.	Ziel .....	18
2.3.	Gesetzliche Vorschriften und Rahmenbedingungen .....	19
2.3.1.	Öffnung der Betreuung .....	20
2.3.2.	Aufgaben und Verteilung .....	20
3.	Spielpädagogik .....	21
3.1.	Entstehung .....	22
3.1.1.	Erziehung und Lernen der Kinder .....	23
3.2.	Funktion .....	25
3.3.	Zweckfreiheit .....	26
3.4.	Spielpädagogische Praktiken .....	28
3.5.	Entwicklung des kindlichen Spiels .....	30
3.6.	Spielverhalten .....	31
3.6.1.	Vier Hauptkategorien .....	32
3.6.2.	Das Spiel .....	34
3.6.3.	Umgebung .....	35
3.7.	Spielformen .....	36
3.7.1.	Explorationsspiel/Funktionsspiel .....	37
3.7.2.	Phantasiespiel/Frühes Symbolspiel .....	38
3.7.3.	Sozialespiel .....	39
3.7.3.1.	Spielmittel und -bedingungen .....	40
3.7.4.	Rollenspiel/Ausdifferenziertes Symbolspiel .....	41
3.7.5.	Konstruktionsspiel .....	41
3.7.6.	Regelspiel .....	42
3.8.	Spiele leiten .....	44
3.8.1.	Funktion Spielpädagoge/in .....	44
3.8.2.	Ablauf Spielanleitung .....	46
3.8.3.	Das DDADA-Modell .....	47
3.8.4.	Tipps für Spielleiter/innen .....	49
3.9.	Spiel und Lernen .....	51
3.9.1.	Spiel vs. Lernen .....	51
3.9.2.	Spiel und Lernerfahrung .....	52
3.9.3.	Emotionen .....	53
3.9.4.	Wissenserwerb/Kompetenzen .....	54

3.9.5.	Schule – Lernen – Spiel.....	55
3.9.6.	Lernspiele .....	57
3.10.	Spielzeug.....	58
3.10.1.	Fähigkeiten und Kompetenzen .....	59
3.10.2.	Beliebtes Spielzeug.....	59
3.11.	Spiel allein und Gruppenspiel .....	62
3.11.1.	Selbst- und Fremddarstellung .....	62
3.11.2.	Gruppe .....	63
3.11.3.	Kompetenzgruppen.....	64
3.11.4.	Erfahrungswert .....	69
3.12.	Spielmotivation .....	70
3.12.1.	Motivationsfaktoren.....	70
3.12.2.	Motivationshypothesen.....	71
3.13.	Sozialaspekt .....	73
3.14.	Spiel und Gewalt/Aggression.....	74
3.14.1.	Realität vs. Spiel .....	75
3.14.2.	Emotionsregulation.....	76
3.15.	Spiel und Bewegung .....	77
3.15.1.	Vier Ebenen .....	78
3.15.2.	Bewegungsspiele .....	78
4.	Empirisches Forschungsdesign .....	82
4.1.	Forschungsziel .....	82
4.2.	Stichprobe .....	83
4.3.	Durchführung der Studie.....	83
4.4.	Erhebungsmethode.....	84
4.5.	Auswertung .....	86
4.5.1.	MAXQDA.....	86
4.5.2.	Qualitative Inhaltsanalyse.....	86
5.	Ergebnisse .....	87
5.1.	Ergebnisse Interviews .....	87
5.1.1.	Gruppe .....	87
5.1.2.	Räumlichkeiten.....	88
5.1.3.	Ablauf.....	89
5.1.4.	Bewegung .....	90
5.1.5.	Spielzeug .....	92
5.1.6.	Spielverhalten .....	94
5.1.7.	Gruppe vs. Allein.....	96
5.1.8.	Spielmotivation.....	97
5.2.	Ergebnisse Beobachtung .....	101
6.	Resümee .....	106
	Literaturverzeichnis .....	111
	Abbildungsverzeichnis.....	114
	Anhang.....	115

# 1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird das Spielverhalten von Volksschulkindern in der Nachmittagsbetreuung abgebildet. Zu diesem Zweck wurde die Nachmittagsbetreuung im Theorieteil erklärt. Die Nachmittagsbetreuung stellt eine Entlastung für berufstätige Eltern dar. Die Eltern können ihre Kinder während ihrer Arbeitszeit in die Hände von pädagogischem Fachpersonal geben, die die Kinder am Nachmittag beaufsichtigen, mit ihnen zu Mittag essen und die Hausübung machen. Weiters bieten sie ihnen eine Vielzahl an Freizeitangeboten an.

Immer mehr Frauen gehen mit Schuleintritt der Kinder ihrer Erwerbstätigkeit wieder nach oder nehmen eine Neue auf (vgl. Gambaro/Marcus/Peter 2016, S. 1123ff.). Die veränderten Lebenssituationen der Familien erfordern eine qualitativ gute Betreuung für die Kinder. Die Nachmittagsbetreuungen unterliegen gesetzlichen Vorschriften.

Alle für die vorliegende Arbeit erhobenen Nachmittagsbetreuungen werden in getrennter Form geführt. Was eine getrennte Form bedeutet wird im Theorieteil erklärt.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit der Spielpädagogik, welche ihre Anfänge bei Friedrich Fröbel hat. Nach diesem Einstieg in die Spielpädagogik geht es um das Spielverhalten. In diesem Kapitel geht es darum, wie sich die Kinder im Spiel verhalten. Es wird deutlich, dass sich dieses im Laufe der Zeit verändert.

Weiters werden die Spielformen beschrieben. Diese spiegeln sich auch im empirischen Teil durch die Beobachtungen wider. Ulrich Heimlich hat dazu eine Skala erstellt, die die Entwicklung der Spielformen zeigt. Diese Skala wird in Kapitel 3.2. beschrieben.

Im Theorieteil habe ich mich ebenso damit beschäftigt, wie Pädagogen/innen Spiele richtig anleiten können. Diese Fragen lassen sich ebenso in den Interviews finden.

Ebenso beinhaltet der Theorieteil das Thema „Spiel und Lernen“. Kinder können im Spiel wichtige Erfahrungen sammeln und viel lernen. Während des Spiels können Erlebnisse aus dem Alltag verarbeitet werden und soziale Interaktionen gestärkt und gefördert werden. Die Kinder lernen im Spiel untereinander, wie man verlieren kann.

Auch das Spielzeug trägt einen großen Teil zum kindlichen Spiel bei. Deshalb wurde auch dieser Aspekt vorerst in der Theorie thematisiert. Ebenso hat es einen großen Bereich der Interviews eingenommen.

Des Weiteren wurde das Spielen allein und in der Gruppe behandelt. Je nach Spielverhalten der Kinder können sie zahlreiche Kompetenzen im Gruppenspiel oder im Spiel allein erwerben.

Im darauffolgenden Kapitel wurde auf die Spielmotivation eingegangen. Motivation kann entweder von dem Kind ausgehen, also intrinsisch, oder von außen kommen, also extrinsisch. Der

Unterschied zwischen diesen beiden Motivationsarten wird ebenfalls in dem Kapitel beschrieben.

Da die Kinder in den meisten Fällen andere Personen in ihr Spiel miteinbeziehen wird der Sozialaspekt im Spiel in Kapitel 3.8. beschrieben.

Im Spiel kann auch Aggression und Gewalt zum Thema gemacht werden oder darin enden. Um kurz darauf eingehen zu können, habe ich Kapitel 3.9. danach orientiert.

Das Abschließende Kapitel der Spielpädagogik bildet „Spiel und Bewegung“. Die Bewegung bildet einen großen Teil unseres Lebens. Auch im Spiel ist sie oftmals wiederzufinden. Wie wichtig sie tatsächlich ist, wird somit in Kapitel 3.10. aufgezeigt.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die Empirie dargestellt. Zu Beginn wird das Empirische Forschungsdesign beschrieben. Das Forschungsziel, die Stichprobe, Durchführung, Erhebung und Auswertung der Studie werden dargestellt.

In den letzten beiden Kapiteln werden die Ergebnisse der Studie dargelegt. Das Resümee bildet das Ende der Arbeit.



# **Theorieteil**

## 2. Nachmittagsbetreuung

In dem folgenden Kapitel wird die Nachmittagsbetreuung beschrieben. Besonderes Augenmerk wurde auf die Entwicklung der Nachmittagsbetreuung, die Grundelemente und die gesetzlichen Vorschriften und Rahmenbedingungen gelegt.

### 2.1. Entwicklung der Nachmittagsbetreuung

„Schlechte Ergebnisse bei den internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und PIRLS haben in den Ländern dazu geführt, dass bildungspolitisch der Ausbau von ganztägigen Schulformen diskutiert und gefördert wird.“ (Hörl/Dämon/Popp/Bacher/Lachmyr 2012, S. 269).

Seit 1945 wurde die Nachfrage nach Erziehungs- und Bildungsinstitutionen immer größer. In den letzten Jahrzehnten ist der Prozentsatz in Tageseinrichtungen von 30% auf 80% gestiegen. Gründe für die erhöhte Nachfrage sind die veränderten Familien- und Lebenssituationen der Familien und die steigende Berufstätigkeit der Eltern, insbesondere der Mütter. Eltern trennen sich vermehrt sehr früh und werden alleinerziehend. Deshalb steigen die Anfragen nach Betreuungsplätzen in Einrichtungen bzw. in Ganztagschulen. Sie werden notwendig (vgl. Heimlich 2015, S. 173f.).

Bildungs- und Betreuungsziele sollen durch die Ganztagschulen erreicht werden. Dazu gehören eine erleichterte Vereinbarung von Familie und Beruf, eine sinnvolle Freizeitgestaltung, die Reduzierung von sozialen Ungleichheiten und eine bessere Förderung von Schüler/innen, sowohl jene mit Bildungsdefiziten als auch mit besonderen Begabungen (vgl. Hörl 2012, S. 269). 1974/75 starteten in Österreich die ersten Versuche mit ganztägigen und verschränkten Schulformen. Diese Formen werden später noch genauer beschrieben. In den 1980ern wurden diese Schulformen evaluiert. Daraus ging hervor, dass die Anzahl an Klassenwiederholungen zurückging, Schüler/Schülerinnen ein positiveres Sozialverhalten und einen besseren Gemeinschaftsinn entwickelten. Ebenso erhöhte sich die Einsatzbereitschaft der Lehrer/Lehrerinnen und die Eltern wussten die positiven Entwicklungen ihrer Kinder durch die Lern- und Erziehungsmethoden der Schule zu schätzen. Mitte der 1990er Jahre wurde die schulische Tagesbetreuung an öffentlichen Privat- und Pflichtschulen ausgebaut (vgl. Hörl 2012, S. 269f.). Ganztägige Schulformen sind seit 1993 im österreichischen Schulsystem nach dem Schulorganisationsgesetz vorgesehen (vgl. Scheipl 2007, S. 757f.). Die Zukunftskommission, welche vom Bundesministerium eingesetzt wurde, empfiehlt im Jahr 2003 die Einrichtung von Ganztagschulen. Im

Schuljahr 2006/07 kam es zu einer Änderung des Schulorganisationsgesetzes. Durch dieses Gesetz wurden die ganztägigen Schulformen in Regelschulen neu organisiert. Eltern müssen in Pflichtschulen und Unterstufen allgemeinbildender höherer Schulen seither über das Angebot einer schulischen Tagesbetreuung informiert werden (vgl. Hörl 2012, S. 269f.). Schulen müssen ab 15 angemeldeten Schüler/innen eine Nachmittagsbetreuung anbieten (vgl. Scheipl 2007, Hörl 2012, Gspurning 2010). Damit es zu einer verschränkten Form kommen kann, müssen mindestens zwei Drittel der betroffenen Eltern diese Form in Anspruch nehmen (vgl. Hörl 2012, S. 269f.).

Da die Kinder den Großteil ihres Tages in Einrichtungen verbringen kommt es dazu, dass auch das kindliche Spiel immer mehr zu einer Aktivität wird, die unter Beaufsichtigung passiert. Das führt dazu, dass die Spielzeiten der Kinder tendenziell zu Zeiten werden, die von Erwachsenen gewährt und beaufsichtigt werden. Sie sind begrenzt. Somit ist es für die Kinder beinahe unmöglich andere Gleichaltrige auf der Straße zu treffen. Ein zufälliges Kennenlernen oder Spiel passiert kaum noch. Die Eltern hingegen machen untereinander Treffen und Termine aus, damit die Kinder miteinander spielen können. In den meisten Fällen wohnen die Familien ein Stück voneinander entfernt, sodass sie von den Eltern dorthin gebracht werden müssen. Den Großteil der Zeit verbringen die Kinder mit spielen in der Wohnung. Dadurch sind sie wieder unter elterlicher Aufsicht (vgl. Heimlich 2015, S. 173f.).

## 2.2. Grundelemente der Nachmittagsbetreuung

Grundsätzlich ist für die Teilnahme an der Nachmittagsbetreuung eine Anmeldung erforderlich (vgl. Schulorganisationsgesetz, §8d.).

Für die Führung von ganztägigen Schulformen wurden gesetzliche Bestimmungen beschlossen, welche im nächsten Kapitel genauer beschrieben werden. Durch diese Bestimmungen werden eine getrennte und eine verschränkte Abfolge des Unterrichts- und Betreuungsteils möglich. Eine getrennte Abfolge sieht die schulische Tagesbetreuung, auch Nachmittagsbetreuung, vor (vgl. Hörl 2012, S.269).

### 2.2.1. Gründe für eine Nachmittagsbetreuung

Einer der Gründe für die Nachmittagsbetreuung der Kinder in Schulen ist die Erwerbstätigkeit der Mutter. Gambaro, Marcus und Peter haben eben diese Tatsache untersucht. Im Folgenden werden die Ergebnisse aufgelistet.

#### Ausgewählte sozio-demografische Merkmale vor dem Schuleintritt des Kindes

	Mittelwert		Differenz <sup>1</sup> (zwischen Spalte 1 und 2)
	Nachmittags- betreuung	Keine Nachmittags- betreuung	
	(1)	(2)	(3)
<b>Arbeitsangebot der Mutter vor Schuleintritt</b>			
Erwerbstätigkeit	0,72	0,54	0,18***
tatsächliche Arbeitsstunden/Woche	22,27	11,45	10,8***
<b>Merkmale der Mutter vor Schuleintritt</b>			
Kein Partner	0,21	0,10	0,11***
<b>Schulabschluss</b>			
Hauptschule	0,10	0,22	-0,12***
Realschule	0,40	0,39	0,01
Fachhochschulreife	0,06	0,06	0
Hochschulreife	0,33	0,20	0,13***
Anderer Schule	0,07	0,09	-0,02**
Ohne Abschluss	0,02	0,02	-0,01
<b>Merkmale des Kindes vor Schuleintritt</b>			
Ganztägig in Kindertages- einrichtung	0,23	0,12	0,11***
N	1 278	3 976	4 254

<sup>1</sup> Mittelwertvergleich auf Basis eines zweiseitigen t-Tests.

Signifikanzniveau: \*  $p < 0,10$  / \*\*  $p < 0,05$  / \*\*\*  $p < 0,01$ .

Quelle: SOEP v31 (Wellen 1999-2014), Berechnungen des DIW Berlin.

Tabelle 1 Erwerbstätigkeit

In der Untersuchung wurden insgesamt 4254 Mütter untersucht, die Kinder im Alter zwischen fünf und sieben Jahren haben. Von diesen besuchen 1278 Kinder den Hort oder eine Nachmittagsbetreuung und 2976 besuchen die Halbtagschule. Die Erhebungen fanden zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Die erste Erhebung war betraf den Besuch der Kinder im Kindergarten und der zweite Zeitpunkt stellte der Schuleintritt in die erste Klasse dar. Die Gründe für die beiden gewählten Zeitpunkte waren zum einen der mögliche Wiedereinstieg in die Erwerbstätigkeit der Mutter bzw. die Erhöhung der Wochenstunden und zum anderen, weil das Alter der Kinder in der ersten Klasse eine Betreuung vorschreibt. Zwei Gruppen wurden in der Untersuchung miteinander verglichen. Zum einen Mütter mit Kindern, die die Schule nur halbtags, also am Vormittag besuchen und zum anderen Mütter mit Kindern, die die Nachmittagsbetreuung oder den Hort besuchen. Die beiden Vergleichsgruppen weisen mehrere Unterschiede auf. So sind 72% der Mütter, deren Kinder die Nachmittagsbetreuung besuchen, bereits ein Jahr vor Schulbeginn wieder erwerbstätig. Bei den Müttern der Vergleichsgruppe mit Kindern der Halbtagschule beläuft sich der Prozentsatz auf 54%. Weiters zeigt sich ein erheblicher Unterschied in den Wochenstunden. Mütter, deren Kinder am Nachmittag in der Schule betreut werden, arbeiten durchschnittlich 22,3 Stunden pro Woche. Mütter, deren Kinder lediglich am Vormittag die Schule besuchen, arbeiten im Durchschnitt 11,5 Stunden pro Woche. Mütter, die ihre Kinder später in der Schule in die Nachmittagsbetreuung schicken sind häufig alleinerziehend, haben Hochschulreife und haben bereits im Kindergarten mehr Wochenstunden in Anspruch genommen. 28% der Mütter, die im letzten Kindergartenjahr keiner Erwerbstätigkeit nachgegangen sind, steigen bei Schuleintritt in die Erwerbstätigkeit ein. Der Prozentsatz der Mütter, deren Kinder die Schule halbtags besuchen, liegt um neun Prozentpunkte darunter (19%). Betrachtet man den Antritt in einer Vollzeitstelle stehen sich 7% zu 2% gegenüber. Ebenso weiten Mütter ihre Arbeitszeiten aus, wenn sie bereits vor Schuleintritt erwerbstätig waren.

Aus den Daten geht hervor, dass Mütter eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder die Wochenstunden erhöhen, wenn die Kinder die Nachmittagsbetreuung besuchen. Somit ist die Inanspruchnahme der Nachmittagsbetreuung der Grund für die Ausweitung der Arbeitsmarktteilnahme. Abschließend lässt sich sagen, dass die Möglichkeit einer Betreuung der Kinder am Nachmittag die Erwerbstätigkeit der Mütter steigert. Dadurch haben sie die Möglichkeit eine neue Erwerbstätigkeit anzunehmen bzw. können Mütter, die bereits vor Schuleintritt erwerbstätig waren, ihre Arbeitswochenstunden um durchschnittlich 2,5 Stunden erhöhen (vgl. Gambaro/Marcus/Peter 2016, S. 1123ff.).

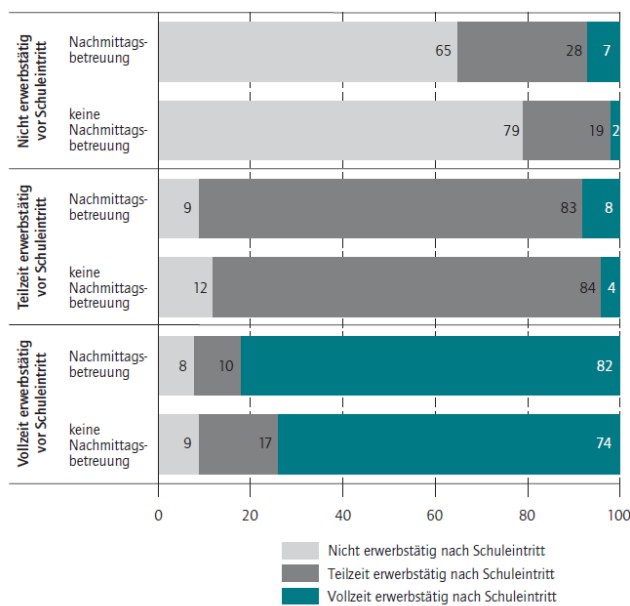


Abbildung 1 Erwerbstätigkeit

### 2.2.2. Abfolge der Nachmittagsbetreuung

Die Nachmittagsbetreuung kann in einer getrennten oder einer verschränkten Abfolge geführt werden.

Die Teilnahme an der Nachmittagsbetreuung ist grundsätzlich freiwillig und kann an einzelnen Tagen in der Woche in Anspruch genommen werden. Die Gruppen können aus Schülerinnen und Schülern verschiedener Klassen bestehen. Die verschränkte Form sieht eine Abwechslung von Unterricht, Lernzeit und Freizeit vor. Bei dieser Form ist die Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler verpflichtend. Das Mittagessen ist fest in den Tagesablauf eingebunden (vgl. Hörl 2012, S.269).

Eine getrennte Abfolge meint, dass die Kinder altersübergreifend betreut werden, ohne Lernen neuen Stoffes aus dem Unterricht (vgl. Gspurning/Heimgartner/Leitner/Sting 2010, S. 9).

Die Tagesbetreuung besteht aus insgesamt drei Bereichen, der gegenstandsbezogenen und individuellen Lernzeit und der Freizeit. Die gegenstandsbezogene Lernzeit bezieht sich auf Pflichtgegenstände, die von einem/einer Lehrer/Lehrerin abgehalten wird. In der individuellen Lernzeit werden die Kinder individuell gefördert. Für die übrige Zeit, die den Kindern als Freizeit zur Verfügung steht, können Pädagogen/innen oder Erzieher/innen herangezogen werden (vgl. Gspurning/Heimgartner/Leitner/Sting 2011, S. 9).

Das Betreuungsangebot, welches aus Lernzeiten, Mittagessen und Freizeitaktivitäten besteht, findet im Anschluss des verpflichtenden Unterrichts statt (vgl. Hörl 2012, S. 269).

Die Kinder haben Zeit, ihre Hausübungen zu machen, Zeit für Sport und Freizeitaktivitäten und werden beim Lernen unterstützt (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2021, o.S.).

Der Betreuungsteil der Nachmittagsbetreuung umfasst drei Aufgaben – das Allgemeine, die Freizeit und die Lernzeit. Im Allgemeinen Teil wird darauf geachtet, dass individuelle Interessen und Begabungen der Kinder gefördert werden. Persönlichkeitsbildung, soziales Lernen und Bestärken des Zusammenlebens sind wichtige Bestandteile. Des Weiteren werden Sprache, Lesen und das Gesundheitsbewusstsein gefördert. Im Freizeit Teil soll darauf geachtet werden, dass die Kinder sich erholen können, sie individuellen Freiraum bekommen, kreativ gefördert werden und dazu motiviert werden sich körperlich zu bewegen. Weiters sollen sie Anregungen von den Betreuern/Betreuerinnen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung bekommen. Im Lernzeit Teil wird die Lernmotivation der Kinder gefördert und das Gelernte aus dem Unterricht gefestigt. Sie werden bei ihrem schulischen Erfolg unterstützt und bekommen eine Anleitung zur eigenständigen Lernorganisation (vgl. Heinisch-Hosek, 2015, o.S.).

### 2.2.3. Konzept

Um diese Aufgaben zu verwirklichen, werden in den Einrichtungen standortspezifische pädagogische Konzepte entwickelt, in dem die Ziele mittel- und langfristig festgehalten werden. In der Planung des Konzeptes ist auf die Heterogenität der Gruppen zu achten. Darunter versteht man, dass der Entwicklungsstand, das Alter und die Schulstufen berücksichtigt werden. Ebenso müssen die Fähigkeiten der Schüler/Schülerinnen und die unterschiedlichen Interessen berücksichtigt werden. Vor- und außerschulische Erfahrungen wie beispielsweise Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sind einzubeziehen (vgl. Heinisch-Hosek 2015, o.S.).

Ein Austausch zwischen dem Lehrpersonal am Vormittag und dem Betreuungspersonal am Nachmittag soll in regelmäßigen Abständen erfolgen, damit Lernziele und Lernfortschritte ausgetauscht und die Qualität und Quantität der Aufgabenstellungen reflektiert werden können. Auch die Kommunikation zwischen dem Lehr- und Betreuungspersonal und den Erziehungsberechtigten ist sicherzustellen. Der Ablauf der Nachmittagsbetreuung und der einzelnen Phasen sollte unter Berücksichtigung des Alters der Kinder ablaufen. Wichtig ist vor den Lernzeiten noch Erholungsphasen bzw. Freizeitphasen einzuplanen, damit sich die Kinder vom Unterricht am Vormittag erholen können. Während der Lernzeit bekommen die Kinder die nötige Unterstützung durch das Lehrpersonal oder durch den/die Betreuer/in. Während der Freizeit besteht die Möglichkeit individuelle Interessen und Begabungen ausfindig zu machen und diese dementsprechend zu fördern. Um ein qualitativ hochwertiges Betreuungsangebot bieten zu können empfiehlt sich eine Anwesenheit der Kinder bis mindestens 16:00 Uhr. In der Betreuungsgruppe bietet sich den Kindern die Möglichkeit neue soziale Kontakte zu knüpfen. Die Kinder können sich im Betreuungssetting besser kennenlernen, mehr über ihre Religion, Kultur, Herkunft etc. erfahren und darüber hinaus neue Freundschaften schließen. Je nach Möglichkeit soll die Freizeit im Freien verbracht werden.

Weiters können externe Angebote und Projekte die Nachmittagsbetreuung und die ganztägigen Schulen ergänzen. Darüber hinaus können auch langfristige Projekte geplant werden, die gemeinsam mit den Kindern umgesetzt werden (vgl. Heinisch-Hosek 2015, o.S.).



## 2.2.4. Personalstruktur

Für die Nachmittagsbetreuung können mehrere Personalstrukturen vorgegeben sein. Zum einen gibt es das solistische Modell, bei dem ein/e Pädagoge/in pro Gruppe als Hauptbetreuer/in vorgesehen ist. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass sie eine zusätzliche Betreuungsunterstützung bekommen. Diese kann beispielsweise eine Lehrkraft sein, die zwei Mal in der Woche für die Durchführung eines Projekts kommt.

Das einfache Supportmodell sieht ein/e Pädagoge/in pro Gruppe vor und eine zusätzliche Unterstützung ohne pädagogische Ausbildung, die beispielsweise beim Mittagessen hilft.

Das GTS-Modell sieht eine/e Betreuer/in mit oder ohne pädagogische Ausbildung als Hauptbetreuer/in pro Gruppe vor und zusätzlich ein/e Lehrer/in für die Lernzeit. Dabei kommt es in größeren Schulen vor, dass sich die Betreuer/innen mit der Länge der Anwesenheit abwechseln und immer abwechselnd früher die Einrichtung verlassen. Wenn eine/r der Pädagogen/innen die Einrichtung verlässt werden die Gruppen zusammengelegt und von dem/der noch anwesenden Pädagogen/in beaufsichtigt (vgl. Gspurning 2010, S. 30).

## 2.2.5. Qualität

Um eine möglichst gute soziale Qualität in den Nachmittagsbetreuungen erzielen zu können werden gute Räume und eine passende Ausstattung benötigt. Für die Einrichtung in Nachmittagsbetreuungen gibt es keine gesetzlichen Grundlagen. Die Räumlichkeiten der Schulen dürfen zum Großteil mitbenutzt werden. In den meisten Fällen befindet sich der Hauptaufenthaltsraum der Nachmittagsbetreuung in einem freien Raum der Schule. Dieser wird meistens „Gruppenraum“ genannt. Im Gruppenraum befindet sich der Großteil der Ausstattung, wie Bastelsachen, Spielzeug, Tische, Sessel etc. Ebenso werden dort die meisten Aktivitäten durchgeführt. Die Benutzung des Turnsaals oder der Gang nach draußen in den Schulhof basiert meist auf Anweisung und Initiative des/der Pädagogen/in. In Schulen, die sich in größeren Städten befinden, gibt es meist mehrere Gruppen. Dabei hat jede Gruppe ihren eigenen Gruppenraum. In Kleinstädten oder Dörfern verringert sich die Zahl der Gruppen in der Nachmittagsbetreuung, wodurch meist nur eine Gruppe zustande kommt und daher nur ein Gruppenraum zur Verfügung steht. In den meisten Fällen werden Klassen als Gruppenraum verwendet. Manchmal gibt es einen Vorraum, der an den Gruppenraum angrenzt, in dem sich die Kinder aufhalten und spielen dürfen. Dies hängt jedoch meist davon ab, ob der/die Pädagoge/in das Spielen im Vor-

raum erlaubt oder nicht. Weiters werden die Gruppenräume durch Kästen oder Regale in mehrere Bereiche eingeteilt. Somit entstehen unterschiedliche Bereiche, in denen sich die Kinder aufhalten können, sei es zum Entspannen, Spielen oder Arbeiten. Oftmals ist der Gruppenraum in zwei Teile geteilt, der eine dient zur Entspannung und der andere Bereich dient zum Arbeiten, Spielen oder Basteln und wird mit Tischen und Sesseln ausgestattet (vgl. Gspurning 2010, S. 49ff.).

### **2.2.6. Ziel**

Als Ziel der Nachmittagsbetreuung gilt berufstätige Eltern zu entlasten und Erholung, Betreuung und Bildung zu integrieren. Die Betreuer/innen sollen die Kinder im Lern- und Freizeitbereich fördern, wobei keiner der beiden Bereiche eine größere Gewichtung hat. Der Stellenwert ist annähernd ausgewogen. Der Schwerpunkt der Nachmittagsbetreuung liegt auf der Lernbetreuung, da die Kinder beim Erledigen der Hausübungen unterstützt werden (vgl. Gspurning 2010, S. 25f.).

## 2.3. Gesetzliche Vorschriften und Rahmenbedingungen

Die Nachmittagsbetreuung ist im Rahmen der Bundesschulgesetze verankert. Dazu gehören das Schulorganisationsgesetz (SchOG), das Schulzeitgesetz (SchZG), das Pflichtschülerhaltungsgrundgesetz (PflSchErh-GG) und das Schulunterrichtsgesetz (SchUG). Diese gelten allerdings nur für ganztägige Schulformen, nicht für Halbtagsschulen (vgl. Gspurning/Heimgartner/Leitner/Sting 2010, S. 15f.).

In der Führung von ganztägigen Schulformen gibt es drei wichtige gesetzliche Bestimmungen.

„§8d. (1) Ganztägige Schulformen sind in einen Unterrichtsteil und einen Betreuungsteil gegliedert. Diese können in getrennter oder verschränkter Abfolge geführt werden. Für die Führung einer Klasse mit verschränkter Abfolge des Unterrichts- und des Betreuungsteiles ist erforderlich, dass alle Schüler einer Klasse am Betreuungsteil während der ganzen Woche angemeldet sind sowie dass die Erziehungsberechtigten von mindestens zwei Dritteln der betroffenen Schüler und mindestens zwei Drittel der betroffenen Lehrer zustimmen; in allen übrigen Fällen sind der Unterrichts- und der Betreuungsteil getrennt zu führen. Bei getrennter Abfolge dürfen die Schüler für den Betreuungsteil in klassenübergreifenden Gruppen zusammengefasst werden; der Betreuungsteil darf auch an einzelnen Nachmittagen der Woche in Anspruch genommen werden.

(2) Der Festlegung der Standorte öffentlicher ganztägiger Schulformen hat eine Information der Erziehungsberechtigten voranzugehen. Auf der Grundlage der für die Bildung einer Schülergruppe (getrennte Abfolge von Unterricht und Tagesbetreuung) bzw. einer Klasse (verschränkte Form von Unterricht und Tagesbetreuung) erforderlichen Zahl an Anmeldungen von Schülern für die Tagesbetreuung ist die Schule als solche mit Tagesbetreuung zu führen.

(3) (Grundsatzbestimmung) Öffentliche allgemeinbildende Pflichtschulen, die keine Praxisschulen gemäß § 33a Abs. 1 sind, können als ganztägige Schulformen (Schulen mit Tagesbetreuung) geführt werden. Die Festlegung der Standorte solcher ganztägiger Schulformen hat auf Grund der Vorschriften über die Schulerhaltung zu erfolgen, wobei auf die Zahl der Anmeldungen von Schülern zur Tagesbetreuung abzustellen ist, die Schulerhalter zu befassen sind und – unbeschadet des § 8a Abs. 3 sowie unter Bedachtnahme auf die räumlichen Voraussetzungen und auf andere regionale Betreu-

ungsangebote – eine klassen-, schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifende Tagesbetreuung jedenfalls ab 15, bei sonstigem Nichtzustandekommen einer schulischen Tagesbetreuung auch bei schulartenübergreifenden Führung jedenfalls ab 12 angemeldeten Schülern zu führen ist.

§8d Abs. 1 bis 3 SchOG“ (Hörl 2012, S.270f.).

### **2.3.1. Öffnung der Betreuung**

Der Schulerhalter, welche die Gemeinde oder der Gemeindeverband ist, entscheidet darüber, ob eine Schule ganztätig geführt wird. Entscheidet sich der Schulerhalter, dass die Schule ganztätig geführt wird, muss eine Bewilligung von der Landesregierung eingeholt werden, nachdem eine Anhörung mit den Lehrer/innen und Eltern stattgefunden hat. Bundesweit liegt die Mindestanzahl an Anmeldungen für die Nachmittagsbetreuung bei 15 Kindern, welche je nach Bundesland allerdings variieren kann. In der Steiermark beispielsweise liegt die Mindestanzahl bei zehn Kindern. Die Höchstzahl für eine eingruppige Nachmittagsbetreuung liegt bei 25 Kindern. Ab dem 26. Kind muss eine zweite Gruppe eröffnet werden mit einem/r zweiten Betreuer/in. Für die Lernstunde am Nachmittag wird eine Lehrkraft für die Zeit einer Schulstunde vom Land bewilligt.

### **2.3.2. Aufgaben und Verteilung**

Über die pädagogisch-inhaltlichen Aufgaben gibt es im SchOG keine Angaben, sie konzentrieren sich lediglich auf die Erfüllung von schulischen Anforderungen. Weiters ist laut dem SchOG die Verpflegung, wie beispielsweise das Mittagessen, im Freizeitteil verankert. Der Freizeitteil kann ebenso durch eine/n Lehrer/in wie durch eine/n Betreuer/in begleitet. In der Lernzeit differenziert man zwischen der individuellen und gegenstandsbezogenen Lernzeit. Die gegenstandsbezogene Lernzeit darf nur von einem/r Lehrer/in durchgeführt werden. Die individuelle Lernzeit kann ebenso der/die Betreuer/in durchführen. Aus den Untersuchungen von Gspurning, Heimgarnter, Leitner und Sting geht jedoch hervor, dass sich die Kinder in der Lernzeit hauptsächlich mit den Hausübungen, die sie am Vormittag im Unterricht bekommen haben, beschäftigen und für Tests oder Prüfungen lernen. Haben sie das Pflichtpensum abgeschlossen bekommen sie von den Lehrer/innen zusätzliche Arbeitsblätter, die sich wiederum auf den Lernstoff beziehen, der im Unterricht vorgetragen wurde (vgl. Gspurning 2010, S. 17ff.)

### 3. Spielpädagogik

Wenn man sich mit der Definition und der Wichtigkeit des Spiels auseinandersetzt, stößt man schnell auf unterschiedliche Meinungen und Definitionen. Eines ist allen jedoch gemeinsam: Das Spiel ist für die (früh-)kindliche Entwicklung sehr wichtig. Es spielt sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung als auch für die soziale Entwicklung eine bedeutende Rolle. Weiters besteht zwischen dem spielenden Kind, seiner Entwicklung und Veränderung und der Umwelt inklusive ihrer Entwicklung und Veränderung eine Wechselwirkung (vgl. Kowal, Summek, Ludger 2006, S. 14).

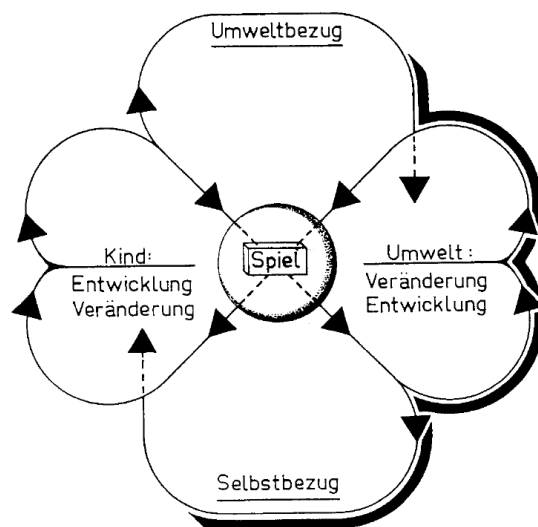


Abbildung 2 Wechselwirkung

### 3.1. Entstehung

Um den Begriff der Spielpädagogik und dessen Entstehung zu beschreiben, wird zunächst auf den Mann eingegangen, der den Begriff wesentlich geprägt hat – Friedrich Fröbel.

Friedrich Fröbel lebte in der Frühromantik. Er wurde 1782 geboren und starb im Jahre 1852. Er war Theoretiker und Forscher, Praktiker des pädagogischen Handelns und Beobachter der Kinderwelt und des Seelenlebens der Kinder. Vor allem beschäftigte er sich mit den Bildungsprozessen der Kinder, die man nicht sehen oder messen konnte. Er beobachtete die Kinder beim Spielen, indem er sich etwas abseits hinter Bäume stellte. Die Kinder wussten, dass er da war, nahmen ihn jedoch nicht bewusst wahr, da sie ihn nicht sehen konnten. Er ließ sie spielen und beobachtete sie dabei, manchmal ging er jedoch zu den Kindern hin und fügte sich in das Spielgeschehen ein. Er ließ die Kinder ihre eigene Welt erfinden, war allerdings dabei und schaffte etwas Ordnung im Spielgeschehen. Viele Menschen in seiner Umgebung erklärten ihn für verrückt, da sie es nicht nachvollziehen konnten, wieso ein erwachsener Mann mit Kindern spielt. Andererseits spielte er nicht nur mit den Kindern. Er brachte ihnen während dem Spiel auch etwas für das Leben bei. Er war der Meinung, dass sie diese Dinge später in ihrem Leben noch brauchen können. Fröbel wollte dadurch erreichen, dass sie es besser haben. Für Fröbel ist Menschwerden nur dann möglich, wenn man bedenkt, dass es bei der Erziehung um das Ganze geht und die Fantasie miteinbezieht. Er bezieht sich dabei ganz auf den Sinn der Aufklärung, indem er freie, denkende und selbstständige Menschen bilden möchte. Weiters richtet er sich nach dem Denken von Immanuel Kant, indem er sagt, dass Menschen nur durch Erziehung kultiviert, zivilisiert und moralisiert werden (vgl. Winkler/Sauerbrey 2018, S. 11ff.).

Pädagogik muss laut Fröbel gut, wahr und echt sein. Er umfasst sie mit Erziehung, Lehre und Unterricht. Dabei sieht man den aufklärerischen Gedanken, da Freiheit und Selbstbestimmung durch den freien Willen und die Liebe im Inneren hervorgerufen werden. Mit Erziehung soll man dem Hass, der Sklaverei, dem Betrug und der Knechtschaft, welche in der Gesellschaft vorherrschend sind, entgegenwirken. Partizipation ist in der Pädagogik sehr wichtig. Menschen sind Subjekte ihres Tuns. Sie müssen die Bedingungen, in denen sie aufwachsen und sich entwickeln, selbst beeinflussen. Die Bedingungen, was in einer pädagogischen Situation passiert, sollen nicht festgelegt werden, die Erziehung darf allerdings auch nicht gänzlich fehlen. Die Erzieher/innen dürfen nicht willkürlich handeln. Sie sind genauso Gesetzen unterworfen, welche die theoretischen Strukturmerkmale der praktischen Pädagogik laut Fröbel ausmachen (vgl. Winkler 2018, S. 20).

Fröbels Spielbegriff ist eng mit dem Freiheitsgedanken der Menschen von Schiller verwandt. Sein Denken orientiert sich allerdings sehr an dem Glauben, dass Gott in uns allen und überall ist und wir so als Menschen wirken können. Fröbel definiert, wie pädagogisch handelnde Menschen denken sollten. Sie sollen das Kind in seiner Komplexität in allen Lebensprozessen betrachten und es in allen Möglichkeiten, auch im Unerwarteten, sehen. Er weist darauf hin, dass Geschehnisse Prozesse durchlaufen, die nicht vorweggenommen werden sollen. Sie können ebenso Überraschungen mit sich bringen. Die Welt setzt sich aus Elementen zusammen. Diese Elemente stehen in Beziehung zueinander und bewegen sich. Einzelnen Personen eröffnen sie dadurch mehr Raum und Möglichkeiten zur Veränderung (vgl. Winkler 2018, S. 93ff.).

Die intensive Beobachtung der Kinder, deren Spielen, ihr Alltag und das Lernen sowie darauf folgend der Versuch dies zu verstehen, bildet den Ausgangspunkt von Fröbels Spielpädagogik. Fröbel stellte sich während seiner Arbeit grundlegende Fragen, beispielsweise wie Menschen zu Menschen werden. In der Gesellschaft wurden Kleinkinder zur Zeit Fröbels nicht als vollwertig betrachtet. Dennoch beobachtete er die Kinder beim Spielen und spielte mit ihnen mit, wodurch er eine Theorie der Erziehung aufstellen wollte. Durch seine Ansicht, dass in jedem Menschen Gott sei, sind die Kinder selbst tätig (vgl. ebd., S. 101f.).

### **3.1.1. Erziehung und Lernen der Kinder**

In den Kindern wohnt eine Kraft, der Spiel- und Bewegungstrieb, mit dem sie die Welt gestalten und sich selbst verändern können. Jedes Kind kann durch Hilfe Erkenntnis erlangen. Kinder sind neugierig und wollen lernen und sich selbst und die Welt kennenlernen. Es bedarf jedoch einer Formgebung, damit ein erfolgreicher Lernvorgang durch das Kind selbst zustande kommen kann. Weiters kommt der menschliche Trieb dazu, dass man Größeres erreichen will und allem auf den Grund gehen will. All dies mündet in der Suche des Kindes nach seinem Selbst. Das Kind entdeckt die Welt durch Greifen, später auch durch die Sprache. Durch die Entdeckung seiner Umwelt lernt das Kind. Die Welt muss daher zugänglich werden, muss spielerisch damit umgehen können, um dann Bindungen zu ermöglichen (vgl. Winkler 2018, S. 101f.).

Außerdem können dadurch auch Hierarchien festgelegt werden und neue Freundschaften entstehen. Ritualisierte Spiele in den Einrichtungen können den Kindern dabei helfen sich im Tagesablauf und in der Tagesstruktur besser zu orientieren und zurechtzufinden. Zeitstrukturen können sowohl im Alltag durch das Aufräumen vor dem Essen oder Spiele bei großen Feiern gesetzt werden. Verschiedene Studien zu diesem Thema zeigen deutlich die Bildungswirkung von Spielen auf Kinder.

Während der Spielaktivität werden individuelle Fähigkeiten wie kombinieren, darstellen, improvisieren etc. gefördert. Während eines Gruppenspiels können sich die Kinder kennenlernen, Rollen verteilen, kooperieren, Körperkontakt aufbauen, etc. und somit ihre sozialen Fähigkeiten ausbauen und verbessern (vgl. Baer 2012, o.S.).



## 3.2. Funktion

Die Spielpädagogik erfüllt mehrere Funktionen – Bildungsfunktion, Analysefunktion, Beschäftigungsfunktion, Verarbeitungsfunktion und sie hat einen Lerncharakter. Erstens erfüllt sie eine Bildungsfunktion, da im Spiel die Fantasie entwickelt wird und Spielhandlungen auch einen Charakter zum Experimentieren vorweisen. Kinder können im Spiel ihrem Alter entsprechende Erfahrungen machen. Bildungsprozesse können durch unterschiedliche Materialien und Gegenstände, die im Spiel zu Verfügung stehen, beeinflusst werden. Weiters hat sie auch einen Lerncharakter. Spielen ist eine Aktionsweise. Aus dem Grund kann jeder Inhalt spielerisch vermittelt werden, indem er zum Spielthema gemacht wird. Diese Vorgehensweise eignet sich besonders bei Lerninhalten, die Fantasie, Umwege und Experimente voraussetzen. Kinder werden oftmals während ihrer Handlungen beobachtet und dokumentiert. Dies ist vor allem beim Spiel wichtig, da sie hier ihre Wünsche und Ängste deutlich ausdrücken. Somit erfüllt die Spielpädagogik auch eine Analysefunktion. Vorrangig beinhaltet die Spielpädagogik auch eine Beschäftigungsfunktion. Die Kinder spielen sowohl in Einrichtungen als auch zu Hause im familiären Umfeld gerne. Sie beschäftigen sich somit selbst (vgl. Baer 2012, o.S.).

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Spielpädagogik ist die Verarbeitungsfunktion. Erlebtes und Geschehenes wird im Spiel verarbeitet. Wichtige Dinge, die passiert sind und die Kinder emotional aufgewühlt haben können reflektiert werden. Auch Konflikte können nachgespielt und dadurch verarbeitet werden. Spiele dienen zur Unterhaltung, da sie auch einen großen Unterhaltungswert haben. Spiele können lustig, aufregend, spannend und vieles mehr sein und zu großartigen Abenteuern führen. Weiters führen Spiele in der Gruppe, auch in Betreuungseinrichtungen, dazu, die Sozialstruktur zu bilden und in weiterer Folge zu festigen (vgl. ebd., o.S.).

### 3.3. Zweckfreiheit

Kindliches Handeln ist im Grundsatz zielbezogen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob Kinder ihre Ziele frei wählen und wenn sie dies tun, inwieweit es zutrifft. Schiller meint, dass Freiheit nur durch Spiel erreicht werden kann. Diese Annahme ist jedoch nur dann wahr, wenn man sie als etwas Paradiesisches ansieht. Kinder verspüren während des Spiels eine extreme Freude und fühlen sich glücklich, weshalb es dadurch keine Freiheit an sich ist, sondern eine Zweckfreiheit. Das bedeutet, dass das Spiel an sich vom Kind ausgeht, es gestaltet das Spiel selbst mit seiner Fantasie, macht mit den Spielzeugen, was es will und ist somit frei von äußeren Zwecken. Innerhalb des Spiels gibt es jedoch Ziele und Zwecke für das Kind, welche es sehr intensiv verfolgt. Sie werden oft mit so hohem Eifer verfolgt, dass das Kind danach völlig erschöpft ist. Zweckfreiheit bezieht sich jedoch auf äußere Ziele oder Zwecke. Dies lässt sich mit der Arbeit vergleichen. Man geht jeden Tag zur Arbeit, um Geld zu verdienen, damit man sich in seinem Leben etwas leisten kann. Somit ist das Ziel der Tätigkeit eines, welches sich außerhalb der ursprünglichen Tätigkeit befindet. Es ist wichtig, damit das Spiel von anderen Handlungen des Kindes unterschieden werden kann. Diese Unterscheidung ist oftmals schwierig, da Spiel und anderen Handlungen im kindlichen Verhalten oft nah beieinander liegen oder ineinander übergehen. Das Spiel ist in sich zweckbezogen, wenn sich das Kind selbst Zwecke setzt und diese als Ziel verfolgt (vgl. Mogel 2008, S. 33).

Nachfolgend wird ein Beispiel für einen Zweck von außen beschrieben. Der Vater verlangt von seinem Sohn, dass er sein Zimmer aufräumt. Der Sohn beginnt alle Fahrzeuge, die im Zimmer herumliegen in die Mitte des Zimmers zu räumen. Mit den herumliegenden Klötzen baut er Parkplätze. Er baut so viele Parkplätze, sodass jedes Auto seinen Platz hat. Das Kind hat somit das Aufräumen zu einem Spiel umfunktioniert. Der von außen gesetzte Zweck des Aufräumens wurde in einen Selbstzweck umgewandelt. Durch die Parkplätze und die parkenden Autos entstand eine neue Ordnung, was jedoch nicht mehr dem früheren Zweck entspricht. Spiele und Spielzeuge werden nicht nur aus dem Grund verschenkt, um den Kindern eine Freude zu bereiten, sondern auch, um die Eltern und die Erziehungsberechtigten zu entlasten. Auch Familienspiele wie „Mensch-ärger-dich-nicht“ besitzen äußere Zwecke. Das Spiel wird gespielt, damit die Familie zusammensitzt und gemeinsam etwas tut. Allerdings ist es mit dem Zweck des Spiels verknüpft. Das Spiel ist zugleich frei, aber auch nicht frei. Es ist aus dem Grund frei, weil das Kind selbst und von sich aus entscheidet, dass es ein Spiel beginnt. Es ist nicht frei, weil es bestimmte Objekte voraussetzt. „Mensch-ärger-dich-nicht“ benötigt zum Spielen beispielsweise das Spielbrett und die Spielfiguren. Diese Objekte bestimmen, dass das Kind spielt

und vor allem wie es spielt. Die Eigenarten und Beschaffenheiten der Objekte geben vor, wie man sie benutzen muss. Ebenso spielen dabei die Erfahrungen und die Vergangenheit ihrer bisherigen Spiele eine entscheidende Rolle. Das Spiel ist frei von äußeren Zwecken, innerhalb des Spiel erlegt sich das Kind allerdings selbst Ziele und Zwecke auf (vgl. Mogel 2008, S. 34f.).

### 3.4. Spielpädagogische Praktiken

Fröbel unterscheidet zwei spielpädagogische Praktiken, die Mutter- und Koselieder und die Spiel- und Beschäftigungsmittel.

#### 1. Mutter- und Koselieder

Nach der Versorgung der Grundbedürfnisse des Kindes beginnt Erziehung in und durch einen geschützten Raum. Dieser geschützte Raum stellt nicht nur die Familie und das häusliche Umfeld dar, sondern auch die enge körperliche Verbindung zur Mutter. Die Beziehung zwischen den beiden ist auf die äußere Welt gerichtet. Sie interagieren miteinander und beziehen sich dabei auf etwas, das außerhalb liegt. Beispielsweise zeigt das Kind mit dem Finger auf einen Gegenstand und die Mutter folgt mit ihrem Blick dem Finger des Kindes. Die Verbindung entsteht, weil beide Individuen ihre Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand lenken. Fröbel hat die Mutter-, Kose- und Spiellieder in einem Buch verfasst, welche bereits in den ersten Kindergärten präsent waren. Weiters enthält das Buch auch Bilder und Fingerspiele, welche die Körperwahrnehmung der Kinder anregen. Beispielsweise singt die Mutter dem Kind ein Lied vor und bewegt dabei die Beine des Kindes, wodurch sein Körper, insbesondere die Beine, gestärkt werden.

#### 2. Spiel- und Bewegungsmittel

Die Welt muss durch Spiel- und Beschäftigungsmittel zugänglich gemacht werden. Ergänzt werden sie durch Kreis- und Bewegungsspiele und die Gartenpflege. Sie müssen die Welt erleben, sehen und spüren. Dies wird durch die Spielgaben, welche Fröbel entwickelt hat, ermöglicht. Die Spielgaben sind ein Wollball und Grundelemente, wie der Würfel, die Kugel, die Walze oder Täfelchen mit Linien. Die Spielpädagogik ist nur schwer zu erfassen. Deshalb erweitert Fröbel die Spielpädagogik um die Spielpflege, welche die erzieherische Handlungsform elementar miteinbezieht und es so den Kindern ermöglicht die Welt zu erkunden.

Fröbel unterteilt seine Spielpädagogik in drei Formen: Die Lebens-, Erkenntnis- und Schönheitsformen. Diese Formen bilden eigene Klassen, welche sich wiederum auf das Material seiner Spielmittel beziehen. Die Lebensformen konzentrieren sich auf das Nachbauen von Situationen und Gegenständen der Alltagswelt. Mit Teilwürfeln werden beispielsweise Stühle und Tische nachgebaut, die sich in ihrer Struktur ähnlich sind. Die Erkenntnisform bezieht sich auf die mathematische Aufteilung der Würfel. So kann man einen ganzen Würfel in zwei Hälften,

vier Viertel oder acht Achtel teilen. Durch die Teilung der Würfel können einfache Subtraktionen und Additionen erfasst werden. Bei der Schönheitsform geht es um das Legen der Würfelteile in einer symmetrischen Form. Alle drei Formen haben das Teilen eines Ganzen in Stücke und dessen Zurückführung zu einer Ganzheit gemein (vgl. Winkler 2018, S. 103ff.).

Manfred Berger hat im Jahr 2000 Fröbels Kreis- und Bewegungsspiele zusammengefasst und meinte, dass Szenen und Situationen aus der Natur und aus dem Alltag nachgespielt werden. Diese Handlungen sollen den Zweck haben die Natur und das Leben zu achten. Durch die Nachahmung kommt es zu einer Verbundenheit mit der Natur, die im Laufe des Spiels immer stärker wird und diese fördern soll. Geh- und Laufspiele beispielsweise fördern die Kräfte und das Gefühl zum eigenen Körper und tragen maßgebend zur Stärkung des Körpers bei. Kreis- und Bewegungsspiele sind als Gruppenspiele ausgelegt, was dazu führt, dass die Kinder miteinander spielen und interagieren.

In der Gartenpflege unterrichten die Kinder sich selbst, indem sie Pflanzen in Beete setzen. Die Kinder müssen dabei selbstständig sein und lernen aufgrund ihrer Erfahrungen, die sie beim Bepflanzen in ihrer unmittelbaren Umgebung machen. Die wahrgenommene Umgebung könnte durch Erwachsene verformt sein, weshalb die Kinder die elementare Grundform der Umwelt erfassen sollen. Fröbel vertraut dabei auf die Naturwissenschaften und auf die Mathematik.

Weiters soll das Lernen im Unterricht leichter fallen, indem man den Lehrstoff spielerisch an die Kinder übermittelt. Dies passiert allerdings nicht nur durch Spiele, die im Unterricht stattfinden können, sondern vor allem auch durch Sprüche und Lieder, die aufgesagt oder gesungen werden. Dabei kommt es oft zu einer Auffassung von Formen und Zahlen, Mehrzahlbildung wird geübt und man lernt etwas über die Auffassung von Objekten (vgl. Winkler 2018, S. 106 ff.). So ist es beispielsweise bei folgendem Lied: „Ringel, Ringelreihe, es sind der Kinder dreie, steigen auf den Hollerbusch, rufen alle husch, husch, husch!“ (Fröbel 1839, 5R u. 6 zitiert nach Winkler 2018, S. 108).

### 3.5. Entwicklung des kindlichen Spiels

Die Entwicklung des Spiels bei Kindern ist in soziale und kulturelle Gegebenheiten gebettet und wird auch dadurch beeinflusst. Dabei spielt das soziale Umfeld, wie Bekannte, Familie und Freunde eine wichtige Rolle, ebenso wie die Kultur. Das Kind lernt während seiner Entwicklung die Regeln der Kultur, in der es aufwächst. Im Spiel können Kinder Konflikte verarbeiten, die sie in ihrem Alltag gesehen haben. Gerne spielen sie dabei die Konflikte nach. Sie können dadurch den Druck abbauen, der sich in ihnen aufstaut, da sie gewisse Verhaltensweisen aufgrund ihrer Kultur unterdrücken müssen. Die Kultur schreibt der Gesellschaft gewisse Verhaltensweisen vor, die im Falle einer Nichteinhaltung sanktioniert werden. Sind Kinder im Spiel und verhalten sich kulturell nicht richtig hat es für sie keine Folgen, da sie nicht sanktioniert werden können. Diese Grenzüberschreitung ist daher nur im Spiel möglich (vgl. Mogel 2008, S. 38ff).

Eine Vielzahl von Autoren hat unterschiedliche Klassifikationssysteme zum Kinderspiel vorgenommen, die in der folgenden Abbildung aufgezeigt werden (vgl. Kowal, Summek, Ludger 2006, S. 26).

Autoren	Individuelle Spiele		Soziale Spiele
	konkreter Inhalt	fiktiver Inhalt	
Groos, 1899	Allgemeine Funktionsspiele Experimentalspiele		spez. Funktions- spiele
Stern, 1914	individuelle Spiele		soz. Spiele
Chateau, 1954	nicht geregelte Spiele		Regel-, koope- rative Spiele
	Spiele der konkreten Intelligenz	Spiele der Selbstbestätigung	
Erikson, 1957	Spiele in der Mikrosphäre		Spiele in der Makrosphäre
Rüssel, 1935  1959	Hingabe- und Gestaltungsspiele	Rollenspiele	Regelspiele
	Selbstbetätigungsspiele, materialbezogene Spiele	Darlegungsspiele	Partnerspiele
El'Konin, 1960	Aktionen mit Objekten	Spiele über zwischenmenschliche Beziehungen	Spiele über geregeltes, soziales Verhalten
Hetzer, 1927	Tätigkeitsspiele	Rollenspiele	erfolgsgerichtete Spiele
Ch. Bühler, 1928	Funktions- und Konstruktionsspiele	Fiktionsspiele, Illusionsspiele	Rollen- und Regelspiele
Piaget, 1945	Übungsspiele	Symbolspiele	Regelspiele
weitere Bezeichnungen	funktionale Betätigung, exploratives Verhalten	Nachahmungsspiele, dramatische oder Darstellungsspiele	soziale Rollenspiele

Tabelle 2 Spielformen

### 3.6. Spielverhalten

Wie man aus der vorliegenden Arbeit entnehmen kann, gibt es viele Theorien zum Ursprung und dem Grund von kindlichem Spielverhalten. Oftmals wird betont, dass es zur sozialen, mentalen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung und Förderung der Kinder beiträgt. Diese Annahmen sind jedoch kritisch zu betrachten, da es nur wenige Studien zum kindlichen Spielverhalten gibt und die Ergebnisse oftmals verzerrt sind, da meist von einer positiven Wirkung des Spiels ausgegangen wird. Jedoch kristallisierte sich im vergangenen Jahrhundert ein Spielethos heraus, der genau diese Annahmen beinhaltet. Drei Beziehungsszenarien zwischen Spiel und der kindlichen Entwicklung haben sich hervorgehoben. Diese Szenarien meinen die Kausalität, dass der eigentliche Antrieb für die kindliche Entwicklung das Spiel ist. Weiters wird die Zielgleichheit so beschrieben, dass es in der Entwicklung mehrere, gleichgerichtete Motoren gibt und einer davon das Spiel ist. Das letzte Szenario beschreibt das Spiel als Epiphänomen. Dieses meint, dass das Spiel als eine Begleiterscheinung in der kindlichen Entwicklung gesehen werden kann (vgl. Bonhoeffer/Oskar 2018, o.S.).

Zu spielen ist eines der grundlegendsten Bedürfnisse von Kindern. Sie spielen bei jeder Gelegenheit. Die einzigen Ausnahmen sind der Krankheitsfall oder wenn sie sich aus einem anderen Grund nicht wohlfühlen oder verhindert bzw. eingeschränkt sind. Die Tätigkeit des Spielens geht bereits in die Steinzeit zurück und ist ebenso in jeder Kultur zu finden. Kinder, Jugendliche und Erwachsene jeden Alters spielen. Wenn man einem Kind die Möglichkeit des Spielens über einen gewissen Zeitraum hinweg verwehrt, werden sie es bei der nächsten Gelegenheit umso länger und intensiver vollziehen. Den Drang bzw. das Verlangen nach Spiel ist bei den Kindern angeboren und genauso wie das Ess- und Schlafverhalten reguliert, um den Zustand des inneren Gleichgewichtes aufrecht erhalten zu können (vgl. Bonhoeffer/Oskar 2018, o.S.).

Das Spiel stellt eine aktive Handlung dar, die freiwillig geschieht und von den Individuen durchgeführt wird. Das Spiel beansprucht die Spieler/innen in ihrer Ganzheitlichkeit als Person. Ein Spiel bildet sowohl fiktive als auch „Als-Ob“-Realitäten, in denen dennoch Bezüge zur Wirklichkeit festgestellt werden können. Das Spiel trägt dazu bei, dass Menschen Erfahrungen mit der Umwelt und den Menschen in ihrer Umwelt machen können. Dementsprechend können Zusammenhänge erkannt und begriffen werden (vgl. Knecht 2012, o.S.).

Ein guter Beginn, um mit Spielen zu starten und den Kindern die Spiele näher zu bringen ist ein Spiel, das nicht zu viele Regeln hat, diese jedoch, wenn vorhanden, leicht verständlich sind und nicht allzu lange andauern. Ein zufälliger Glücksfaktor wirkt sich ebenso positiv auf den Spielverlauf aus, da so auch die schwächeren Kinder leichter mitspielen können und dieselben

Chancen auf den Sieg haben, wie die anderen. Spiele sollen die Möglichkeit bieten Erfahrungen zu sammeln und Verhaltensweisen auszuprobieren. Die Spiele dürfen für die Kinder weder zu schwierig noch zu leicht sein. Wenn das Spiel oder seine Regeln zu schwierig sind kann es schnell dazu kommen, dass das Kind es nicht fertig spielen möchte, sagt, dass es zu langweilig wäre und es dann beendet (vgl. Mehringer 2020, S. 180f).

### 3.6.1. Vier Hauptkategorien

Van der Kooij meint, dass es vier Hauptkategorien von Spiel gibt. Während der individuellen Entwicklung der Kinder beginnen sich diese Kategorien zu manifestieren. Er unterteilt sie in „Wiederholungs- (Funktions- oder sensomotorisches Spiel), Imitations-, Konstruktions- und Gruppierungsspiel“ (Kowal, Summek, Ludger 2006, S. 41). Das Gruppierungsspiel lässt sich mit dem in anderen Gruppierungen definierten Regelspiel vergleichen. Das Imitationsspiel ist mit dem Rollenspiel zu vergleichen. Wichtig bei dieser Einteilung ist die Art und Weise, wie Kinder mit Spielzeugen umgehen und die Intensität. Van der Kooij hat eine Studie zu der Bedeutung und Entwicklung von Spielen in Abhängigkeit zum Alter der Kinder durchgeführt. Untersucht wurden 480 Kinder zwischen dem dritten und dem neunten Lebensjahr. In der nachfolgenden Grafik werden die Ergebnisse dargestellt (vgl. Kowal, Summek, Ludger 2006, S. 41).

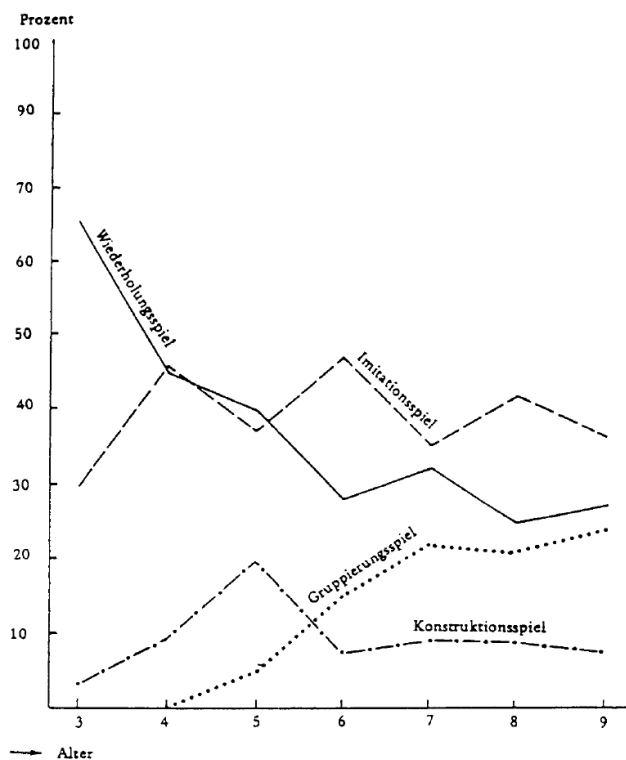


Abbildung 3 Spielentwicklung



Dabei gibt es einen bedeutenden Unterschied zwischen dem Spielverhalten von Jungen und dem von Mädchen. Die Mädchen spielen eher weniger Gruppierungsspiele, dafür mehr, ungefähr doppelt so viele, Imitationsspiele (vgl. Kowal/Summek/Ludger 2006, S. 42f.). Oettingen (1985) zeigt, dass Jungen in Abwesenheit des/der Erzieher/in mehr mit Bauklötzen spielen als Mädchen und diese vermehrt basteln und malen. Wenn der/die Erzieher/in den Raum wieder betritt lässt sich beobachten, dass sich die Spielweisen und das Spielverhalten umkehren und sich ins Gegenteil verändern (vgl. Schwarz 2014, S. 16).

Dieser Unterschied geht jedoch nicht aus der Grafik hervor und muss bei der Betrachtung somit ebenfalls berücksichtigt werden. Demnach kann kein linearer Zusammenhang zwischen den Spielformen und den Entwicklungsfolgen nachgewiesen werden. Jedoch besteht ein Zusammenhang zwischen anderen Faktoren, wie der Wohnumgebung, der Konzentration und dem sozio-kulturellen Status und dem Spielverhalten. Das Spielverhalten steht demnach in einer Wechselbeziehung mit der Umwelt des Kindes, sowohl in materieller als auch in sozialer Hinsicht. Weiters spielt auch das Elternhaus und der Umgang der Eltern mit den Spielbedürfnissen der Kinder und die Anregung zum Spiel seitens der Eltern eine wichtige Rolle. Ein weiteres Resultat aus der Untersuchung ist die Korrelation zwischen Spielintensität und emotionaler Wärme. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich ein Ausbruch in beide Seiten eines Extrems, also zu viel oder zu wenig emotionale Wärme, negativ auf die Spielintensität auswirkt. Um die Intensität des Spielens zu beurteilen, werden drei Faktoren herangezogen. Diese Faktoren bestehen aus der intrinsischen Motivation, dem „So-tun-als-ob“ und der inneren Beherrschung. (vgl. Kowal/Summek/Ludger 2006, S. 42f.).

### 3.6.2. Das Spiel

Jedes Spiel stellt eine eigene Welt und eine eigene Wirklichkeit dar, die das Kind erfunden hat und in dem bestimmte Regeln herrschen. Die Personen und Gegenstände können von Spiel zu Spiel unterschiedlich sein. Wenn Kinder spielen, versetzen sie sich in bestimmte Situationen und es wird so getan „als-ob“. Dabei werden ihre eigenen Wirklichkeiten kreiert. Im Spiel ist alles möglich, solange es in der Fantasie vorstellbar ist. Das Spiel kann den/die Nutzer/in über kurz oder lang vollkommen in Anspruch nehmen. Je nachdem wie lange die Kinder oder auch Jugendliche oder Erwachsene teilnehmen, können auch mehrere Stunden vergehen. Spiele sind sowohl mit Spielmaterialien und Spielzeugen möglich oder die Fantasie wird verwendet. Die Spielzeuge können entweder extra für bestimmte Zwecke gefertigt worden sein, wie beispielsweise eine Puppe, oder die Kinder verwenden Gegenstände aus dem Alltag, wie beispielsweise ein Stock, und funktionieren diese um. Kinder imitieren die Erwachsenen sehr oft und stellen so Alltagsszenen nach. Weiters verarbeiten sie dabei auch verschiedenste Eindrücke, die sie im Alltag in Interaktion mit anderen Kindern, Erwachsenen und der Umwelt gesammelt haben. Bestimmte Aufgaben oder Probleme können ebenso während des Spielverlaufs gelöst werden, wodurch die Kinder positive Erlebnisse haben. Dennoch bleibt während des Spielverlaufs immer eine Unsicherheit aufrecht, die Unsicherheit, ob man gewinnt oder verliert. Nicht zu wissen, wer am Ende der/die Sieger/in ist, macht das Spiel spannend. Durch diese Spannung bleiben die Kinder dran und sind nicht dazu geneigt es frühzeitig abzuberechnen. Ein Grund für den frühzeitigen Abbruch kann unter anderem Langweile sein, die anhand dieser Spannung nicht gegeben wird. Kinder neigen dazu an einem Spiel dranzubleiben und es fortzuführen, wenn sie dabei in eine angenehmen Gefühlslage versetzt werden und diese Gefühle sie den gesamten Spielablauf hinweg begleiten. Am Ende des Spiels gibt es kein Produkt und keinen Gegenstand, den man gewinnen kann. Das Spiel an sich und der Spielverlauf sind hierbei die Belohnung. Weiters benötigen die Kinder, wenn sie in einer Gruppe sind und in dieser spielen, gute Kenntnisse über Kommunikation und Interaktion. Sie müssen anpassungsfähig sein und sich den Verhaltensmustern, die die Spiele und die Regeln vorsehen, unterordnen. Im Alleinspiel müssen die Kinder jedoch nicht auf andere Acht geben und können somit tun, was sie wollen, solange sie sich nicht selbst oder jemand anders verletzen (vgl. Baer 2012, o.S.).

### 3.6.3. Umgebung

Der Spielforscher Joseph Levy sieht das Spiel als Auseinandersetzung des Kindes bzw. des Individuums mit der Umwelt. Eine Spieltätigkeit ist nur dann gegeben, wenn Selbstkontrolle, Fantasie und Motivation vorwiegend präsent sind. Fantasienspiele tragen einen wichtigen Teil zur Entwicklung des Denkens bei. Spielen ist für die Kinder auch deshalb so wichtig, da sie im Spiel Dinge tun können, die ihnen sonst in der Wirklichkeit nicht möglich wären.

Ausgehend vom eigenen Körper kommt es zur Spielentwicklung. Der Körper wird exploriert und erprobt, wodurch auch die materielle und soziale Umwelt erschlossen wird. Bis zum Eintritt in die Schule wird der Raum, in dem die Kinder agieren, um ein Vielfaches durch das Spiel vergrößert (vgl. Heimlich 2020, o.S.).

Die Methodik der Spielpädagogik beginnt bereits dabei, dass eine Umgebung gestaltet wird, in der die Kinder angeregt werden zu spielen. Somit sollte das Klassenzimmer oder die Betreuungseinrichtung so ausgestattet und aufgeteilt sein, dass es eine separate Spielecke gibt, in der eine Vielzahl an Spielzeugen und Spielmaterialien frei zugänglich sind. Daher ist es notwendig, dass seitens der Lehrer/innen und Pädagogen/innen unterstützende, aber auch indirekte Handlungen vollzogen werden. Dazu zählt beispielsweise auch die Beobachtung. Daher ist es wichtig, dass auch die Lehrer/innen und Pädagogen/innen in eine passive und beobachtende Rolle schlüpfen (vgl. Heimlich 2015, S. 182).

Kinder holen sich durch das Spiel Bestätigung. Leistungen und Spielabläufe werden oft wiederholt, um sich zu verbessern und bessere Ergebnisse zu erzielen. Während jeglicher Spielprozesse müssen die Kinder miteinander kommunizieren. Dies geschieht sowohl verbal als auch non-verbal. Kommunikation ist bei den meisten Spielen unumgänglich, da vor Beginn des Spiels einige Dinge, wie Materialien und Regeln, ausgemacht werden müssen. Somit wird auch die Kommunikation zu einem wichtigen Teil der Spielpädagogik (vgl. Baer 2012, o.S.).

### 3.7. Spielformen

Spieltätigkeiten weisen bestimmte Merkmale auf, wodurch sie sich von anderen Tätigkeiten abheben (vgl. Heimlich 2015, S. 19). Kinder spielen in ihren ersten sechs Lebensjahren ca. 15.000 Stunden. Das Spiel dient der Entdeckung der materiellen und sozialen Umwelt. Im Folgenden wird die Entwicklung der Spielformen bildlich dargestellt. An dieser Abbildung orientieren sich auch die Altersempfehlungen verschiedener Spielsachen.

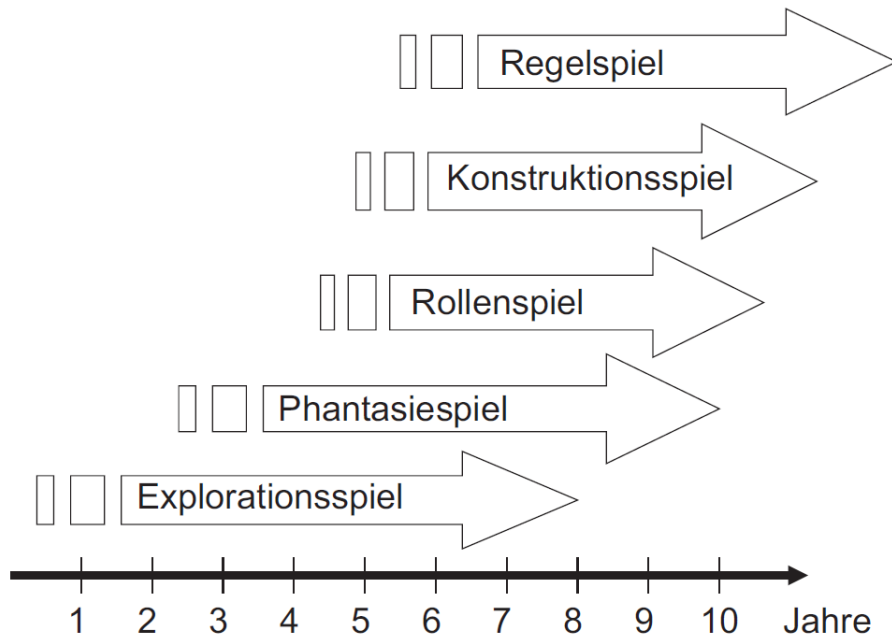


Abbildung 4 Entwicklung der Spielformen

Zu Beginn der Entwicklung steht das Explorationsspiel. Ab ca. zwei Jahren beginnen bei den Kindern die Phantasiespiele. Darauf aufbauend kommt es ab ca. vier Jahren zu Rollenspielen und ab fünf Jahren beginnen die Kinder mit Konstruktionsspielen. Danach entwickeln die Kinder ab einem Alter von ca. sechs Jahren ein Gespür für Regelspiele. Sich später entwickelnde Spiele wären ohne vorhergehende Spielformen nicht möglich. Sie lösen vorangehende Spielformen jedoch nicht ab, sie erweitern sie und entwickeln sich weiter. Die verschiedenen Spielformen können parallel und gleichzeitig in einer Spieltätigkeit vorkommen (vgl. Heimlich 2015, S. 32f.).

„Spielentwicklung wird als zunehmende Erweiterung eines Handlungsrepertoires angesehen, das die Interaktionsmöglichkeiten mit der Umwelt vervielfacht und zugleich eine zunehmende Verselbstständigung der Kinder zulässt.“ (Heimlich 2015, S. 33).

Eine ökologische Entwicklungstheorie geht davon aus, dass sich das Selbst von Kindern und Jugendlichen durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt ergibt. Die einzelnen Spielformen wurden nach den dominierenden Elementen des jeweiligen Entwicklungsprinzips bezeichnet. Jede Spielform weist dabei unterschiedliche Qualitäten auf. Innerhalb der einzelnen Formen etablieren sich unterschiedliche Interaktionen mit Personen aus dem Umfeld und der Umwelt. Den Mittelpunkt der Spielentwicklung bildet die Spieltätigkeit. Spieltätigkeiten können nur einzelne Spielformen beinhalten oder auch aus mehreren sich überlappenden Spielformen bestehen (vgl. Heimlich 2015, S. 34). Im Folgenden soll näher auf die Spielformen eingegangen werden.

### **3.7.1. Explorationsspiel/Funktionsspiel**

In den ersten Lebensmonaten beziehen sich die Kleinkinder auf ihren eigenen Körper und auf Dinge, die sich in greifbarer Nähe befinden. Dabei ist der Spaß an der Tätigkeit selbst charakteristisch für diese Phase (vgl. Mogel 2008, S. 49).

Mit etwa zwei bis drei Monaten beginnen die Kinder sich mit der Umwelt zu befassen und sich in ihren Wachzeiten nicht mehr nur um die Grundbedürfnisse zu kümmern. Sie betrachten die Umwelt genauer und sie beginnen Gesichter zu unterscheiden. Eltern ziehen den Kindern gegenüber Grimassen, welche sie nachzuahmen versuchen. Sie lernen ihren Körper kennen und trainieren die Motorik, indem sie ihre Körperteile austesten. Sprache erproben die Kinder mit Lauten. Hierzu gehören beispielsweise auch die „Warum?“ Fragen von drei-Jährigen. Die Erprobung steht im Zentrum dieser Form. Die Erprobung findet immer spielerisch statt. So kommt es beispielsweise zu Bewegungsspielen beim Wickeln oder zu Fingerspielen. Die Bewegung als Mittel zur Erprobung zeichnet sich nicht nur in dieser Form ab, sondern auch bei später auftretenden Phasen. Spieltätigkeiten sind dabei an die Körpererfahrung gebunden. Das explorative Element ist in allen Phasen präsent. In dieser Form ist die Exploration das entscheidende Entwicklungsprinzip (vgl. Heimlich 2015, S. 34f.).

Im Alter von ca. 1,5 Jahren beginnen die Kinder die Gegenstände in ihrer unmittelbaren Umgebung zu untersuchen. Es wird mit ihnen experimentiert, um die verschiedenen Eigenschaften der Dinge ausfindig zu machen. Sie entdecken dabei, dass Bauklötze eckig sind und aus Holz

bestehen. Unterschiedliche Gegenstände werden in dieser Phase fallen gelassen, damit sie herausfinden können, was damit passiert. Die Kinder kommen so zu der Erkenntnis, dass einige Gegenstände dabei kaputt gehen und andere nicht. Diese Phase des Spiels wird als Experimentierspiel bezeichnet. (vgl. Mogel 2008, S. 50).

### **3.7.2. Phantasiespiel/Frühes Symbolspiel**

Ab einem Alter von zwei Jahren beginnen die Kinder allmählich sich ihrer Selbst bewusst zu werden. Dieses Bewusstsein ist die Voraussetzung für ein Phantasiespiel. Diese Spielform dominiert in etwa bis zum Eintritt in die Schule. In dieser Phase werden auch Spielfiguren im Spiel miteinbezogen. Zu Beginn ahmen die Kinder Figuren, die sie z.B. aus dem Fernsehen kennen, nach. Mit der Zeit kommen auch Fantasiefreunde hinzu. Die Kinder fangen auch an sich zu verkleiden und ihren Mut unter Beweis zu stellen, indem sie in ihrer Fantasie ein Zauberer sind und sich so bekämpfen. Schlussendlich beginnen die Kinder auch Geschichten und Märchen zu erzählen. Auch Gegenstände finden in Phantasiespielen ihren Platz und bekommen im Setting des Spiels eine neue Bedeutung. So wird zum Beispiel ein Kochtopf zu einem Helm umfunktioniert. In dieser Form entdecken die Kinder täglich etwas Neues. In dieser Zeit wird auch die Identitätsentwicklung gestärkt. Die Kinder fangen an vermehrt von sich aus Spiele vorzuschlagen. Durch die Fantasie pendeln die Kinder zwischen der Spielwelt und der Alltagswirklichkeit. In dieser Phase wird auch das abstrakte Denken angeregt (vgl. Heimlich 2015, S. 36f.).

Demnach wird diese Phase größtenteils von der Nachahmung dominiert. Sie setzt Vorerfahrungen mit Gegenständen und das Wissen darüber, wie diese funktionieren, voraus. Die Kinder beginnen in dieser Phase länglich geformte Bausteine in die Hand zu nehmen, sie am Boden zu bewegen oder durch die Luft fliegen zu lassen und dabei Brumm-Geräusche zu machen, um somit ein Motorengeräusch eines Fahrzeuges nachzuahmen. In dieser Spielsituation ist das Kind ein Autofahrer. Dies stellt eine Situation dar, die das Kind gerade real erlebt (vgl. Mogel 2008, S. 50).

### 3.7.3. Sozialspiel

Über die Zeit hinweg entwickelt sich bei den Kindern ebenso das Sozialspiel. Den Beginn des Sozialspiels lässt sich im Parallelspiel finden. Kinder spielen oft nebeneinander, ohne sich dabei anzusehen oder Blickkontakt herzustellen. Das einfache Sozialspiel beginnt ab einem Alter von ca. zwei Jahren. In dieser Phase läuft es ähnlich ab, wie beim Parallelspiel, jedoch können sie schon zeitgleich miteinander kommunizieren. Ab einem Alter von drei Jahren kommt es immer öfter zu Spielen mit Rollenwechsel, wie beispielsweise Kuckuck oder Verstecken. Ab einem Alter von ca. vier Jahren können Kinder kooperative Als-ob-Spiele spielen und fiktive Rollen einnehmen. Ein komplexes Rollenspiel ist ca. ab fünf Jahren möglich. Die Kinder lernen sich während des Spielverlaufs besser zu verständigen und können es auch über den gesamten Spielverlauf hinweg aufrecht erhalten. Ebenso finden soziale Interaktionsformen statt, die sich meist auf einen bestimmten Gegenstand beziehen, den sie sich teilen. Im Parallelspiel hingegen besteht dieser Bezug auf einen bestimmten Gegenstand noch nicht, dies beginnt erst ab dem Sozialspiel. Das Parallelspiel bereitet die Kinder und deren Verhalten jedoch schon auf das spätere Rollenspiel vor, indem sie Kontakt zu anderen aufnehmen, diesen wieder beenden oder andere imitieren.

Eine weitere Vorform des Sozialspiels stellt das Spiel mit imaginären und unsichtbaren Freunden dar. Auch sie prägen das Spiel und das Spielverhalten der Kinder nachhaltig. Diese unsichtbaren Freunde treten parallel zur Entwicklungsphase des Sozialspiels auf. Mit Hilfe dieser Freunde können die Kinder bestimmte Verhaltensweisen üben, bevor sie damit in die reale Welt treten. In der Interaktion mit imaginären Freunden brauchen die Kinder keine Angst haben, dass sie etwas falsch machen und dadurch eine negative Rückmeldung erhalten (vgl. Weißhaupt 2014, S. 50ff.).

### 3.7.3.1. Spielmittel und -bedingungen

Spielmittel und vor allem Spielzeuge spielen für die Kinder eine große Rolle. Aufgrund des vorhandenen Spielzeugs wird definiert, wie und was die Kinder spielen. Je nach Offenheit der Gestaltung des Spiels wird ein Thema definiert, mit dem sich die Kinder während des Spiels beschäftigen. Ein Campingbus, der als Spielzeug verwendet wird, ist beispielsweise themenfestgelegt. Hierbei kann dieser nur als Campingbus verwendet werden. Holzstangen oder -platten sind hingegen offen gestaltet. Die Kinder können ihnen im Spiel verschiedene Bedeutungen zuschreiben. Offen gestaltete Spielmittel werden oft in Rollenspielen oder imitativen Spielen verwendet. Ein Verwendungszweck wäre beispielsweise, dass sich eine Holzstange zu einem Schwert umfunktionieren lässt. Ab der Phase der „Als-Ob-Spiele“ werden Gegenstände häufig zweckentfremdet, umfunktioniert bzw. anders gebraucht.

Das Spiel wird weiters auch enorm durch den gesellschaftlichen Rahmen, in dem es stattfindet, geprägt. Vor allem bei Rollenspielen wie Arzt lässt sich der gesellschaftliche Rahmen sehr gut definieren. Die Kinder verhalten sich dabei nach den gesellschaftlich vorgegebenen Verhaltensmustern. Allerdings werden nicht nur die Verhaltensmuster und Handlungen vorgegeben, sondern auch die Beziehung zwischen den Akteur/innen. Je nach sprachlichem Entwicklungsstand der Kinder, werden die Spiele ausdifferenzierter und die Dauer des Spiels wird immer länger. Sie können mit den anderen Kindern, die sich ebenfalls am Spiel beteiligen, besser interagieren und diese folglich auch beeinflussen, indem sie Widerstand bieten oder sich gegenseitig herausfordern. Die Kinder passen ihre Handlungen aneinander an und bedingen sich gegenseitig (vgl. Weißhaupt 2014, S. 50ff.).



### **3.7.4. Rollenspiel/Ausdifferenziertes Symbolspiel**

Schon früh beginnen Kinder Spiele zu spielen, in denen abwechselnde Rollen vorkommen. Im Laufe des Entwicklungsalters begeben sich Kinder immer öfter in unterschiedlichste Rollen. Die Anfänge hierbei kann man bereits bei dem Spiel mit einem Spielzeugtelefon erkennen. Mit etwa vier Jahren können sie voll in einer Rolle aufgehen, wenn sie etwa ein Roboter oder ein Ungeheuer werden. Spiele erfordern allerdings Organisation. Vorerst ahmen die Kinder eine Rolle nach, die sie gut kennen. Später schlüpfen sie auch gerne in unbekannte Rollen. Danach kommt es dazu, dass die Figur, in die sie schlüpfen, mehr mit ihnen selbst zu tun hat. Durch diese Rollenspiele und das Austesten unterschiedlicher Charaktere können sie sich selbst entdecken. Das Rollenspiel unterstützt die Kinder auch bei der Entwicklung ihrer Selbstständigkeit. Durch die Übernahme von verschiedenen Rollen ist es den Kindern möglich ein Selbst- und Fremdbild zu entwickeln (vgl. Heimlich 2015, S. 38f.).

In dieser Phase werden Erlebnisse und Erfahrungen nachgespielt und somit bewältigt und verarbeitet. Dies dient der Erfahrungsbewältigung und der Erlebniserweiterung. Es dient somit auch der Psychohygiene, um die Verhaltensweisen der Erwachsenen zu realisieren. Sie werden meist in Gruppen gespielt, wodurch das Sozialverhalten der Kinder gestärkt wird. Die Rollen werden vor Beginn des Spiels vergeben, wodurch Konflikte präventiv reduziert werden können (vgl. Mogel 2008, S. 51).

### **3.7.5. Konstruktionsspiel**

Das Kind spielt in dieser Phase das erste Mal aus intrinsischer Motivation heraus. Das bedeutet, dass die Motivation vom Kind selbst kommt und von ihm/ihr ausgeht. Die Kinder überlegen sich selbst Strukturen und Ziele, die es mit dem Bauen beispielsweise erreichen möchte. Das Konstruktionsspiel richtet sich auf den Selbstwert des Kindes, da es sowohl zu Erfolgen als auch zu Misserfolgen kommen kann (vgl. Mogel 2008, S. 50).

Ebenso früh in der Kindheit entstehen die ersten konstruierenden Spiele, indem beispielsweise Bauklötze so geordnet werden, dass sie ein Haus bilden. Dadurch werden von den Kindern Beziehungen zwischen Gegenständen hergestellt. Ebenso bauen sie mit Hilfe von Stühlen, De-

cken und Tischen eigene Räume, die als Höhle verwendet werden, in die nur ausgewählte Personen Zutritt haben. Irgendwann reicht das nicht mehr aus. Fehlende Spielzeuge werden aus Knete, Lego oder Müll zusammengebastelt. So wird aus Lego ein Roboter gebaut, der im Spiel dann gewisse Aufgaben übernehmen muss. Ab einem Alter von acht Jahren basteln Kinder eigene Spielzeugmodelle, die wiederum ins Spiel miteinbezogen werden. Dabei werden bereits während der Herstellung konkrete Vorstellungen gemacht, was daraus wird und wie es eingesetzt wird (vgl. Heimlich 2015, S. 39f.).

### 3.7.6. Regelspiel

Ab dem vierten Lebensjahr beginnt die Regulation der sozialen Beziehungen im Spiel. Innerhalb der Familie haben immer alle Spielteilnehmer/innen die gleichen Chancen. Vorerst haben die Kinder noch kein wirkliches Verständnis für die Regeln des Spiels, sie ahmen sie nur nach. Kinder brauchen in ihrem Tagesablauf feste Rituale, wodurch sie ein basales Vertrauen in ihre Umwelt aufbauen. Langsam entwickelt sich bei den Kindern das Interesse an einem Wettkampf. Der Gedanke an den Sieg oder an eine Niederlage treten immer mehr in den Vordergrund und erlangen immer mehr Bedeutung. Bei Abklatschspielen beispielsweise werden die Regeln sehr strikt eingehalten. Des Weiteren entwickelt sich bei den Kindern langsam ein Bewusstsein und ein Gespür für das „Schummeln“. Durch die Festlegung der Regeln im Spiel wird dieses organisiert. Die Regeln müssen jedoch teilweise wieder neu ausgehandelt werden. Meist wird vor dem Spiel festgelegt, wer mitspielen darf und wer nicht. Ebenso wird ausgemacht was erlaubt ist und was verboten ist. Kinder, die sich nicht an die Regeln halten, werden ausgeschlossen oder das Spiel wird deshalb beendet (vgl. Heimlich 2015, S. 40f.).

Regelspiele werden häufig von älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verwendet. Regeln definieren das Spiel, den Ablauf und das Ende. Sie sind somit erlebniserweiternd und rufen während des Spielverlaufs verschiedene Emotionen hervor. Ziel des Regelspiels ist das Gewinnen (vgl. Mogel 2008, S. 52).

Regelspiele können den Kindern dabei helfen zu lernen, wie man Perspektiven übernehmen kann und tragen auch zur sozialen Entwicklung bei. Im Regelspiel lernen die Kinder auch, wie man sich zurücknimmt. Sie dürfen die Regeln nicht brechen und nicht nach ihrem Kopf handeln oder sich im Spiel vordrängeln, da dies ein Regelverstoß ist und somit zum Ende des Spiels

führen kann. Weiters müssen auch Kompromisse geschlossen werden und Konflikte gelöst werden. Dies sind ebenfalls wichtige Fähigkeiten für das spätere Leben, welche die Kinder im Regelspiel lernen können (vgl. Bonhoeffer/Oskar 2020, S. 145).

Während der verschiedenen Spielformen lernen die Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben umzugehen und diese zu lösen. Sie entwickeln bestimmte Kompetenzen, um die unterschiedlichen Aufgaben lösen zu können. Diese Kompetenzen werden gespeichert und können immer wieder abgerufen werden (vgl. Heimlich 2015, S. 42).

## 3.8. Spiele leiten

Erwachsene müssen den Kindern Raum bieten, um sich entwickeln zu können. Für das Spiel gilt, dass sie einen Spielraum bereitstellen, in dem ein gelungenes Spiel stattfinden kann. Das Einwirken von den Erwachsenen auf das Spiel ist möglich, jedoch sollten sie nicht zu viel Einfluss üben. Dadurch würde die Gefahr bestehen, dass das Spiel von den Erwachsenen zu sehr gelenkt, beobachtet und kontrolliert wird. Die Kinder sollen die Möglichkeit haben das Spiel nach ihren eigenen Ideen und Wünschen zu gestalten. Erwachsene nehmen eine unterstützende Rolle ein. Sie ermutigen die Kinder nach ihren eigenen Ideen und Themen zu spielen. Diese sind wiederum am Alltag und an den Erfahrungen, die sie machen, orientiert. Dadurch wird die Fähigkeit der Kinder zum Selbst gestalten gefördert. Die Spielpädagogen/innen bzw. die Erwachsenen bewegen sich immer zwischen unterstützenden und entgegenwirkenden Handlungen gegenüber den Kindern. Eine entgegenwirkende Handlung findet meist dann statt, wenn die Kinder sich mit Kriegsspielzeug beschäftigen oder den Krieg nachahmen (vgl. Heimlich 2015, S. 205ff.).

### 3.8.1. Funktion Spielpädagoge/in

Die Spielpädagogen/innen ermöglichen das kindliche Spiel, indem sie Spielräume gestalten. Das Spiel wird allerdings auch durch den/die anwesende/n Spielpädagogen/in beeinflusst. Sie entscheiden, welche Spielzeuge und Spielmaterialien den Kindern zur Verfügung stehen. Weiters entscheiden sie über die Zugänglichkeit der Materialien, ob sie beispielsweise offen in einem Kasten liegen, in einem versperrten Schrank oder auf den Tischen. Außerdem geben sie die Regeln vor, die im Raum herrschen und achten darauf, dass diese von den Kindern eingehalten werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder eine Spielsituation beginnen, ist höher, wenn sie noch die Möglichkeit haben die Situation selbst mitzugestalten. Die Spielpädagogen/innen können zur Unterstützung der Kinder auch bei ihren Spielen mitmachen. Ein Kind baut beispielsweise einen Turm aus mehreren Schachteln aus Karton. Ein anderes Kind geht bei dem Turm vorbei und zerstört ihn. Der/die Spielpädagogen/in hilft dem Kind dabei, den Turm wieder aufzubauen und ihn noch höher als zuvor zu bauen. Dabei geht es darum, dass der/die Spielpädagogen/in bei dem Spiel des Kindes mitmacht und nicht versucht es in andere Bahnen zu lenken.

Ein weiteres Beispiel bildet ein Karton, der als Schlitten dienen soll und so gebaut und bemalt wurde. Die Kinder betrachten den Karton zunächst vorsichtig, da sie nicht wissen, wozu er dient. Vorsichtig steigt ein Kind in den Karton und erkundet ihn. Der/die Spielpädagogen/in erklärt den Kindern, dass der Karton einen Schlitten darstellt und man sich darin gegenseitig durch den Raum ziehen kann. Er/sie nimmt die Schnur, die vorne am Karton befestigt ist und zieht das Kind, das bereits in dem Schlitten sitzt, durch den Raum. Andere Kinder werden dadurch auf die Handlung aufmerksam und wollen ebenfalls mit dem Schlitten spielen. Dadurch wurde das Spiel in Gang gebracht. Der/die Spielpädagogen/in musste die Spieltätigkeit zuerst vorzeigen, damit die Kinder verstehen konnten, wie es funktioniert.

Die Spielpädagogen/innen haben die Funktion die Kinder beim Spielen zu begleiten und ihnen zu assistieren, solange sie von selbst Ideen mitbringen. Erwachsene sollten dann eingreifen bzw. anleiten, wenn den Kindern die Ideen ausgehen, das Spiel stockt oder nicht zustande kommt. Das Vorspielen sollte nicht zur Nachahmung führen, sondern nur zur Anregung dienen und in weiterer Folge zum Spielprozess führen. Sie können die Ideen des/der Spielpädagogen/in durchaus auch ablehnen und sich anderen Ideen widmen. Auch das Erzählen von Geschichten oder Vorlesen von Bilderbüchern kann die Kinder dazu animieren neue Ideen zu finden, die Fantasie anzuregen und neue Spiele zu spielen. Direkte Handlungen durch den/die Sozialpädagogen/in sind erst dann notwendig, wenn das Spiel nicht gelingt, scheitern könnte oder einige Kinder nicht oder kaum einbezogen werden (vgl. Heimlich 2015, S. 205ff.).

### 3.8.2. Ablauf Spielanleitung

Der erste Schritt, um ein Spiel anleiten zu können ist die Idee bzw. den Gedanken des Spiels klar, deutlich und kurz zu formulieren. Um dies möglichst gut zu schaffen, muss das Alter der Kinder und ihr Hintergrund berücksichtigt werden. Bei Kindern kann es helfen, wenn man im Spiel eine Geschichte einbaut, damit sie aufmerksamer sind und alles spannender gestaltet wird. Zu einem Spiel gehören Regeln. Dabei ist es wichtig, dass man in dem Spiel nur so viele Regeln einbaut, wie unbedingt notwendig sind. Während das Spiel angeleitet wird, sollte es auch visualisiert werden. Um es auf seine Qualität zu prüfen und um zu prüfen, ob die Kinder den Ablauf und die Regeln wirklich verstanden haben, kann ein Probedurchlauf sehr hilfreich sein. Zunächst wird den Kindern das unfertige Spiel gezeigt. Erstmal geht es darum, wie das Spiel gespielt wird und worum es geht. Die Regeln werden außen vorgelassen, sie werden erst nach und nach ins Spiel integriert. Der Grund hierfür ist, dass es den Kindern mehr Freude bereitet, wenn sie die Regeln und das gesamte fertige Spiel erspielen können. Somit besteht auch die Möglichkeit die verschiedenen Variationen eines Spiels zu testen, sowie die Spielregeln und Voraussetzungen an die Teilnehmer/innen anzupassen. Spielregeln und das Abgrenzen vom Spielfeld können Streitigkeiten vermeiden. Die Teams sollten nicht durch Wählen aufgeteilt werden. Im besten Fall ist das Spiel so aufgebaut, dass niemand ausgeschieden wird. Für die Kinder ist das Spiel angenehmer, wenn alle Spieler/innen im Spielfeld bleiben können oder durch gewisse Spielzüge und Regeln die Möglichkeit haben schnell wieder am Spiel teilnehmen zu können. Weiters ist es wichtig den Grad der Intensität im Spiel so hoch als möglich zu halten. Dabei sollte jedoch Zwang vermieden und Pausen erlaubt werden. Die Pädagogen/innen können die Kinder im Spiel motivieren, indem sie selbst am Geschehen teilnehmen. Manches Mal ist jedoch eine von außen klar getroffene Entscheidung elementar, vor allem bei Spielen, bei denen es eine/n Schiedsrichter/in benötigt. In kleineren Spielen gibt es drei Wesensmerkmale, die zugelassen werden sollen. Diese Wesensmerkmale sind Spannung, Heiterkeit und Freude. Ebenso sollten Ehrlichkeit, Fairness und Ordnung von den Spielern/innen verlangt werden. Während des Spiels können außer dem motorischen Lernen auch noch andere Kompetenzen, wie kognitives und soziales Lernen, Kommunikation und kooperatives Verhalten gefördert werden. Ein Eingreifen seitens der Pädagogen/innen wird dann verlangt, wenn die Spieler/innen den Gemeinschaftssinn, Fairness und Partnerschaft ignorieren und dies verloren geht und die Spielhandlung und das Spielverhalten vorwiegend auf den Gewinn, das Streben nach Erfolg und die Spielleistung überbetonen. Der/die Pädagogen/in ist während des gesamten Spielverlaufs präsent und soll es auch bleiben. Kommt es während des Spielverlaufs dazu, dass Regeln verändert

oder korrigiert werden müssen, zieht das einen vorübergehenden, aber klaren Spielstopp nach sich, damit alle Kinder aufnahmefähig sind und die veränderten Regeln bewusst wahrnehmen können. Der/die Pädagogen/in fördert während des Spielprozesses die geistige Aktivierung der Kinder. Weiters bemühen sie sich darum, dass möglichst viele Kinder am Spiel teilnehmen und sie sich ebenfalls beteiligen und das Spiel kreativ mitgestalten. Die Kinder haben die Möglichkeit das Spiel auszukosten und den Verlauf zu genießen. Jedoch wird darauf geachtet, dass sie nicht zu lange bei einem Spiel bleiben. Dafür benötigt der/die Pädagogen/in ein Gefühl dafür, wann der richtige Zeitpunkt ist, um ein Spiel zu beenden (vgl. Landessportbund Nordrhein-Westfalen o.J., o.S.).

### **3.8.3. Das DDADA-Modell**

Um Spiele schnell und richtig anleiten zu können gibt es das sogenannte „DDADA“-Modell. Die Abkürzungen des Modells stehen für „Describe it“, „Demonstrate it“, „Ask for Questions“, „Do it“ und „Adapt it“. Demnach ist es wichtig das Spiel und den Ablauf zu Beginn kurz zu erklären. Danach wird das Spiel vorgezeigt, um daraufhin offene und unklare Fragen zu klären. Wenn alle Fragen beantwortet wurden, kann das Spiel beginnen. Im Anschluss kann das Spiel noch verändert und angepasst werden (vgl. Katholische Jungschar Südtirols 2010, o.S.).

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte noch näher beschrieben.

Im ersten Schritt des „Describe“, also der kurzen Erklärung, werden die Kinder in die notwendige Position, wie beispielsweise einen Kreis oder eine Zweierreihe, gebracht, um die Spielerklärung zu erleichtern. Dabei muss der/die Spielleiter/in ebenso darauf achten, dass er/sie nicht zu weit weg von den Kindern steht und zu allen Blickkontakt aufgebaut werden kann. Wenn die Gruppe beispielsweise einen Kreis bildet, ist es von Vorteil, wenn der/die Spielleiter/in ebenfalls ein Teil des Kreises ist, da andernfalls die Hälfte der Kinder ihn/sie nur von hinten sehen würde. Wichtig ist auch, dass in einem freundlichen, höflichen und respektvollen Ton gesprochen wird. Weiters sollen die Regeln kurz und klar formuliert werden, um Missverständnissen durch zu langes Erklären vorzubeugen. Alle Details, die das Spiel betreffen, werden zu Beginn übermittelt. Die Demonstration bzw. das Vorzeigen gehen oft mit der Spielerklärung einher. Wichtig ist, dass man das Vorzeigen nicht allzu verwirrend darstellt, sondern sich eher darauf konzentriert es so kurz als möglich zu halten und nach Möglichkeit die Kinder miteinbezieht. Dabei sollten eher jene Kinder ausgewählt werden, die sehr motiviert sind, um auch

andere Kinder dadurch zu motivieren. Für Spiele, die auf Wettkampf ausgelegt sind, Bewegungsspiele und komplizierte Spiele empfiehlt es sich den Probelauf einmal durchzugehen und danach noch einmal in Zeitlupe. Des Weiteren ist es von Vorteil, wenn man während der Vorstellung eine dazu passende Fantasiegeschichte erfindet. Sind Spiele komplexer aufgebaut, werden sie vor allem bei Kindern in Einzelschritten vorgezeigt. Eine große Rolle, vor allem bei Fangspielen, spielt die Sicherheit. Daher ist es notwendig den Kindern genau vorzuzeigen, bei welcher Berührung man gefangen ist. So reicht beispielsweise ein Antippen am Rücken, anstatt denjenigen zu stoßen. Von Vorteil ist auch, wenn man die Kinder direkt anspricht und sie am Aussuchen von Regeln teilhaben lässt. Dadurch werden die Regeln auch Teil der Gruppe und werden nicht als Vorgabe gesehen. Bei sehr großen Gruppen eignet sich eine Teilung der Gruppe. Zu Beginn werden ein paar Kinder ausgesucht, die das Spiel den anderen vorspielen. Die anderen Kinder müssen genau zusehen. Danach spielen mehrere Gruppen dasselbe Spiel. Im Anschluss kommt es zur „Ask for Questions“, also Zeit für offene Fragen. Hierbei sollte jedoch darauf geachtet werden, dass es zu keinen langen Diskussionen kommt. In diesem Fall wäre es besser noch einen Probedurchlauf zu machen. Um zu testen, ob die Kinder den Ablauf und die Regeln verstanden haben können wahllos einzelne Kinder darauf angesprochen werden. In der Phase des „Do it“ kommt es bei den Kindern oftmals zu Aha-Erlebnissen, da die Kinder beginnen zu verstehen, wie das Spiel verlaufen sollte. Die Abschlussphase bildet das „Adapt it“, also die Anpassung und Veränderung des Spiels. Nach einem ersten Probedurchlauf des Spiels wird kurz unterbrochen, um gewisse Dinge, die eventuell nicht so gut laufen, einzustellen und zu verbessern (vgl. Hechenberger 2001, o.S.).

Daraus etablieren sich drei Grundregeln, wenn man Spiele anleiten möchte. Die erste Regel lautet die Kinder in das Vorhaben miteinzubeziehen. Gemeinsames Entscheiden über Regeln und Änderungen stärkt das Gefühl mitverantwortlich zu sein. Zweitens ist es wichtig nicht alles auf einmal machen zu wollen, sondern alles Schritt für Schritt. Die dritte Regel lautet flexibel und ruhig zu bleiben. Immer wieder kann es dazu kommen, dass die Spiele nicht so laufen, wie sie sollten. Auch Veränderungen bringen manchmal keine Besserung. Sollte dies der Fall sein hilft nur noch ein anderes Spiel vorzuschlagen. Eine Veränderung der Spielregeln kann wichtig sein, damit sich möglichst alle beteiligen können, sowohl die geistige als auch körperliche Sicherheit gegeben ist und neue Ideen eingebracht werden können, damit das Spiel spannend bleibt und damit die Kinder gemeinsam positive Erfahrungen machen können. Dinge, die verändert werden können, sind das Spielfeld, das Punktesystem, die Spieler/innen, die Fortbewegung, etc. (vgl. Hechenberger 2001, o.S.).



### 3.8.4. Tipps für Spielleiter/innen

Weiters existieren noch andere Tipps für Spielleiter/innen. Während des Mitspielens können Handlungen, die nicht den Regeln entsprechen, schneller ausfindig gemacht werden. Außerdem kann man besser und schneller in gewissen Situationen, die es erfordern, reagieren. Des Weiteren ist man dabei mit den Kindern auf Augenhöhe. Besonders wichtig ist unter anderem die Sicherung des Spielraums. Gegenstände, die zu gefährlichen Situationen führen können, wie beispielsweise Stühle oder spitze Kanten, sollten nach Möglichkeit weggeräumt oder anders gesichert werden. Wenn der/die Spielleiter/in selbst mitspielt wird der Ablauf für die Kinder noch klarer dargestellt und wird somit noch verständlicher. Das Vermeiden von sogenannten Goldfischsituationen zählt ebenso zu den wichtigsten Aufgaben des/der Spielleiter/in. Unter einer Goldfischsituation versteht man Situationen, in denen sich ein Kind in einer unangenehmen Lage befindet und sich plötzlich alle Aufmerksamkeit auf dieses Kind richtet. Des Weiteren gilt, dass so lange gespielt wird, solange die Kinder Spaß dabei haben. Es gilt jedoch als beendet, wenn auch die Spielrunde zu Ende ist. Ratsam ist es auch das Spiel zu beenden, wenn sich jemand verletzt oder es nicht mehr nach Plan verläuft. Oftmals ist es aufgrund der Gruppengröße notwendig sie aufzuteilen. Es ist möglich dies auf spielerische Art zu regeln, jedoch sollte man sich nicht zu lange damit aufhalten. Ein wichtiges Prinzip von Spielen ist die Freiwilligkeit. Niemand wird zu einem Spiel gezwungen. Jeder sollte, wenn er/sie möchte, freiwillig am Spiel teilnehmen können. Einen sehr entscheidenden Teil bildet der Abschluss des Spiels. Der richtige Zeitpunkt muss abgewartet werden, denn dann sind die Kinder motiviert und neugierig auf die nächste Spieleinheit. Dabei ist es wichtig den Abschluss immer vorher anzukündigen, damit die Kinder nicht abrupt aus dem Spiel gerissen werden und sich darauf einstellen können (vgl. Katholische Jungschar Südtirols 2010, o.S.).

In manchen Fällen kann es dazu kommen, dass die Kinder überfordert sind, da ihnen zu viele Spielzeuge und Spielmöglichkeiten zur Verfügung stehen oder sie in einer zu großen Gruppe sind. Kinder, die überfordert sind, benötigen die Hilfe von Erwachsenen, die ihnen Spielanweisungen und Hilfe anbieten. Dabei kann es helfen, wenn weniger Spielzeuge angeboten werden, damit die Auswahl leichter fällt, eine kleinere Gruppengröße gewählt wird, um überschaubare soziale Beziehungen zu haben, ein separater Spielraum und eine vorgegebene Zeitspanne im Tagesablauf. Der/die Sozialpädagoge/in bietet zu Beginn ein organisiertes und überschaubares Spielsetting an. So soll das Kind das Spiel (wieder) lernen. Kinder mit Schwierigkeiten beim Spielen müssen nicht immer isoliert oder von Erwachsenen angeleitet werden. Auch eine Kleingruppe kann helfen, da Kinder untereinander auch Impulse vermitteln und sie fördern können.

Spielpädagogisches Handeln bewegt sich zwischen aktivem Einfluss und Mit- und Vorspielen und der passiven Beobachtung (vgl. Heimlich 2015, S. 212).

## 3.9. Spiel und Lernen

Bereits in der Antike haben die Kinder Spielzeug von den Erwachsenen bekommen, um dadurch Kenntnisse und Erfahrungen zu erlangen. Dabei galt das Spielen früher mehr als ein Zeitvertreib und als Erholung für die Kinder zwischen den Schulstunden und den Hausübungen. Spielen wurde als eine Vorform des Lernens verstanden und stand in der hierarchischen Reihenfolge unter der Schule, die wiederum unter der Arbeit stand. Diese Sichtweise ist allerdings längst überholt. Spielen und Lernen gehören zusammen. Die beiden Tätigkeiten sind in der frühen Kindheit nicht voneinander zu trennen. Das frühkindliche Spiel kann als spontanes Lernen bezeichnet werden, welches von den Kindern selbst ausgeht. Durch das Spiel treten sie mit ihrer Umwelt in Kontakt und lernen so Bewältigungsstrategien für ihr Leben. Somit spielt es eine sehr große Rolle für ihr Leben und die Lebenserfahrung (vgl. Borde 2020, S. 87f).

Um den Prozess des Lernens zu verstehen, muss man sich mit den Gehirnaktivitäten beschäftigen. Lernen wird durch die Kommunikation zwischen den Nervenzellen im Gehirn ermöglicht. Je öfter die Nervenzellen und Synapsen, welche die Verbindung zwischen den Nervenzellen darstellen, gebraucht werden, desto schneller und besser werden zufällige Erfahrungen und Lernerfahrungen verinnerlicht. Unser Gehirn bildet also unsere individuellen Lernerfahrungen ab. Durch das Erleben und das Auseinandersetzen mit der Umwelt kommt es zu Erfahrungen. Durch Erfahrungen lernen wir und dadurch entwickelt sich mit der Zeit die Persönlichkeit (vgl. Mehringer 2020, S. 177ff.).

### 3.9.1. Spiel vs. Lernen

Heute werden Spiel im Kleinkindalter und das Lernen der Kinder in der Schule oftmals stark unterschieden. Im Kleinkindalter und im Kindergarten steht das Spiel im Vordergrund, wobei das Lernen ein schöner Nebeneffekt sein darf. Bei älteren Kindern in der Schule rückt das Lernen in den Vordergrund und das Spiel wird nur noch als Zeitvertreib gesehen. Piaget sieht das Spiel als Assimilation, also als Anpassung der Welt an das Kind. Erst bei Piagets Gegensatz zum Spiel, der Imitation von der Umwelt, den Personen und Dingen sieht er die Tätigkeit des Lernens, der Akkomodation. Diese Ansichten von Piaget wurden bereits längst überholt. Laut Vygotsky entwickelt sich das Selbst der Kinder während des Spielprozesses. Das Spiel an sich sieht er als Sozialaspekt (vgl. Weißhaupt 2014, S. 43ff.).

Die Lebensumstände der Kinder verändern sich stetig. Heutzutage sind die Bedürfnisse der Kinder andere als noch vor 20 Jahren. Dadurch ändern sich auch die Bedürfnisse des Lernens. Ein strenger Unterricht nach Lehrplan ist oftmals nicht mehr möglich. Aus diesem Grund rückt das spielorientierte Lernen immer mehr in den Vordergrund, sodass man besser auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen kann und der Inhalt des Unterrichts gemeinsam diskutiert und ausgehandelt wird (vgl. Heimlich 2015, S. 179).

In den meisten Fällen reicht es jedoch nicht aus, wenn man intelligent ist, um gut, erfolgreich und langfristig lernen zu können. Die Selbstregulation spielt dabei eine wichtige Rolle. Diese kann anhand von zahlreichen Möglichkeiten in der Schule erlernt und entwickelt werden. Am besten lernt man die Selbstregulation kontinuierlich und wiederholt es oft. Auch hier gilt, dass mit Spaß und positiven Emotionen schneller und besser gelernt wird. Um den Lernerfolg und die Selbstregulation zu fördern, eignen sich nicht nur Spiele, sondern auch Bewegung und Sport (vgl. Schreiner o.J., o.S.).

### **3.9.2. Spiel und Lernerfahrung**

Im Jahr 2007 wurde das Projekt „Spielen macht Schule“ ins Leben gerufen. Dabei ging es vorrangig darum, das klassische Spielen wieder hervorzubringen und den Kindern das Lernen einfacher zu gestalten, indem Lerninhalte spielerisch vermittelt werden.

Wie bereits erwähnt spielen Kinder in den ersten sechs Lebensjahren bis zu 15.000 Stunden. Das bedeutet, dass sie durchschnittlich sieben Stunden am Tag spielen. Ab dem Eintritt in die Schule werden Lernen und Spielen als Widerspruch zueinander gesehen. Man kann jedoch auch unbewusst etwas Lernen, nicht nur bewusst, wie es in der Schule geschieht. Kinder lernen auch viele Inhalte, während sie spielen. Vor allem in der frühen Kindheit müssen die Kinder erst Dinge lernen, die für Erwachsene bereits selbstverständlich sind. Erwachsene wissen beispielsweise, dass es Lärm macht und laut wird, wenn man zwei harte Gegenstände aufeinanderprallen lässt. Kinder müssen diese Erfahrung erst selbst machen. Im Spiel mit Würfeln kommen die Kinder das erste Mal mit Zahlen und der Mathematik in Verbindung. Sie lernen dabei Addieren, wenn sie die Würfelaugen zusammenzählen müssen. Weiters lernen sie im Spiel auch die Koordination von Augen und Händen, wenn sie Figuren in die passenden Öffnungen stecken müssen. Weiters werden sie immer öfters mit Niederlagen und den damit verbundenen Emotionen konfrontiert. Sie lernen damit umzugehen und beginnen sich langsam auch für den/die Sieger/in zu freuen. Durch Spielen lernen die Kinder die Welt kennen. Sie verfolgen dabei Ziele, welche

aber nicht auf den Wissenserwerb ausgerichtet sind und man kein perfektes Ergebnis erwartet. Lernerfahrungen, die mit positiven Emotionen verknüpft sind, merkt man sich leichter und länger. Daher erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit etwas zu tun, wenn man das Gelernte mit Spaß in Verbindung bringt (vgl. Mehringer 2020, S. 175ff.).

Während und vor allem durch das Spielen werden Kompetenzen entwickelt. Kinder können dabei in unterschiedliche Rollen schlüpfen und so Erfahrungen, die sie gemacht haben und die sie beschäftigen, verarbeiten und bewältigen. Dabei werden auch die Fantasie und die Kreativität angeregt und gefördert. Nicht nur die Motorik und die Kognition werden gefördert, sondern auch die sozialen und emotionalen Fähigkeiten. Bei Gemeinschaftsspielen lernen die Kinder, wie es ist, Teil einer Gruppe zu sein und dass sie sich an gewisse Regeln halten müssen (vgl. Mehringer 2020, S. 177ff.).

Mit dem Spiel kann man bei Kindern zwei verschiedenen Effekte auslösen. Sie können durch das Spiel angeregt und belebt werden oder sie sind danach entspannt und beruhigt. Unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Menschen werden beim spielerischen Lernen die Inhalte so vermittelt, dass sie ungezwungen und wiederholbar sind. Durch das spielerische Vorgehen kommt es zu Aha-Effekten. Sie entdecken und erleben immer wieder Neues. Dadurch wird das Lernen für die Kinder spannender. Es wirkt nachhaltig, wodurch sie sich und ihre Lernkompetenzen stetig weiterentwickeln können (vgl. Bildungsplan 2016, S. 1).

### **3.9.3. Emotionen**

Bei Handlungen, die mit positiven Emotionen verknüpft sind, wird Dopamin ausgeschüttet. Die Ausschüttung des Dopamins wirkt sich positiv auf die Aktivitäten im Gehirn aus, wodurch Menschen leichter lernen. Da während des Spielens positive Emotionen empfunden werden, können die Inhalte, die man dabei vermittelt bekommt, schneller und einfacher gelernt werden. Dafür eignen sich Lernspiele sehr gut. Diese werden von den Kindern als gut eingestuft und von ihnen gerne gespielt, wenn der Spieleinstieg einfach ist, ein flüssiger Spielverlauf möglich ist und die Regeln nicht zu schwierig sind. Diese Merkmale resultieren in einem großen Spiel Spaß für die Kinder. Ebenso sollte das Spielmaterial für alle Sinne ansprechend sein. Alle Lernspiele haben ein konkretes Lernziel, welches jedoch nicht im Fokus des Spiels stehen sollte. Das Lernen geschieht hierbei immer nebenbei. Wenn die Lernspiele von den Kindern als lustig eingestuft und gerne gespielt werden führt es dazu, dass sie öfter nach diesem greifen und es

wiederholt spielen. Durch die wiederholte Spieltätigkeit eines Spiels kommt es zu einem größeren Lerneffekt (vgl. Thiele 2020, S. 149).

### **3.9.4. Wissenserwerb/Kompetenzen**

Aufgrund unterschiedlicher Spielthemen kommt es zu einem Erwerb von Wissen über die Familie, sich selbst, wichtige Werte etc. ebenso werden die Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeiten, wie Materialspiel, darstellendes Spiel, usw. durch verschiedene Spielformen erweitert.

Baer geht davon aus, dass Kinder im Spiel wichtige Handlungen und Aktionen lernen, die abgespeichert werden und im späteren Verlauf des Lebens von Bedeutung sein können. Er nennt hierfür zwei Beispiele. Zum einen nennt er das Bauen einer Kugelrollbahn. Wenn das Kind eine solche Bahn im Spiel selbst konstruiert und aufbaut, kann ihm/ihr das später möglicherweise beim Aufbau von Regalen in der eigenen Wohnung helfen. Als zweites Beispiel nennt er das Anziehen einer Jacke bei einer Puppe. Ein Mädchen biegt die Arme der Puppe nach hinten zum Rücken, um ihr die Jacke einfacher anziehen zu können. Später will sie ihrem Bruder helfen seine Jacke anzuziehen und versucht dabei seine Arme wie zuvor bei der Puppe hinter den Rücken zu biegen. Das funktioniert bei dem Bruder jedoch nicht und dieses Vorhaben bereitet ihm Schmerzen, weshalb er zu schreien und zu weinen beginnt. Durch diese Erfahrung lernt das Mädchen, dass es einen Unterschied in den Bewegungsmöglichkeiten zwischen Menschen und Puppen gibt (vgl. Baer 2012, o.S.).

Weiters müssen sie in einer Gruppe lernen mit unterschiedlichen Verhaltensweisen umzugehen, da es vorkommen kann, dass es zu Konkurrenzdenken kommt, da andere Spieler/innen stärker, geschickter oder anders im Vorteil sind. Aber auch unterschiedliche Denkweisen können im Spiel trainiert werden, wenn sie sich etwa eine Strategie für den Spielprozess ausdenken müssen. Kinder können sich durch Spiele erfolgreich fühlen, wenn sie gewonnen haben. Da man die meisten klassischen Spiele zu Ende spielen muss, um zu wissen, wer gewonnen hat, motiviert dies die Kinder außerdem dazu weiterzumachen und dranzubleiben, was wiederum die Konzentrationsfähigkeit trainiert und steigert. Ebenso wird der Umgang mit den eigenen Emotionen und das Aushalten geübt. Kinder müssen das Aushalten, bis sie an der Reihe sind, erst lernen. Spiele machen vor allem eines – Spaß. Jedes Spiel punktet individuell mit seinen Stärken bzw. Zielen. Bewegungsspiele beispielsweise geben den Kindern ein gutes Gefühl, da die körperliche Betätigung diese ausstrahlt (vgl. Mehringer 2020, S. 177ff.).

Wie bereits beschrieben lernen Kinder im Spiel viele wichtige Aspekte, die für das Leben wichtig sind. Sie lernen sowohl, wie man gewinnt, aber auch, wie man verliert. Sie müssen lernen, wie man Kompromisse eingeht, wie man sich zurücknimmt und auch, wie man in kooperativen Spielen gemeinsam Ziele erreichen kann. Ebenso bringen Spiele Sozialaspekte mit, da die Kinder lernen müssen, welche Emotionen in der Situation angebracht und welche fehl am Platz sind. Sie lernen ihre Emotionen zu regulieren und Konflikte zu lösen. In kooperativen Spielen wird die Fähigkeit in einem Team zu arbeiten, das Vertrauen in sich selbst und Kreativität angesprochen (vgl. Thiele 2020, S. 145).

„Im Spiel bestätigt das Kind nicht die Erwachsenenwelt (wie dies von den Pädagogen gewünscht wird), sondern schafft sich seine eigene, indem es die Objekte der Umwelt so verwendet und wahrnimmt, dass sie zu einem Spiel taugen. Dahinter steckt nicht der Erwerb angemessener Fähigkeiten und Kenntnisse, sondern das Erlernen von Potenzialitäten: von möglichen Fähigkeiten für mögliche Situationen.“ (Fritz 1991, S. 129 zit. n. Heimlich 2015, S. 181).

### **3.9.5. Schule – Lernen – Spiel**

Spiel und Unterricht werden oft als zwei Gegensätze betrachtet, die nicht miteinander in Verbindung stehen können. Während das Spiel vom Kind ausgeht und somit von innen heraus motiviert ist, fantasievoll ist und von den Kindern selbst kontrolliert wird, ist der Frontalunterricht von außen, also extrinsisch, motiviert und fremdkontrolliert.

Jedoch gibt es einige Studien, die beweisen, dass Spiel und Unterricht bzw. spielerisches Lernen kompatibel sind. Eine Studie von Hartmann et al. (1988) zeigt, dass sich Spielmittel und Spielecken positiv auf den Unterricht auswirken, da aggressive Verhaltensmuster zurückgehen und soziale Kompetenzen verbessert werden. Außerdem stieg im Allgemeinen die Zufriedenheit in der Schule (vgl. Heimlich 2015, S. 180).

Spielerische Zugänge zum Lernen ermöglichen es den Schüler/innen sich im Unterricht zu bewegen und zu handeln. Dabei wird sowohl der Körper als auch der Geist bzw. der Kopf angesprochen. Außerdem brauchen die Kinder dabei viele ihrer Sinne, wodurch sie besser lernen können und sich das Gelernte besser und länger merken. „Spielerisch lernen bedeutet, die kognitive, soziale, emotionale, motorische und kreative Entwicklung des Kindes zu fördern“ (Bildungsplan 2016, S.1).

Kinder sollen selbstständig lernen. Aufgrund dessen können durch das Spiel Lerninhalte vermittelt werden. Das Spiel wird von den Kindern meist selbst ausgewählt und kontrolliert. Daher

setzen sich Kinder in ihren Spielen auch oft mit Veränderungen in ihrem sozialen Umfeld und ihren Lebenswelten auseinander. Somit kommt es zu selbstständigen Lernprozessen. Die Erwachsenen können das Spiel beobachten und ebenso viel darüber lernen, was die Kinder zu diesem Zeitpunkt besonders beschäftigt. Weiters können sie beobachten, wie Kinder mit Veränderungen in ihrem Leben umgehen. Durch die Spieltätigkeit verleihen sie der Veränderung in ihrem Leben einen Sinn.

Außerdem beinhalten spielorientierte Lernprozesse auch Funktionen, die für die Entwicklung der Kinder notwendig ist. Dies sollte auch Eingang in der Schule finden, damit man im schulischen Umfeld auch besser mit den veränderten Lebensbedürfnissen umgehen kann. So kommt es zu einer Art der Verbindung zwischen den neuen Lebenssituationen in der Schule und den veränderten Lebensumständen (vgl. Heimlich 2015, S. 179f.).

Das Ziel des Unterrichts in der Schule ist es, die Kompetenzen der Kinder, wie beispielsweise schreiben, rechnen und lesen, zu fördern. Dabei werden in Mathematik oft Arbeitsblätter verteilt, die von den Kindern gelöst werden müssen. Eine gute Alternative zu den Arbeitsblättern, die für die Kinder schnell langweilig werden, wäre ihnen die Zahlenlehre spielerisch zu vermitteln und sie die Kinder spielerisch erarbeiten zu lassen. Das Spiel fördert die Kinder auch in ihrer sozialen Interaktion, da sie lernen, wie man in einer Gesellschaft agiert, reagiert und interagiert (vgl. Mehringer 2020, S. 182).

Spielzeuge werden für den Prozess des Spiels hergestellt. Die Kinder können durch das Spielzeug etwas über bestimmte Gegenstände lernen, wie zum Beispiel, dass ein rundes Objekt rollt. Durch Spielzeug können Kinder etwas über die Wirklichkeit und wie man sich an gewisse Umstände anpassen kann lernen (vgl. Borde 2020, S. 88).

Die Relevanz des Spiels in der Schule wird vor allem dann deutlich, wenn es um Klassen geht, in denen Kinder mit und ohne Behinderung sind. Durch das Spiel werden zahlreiche Zugangsmöglichkeiten zu Lernprozessen ermöglicht. Die Unterschiedlichkeit der Individuen fließt dabei sehr stark in das Spiel ein und belebt dieses. Weiters eröffnet das Spiel den Kindern die Möglichkeit sich mit seinen Fähigkeiten einzubringen. Jedes Kind besitzt unterschiedliche Fähigkeiten, die alle im Spiel akzeptiert werden. Sie nehmen so gut es geht teil (vgl. Heimlich 2015, S. 180).

Spielorientiertes Lernen sollte nicht nur am Schulbeginn und in einzelnen Schulfächern zu finden sein, sondern sich im gesamten Konzept der Schule widerspiegeln. Dazu gehören beispielsweise Spielphasen während des Unterrichts dazu. Hierbei können die Kinder ihr Bedürfnis nach sozialen Kontakten und des „Sich-in-Szene-setzen“ befriedigen. Mit extra Spielstunden können die Kinder ihrem starken Bedürfnis nach Bewegung nachgehen und ihren Bewegungsdrang



befriedigen. Außerdem werden sie durch die Einteilung in Gruppen gefordert und können soziale Interaktionen in Mannschaften erproben. Auch besteht die Möglichkeit zu bestimmten Spielprojekten. Kinder interessieren sich meist für bestimmte Themen ganz besonders. Diese Interessen bergen das Potenzial für ein solches Projekt. Eine Spieltätigkeit, das großes Potenzial für ein Spielprojekt hat, ist das Basteln von Papierfliegern. Kinder verbringen oft viel Zeit damit die Flugeigenschaften der Papierflieger zu verbessern. Aufgrund des großen Interesses könnte man darauf ein Projekt zum Thema Luft und Flug machen. Auch in den Pausen kann man Spielmaterial zur Verfügung stellen, um den Kindern die Möglichkeit zum Lernen zu geben, wie zum Beispiel durch Seile oder Stelzen. Aber auch die Schulhöfe heutzutage bieten viele Möglichkeiten zum Lernen. Eine Vielzahl bietet bereits die Alternative Naturerfahrungen zu machen. Die Kinder lernen dort spielerisch den Umgang mit Naturmaterialien. Schulfeste können ebenfalls mit einem bestimmten Spielthema ausgestattet werden und ebenso spielerisch zum Lernen einladen. Ein Beispiel wäre „Spielen mit allen Sinnen“, wo unterschiedliche Stationen angeboten werden und die unterschiedlichen Sinne getestet, erprobt und gestärkt werden (vgl. Heimlich 2015, S. 183f.).

### **3.9.6. Lernspiele**

Durch sogenannte Lernspiele soll das freie Spiel der Kinder ergänzt werden. Sie sollen das erleichterte Vermitteln von Lerninhalten ermöglichen. Eine Studie von Thiele (2020) zeigt, dass den Eltern unterschiedliche Qualitätsmerkmale bei den Lernspielen wichtig sind. Einige Eltern achten beim Kauf von Spielen auf die Qualität des Materials, andere auf den Lerninhalt, der vermittelt wird und wieder andere achten sehr genau auf Altersbeschränkungen (vgl. ebd., S. 147f.).

Das Arbeiten mit Lernspielen stellte sich ebenso als sehr hilfreich heraus. Durch die Möglichkeit zu spielen und dabei was zu lernen, stieg die Motivation der Kinder. Somit lässt sich aufgrund der Ergebnisse der Studie sagen, dass Lernen und Spiel nicht im völligen Widerspruch zueinanderstehen, sondern sich auch gegenseitig ergänzen können. Jedoch ergibt sich die Frage welche Art des Lernens das Spiel ermöglicht. Dazu hat Jürgen Fritz (1991) eine Antwort formuliert.

### 3.10. Spielzeug

Ein wichtiger Bestandteil des Lebens eines Kindes bildet das Spielzeug. Es nimmt großen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Als Spielzeug werden jene Gegenstände bezeichnet, die sich in der Umgebung des Kindes befinden und in dessen Spielhandlungen miteinbezogen werden. Dazu gehört nicht nur jenes Spielzeug, das extra für die Spielhandlung entwickelt wurde, sondern auch Gegenstände aus der Umwelt und aus dem Alltag, wie zum Beispiel Papier, Steine oder Holzstücke.

Spielzeuge sind ein wichtiger Bestandteil der Spielhandlung. Die Handlungen sind weitgehend darauf angewiesen. Spielzeug kann in „gut“ oder „schlecht“ kategorisiert werden. Nicht jedes Spielzeug eignet sich für jede Spielhandlung. Es ist davon abhängig, wie gut es sich in Kombination von Wirklichkeit und kreativer Fantasie verwenden lässt. Gutes Spielzeug ist für das Leben der Kinder genauso wichtig wie ein guter Schlafrhythmus und die Sicherung der Grundbedürfnisse (vgl. Mogel 2008, S. 113f.).

„Das Spielzeug hat einen direkten Einfluss auf die Inhalte und auf die Formen des Kinderspiels. Es beeinflusst also nachhaltig den kindlichen Bezug zur Wirklichkeit. Dieser Bezug ist, woran sich der eigentliche Wert eines Spielzeugs für die Entwicklung des Kindes bemisst.“ (Mogel 2008, S. 114).

Spielen meint immer die Beschäftigung bzw. das Spielen mit etwas. Dies kann entweder ein/e Spielpartner/in, ein Ding oder ein Tier sein. Spielt das Kind mit einem Gegenstand, bekommt dieser von dem Kind im Spiel eine Seele. Grundsätzlich kann jeder Gegenstand zum Spielen verwendet werden, wie z.B. ein Pappkarton, ein Tannenzapfen, eine Schnur etc. Neben diesen Materialien gibt es Gegenstände, die speziell für das Spiel hergestellt wurden. Sie können entweder selbst hergestellt worden sein oder industriell. Laut Friedrich Fröbel dient das Spielzeug dazu die Fantasie der Kinder anzuregen und zu wecken.

In der heutigen Zeit stehen die Eltern einer unüberschaubaren Vielzahl von Spielzeugen gegenüber. Die Spielwarenindustrie produziert immer mehr Spielzeug. Dadurch wird es immer schwieriger pädagogisch wertvolles Spielzeug ausfindig zu machen. In nahezu allen Kinderzimmern und Kinderbetreuungseinrichtungen findet man Figuren, die menschen- und tierähnlich sind. Bei der Auswahl des Spiels sollte darauf geachtet werden, welches Spielzeug wirklich zu einem Spiel anregt und sich nicht davon leiten zu lassen, was andere haben oder was süß aussieht. Weiters ist es wichtig, dass das Spielzeug mit dem Erziehungsideal übereinstimmt. Mit zu viel Spielzeug kann man jedoch das Spiel und den Spielbeginn der Kinder hemmen (vgl. Pohl 2014, S. 69f.).

### **3.10.1. Fähigkeiten und Kompetenzen**

Um ihre immer wachsenden körperlichen Fähigkeiten entwickeln zu können und zu trainieren, brauchen Kinder unterschiedliche Spiel- und Sportgeräte. Kinder, die sich ausreichend bewegen werden in ihrer Selbstständigkeit gefördert, sind gesünder und haben mehr Vertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit. Ab einem Alter von 6 Jahren sind die Kinder in der Lage beispielsweise Anleitungen von Drachen zu lesen, ihn selbst zusammenzubauen und ihn danach steigen zu lassen. Langsam entwickelt sich auch die Fähigkeit Gegenstände wie z.B. Häuser in einem kleineren Maßstab nachzubauen. Dafür verwenden sie kleinere Bauelemente, wie Lego oder Holzklötze. Ebenso kommt bei elektrischen Autobahnen oder Eisenbahnen große Faszination auf. Dabei müssen die Spieler/innen über eine gute Reaktionszeit und feine Bewegungskoordination verfügen. Rollenspiele werden bei den Kindern immer bedeutender. Sie kombinieren oftmals mehrere Spielwelten, die entweder selbst erfunden und gestaltet oder bereits fertig vorgegeben sind, miteinander, um so große Spiellandschaften zu entwickeln (vgl. WKO Papier und Spielwaren o.J., o.S.).

### **3.10.2. Beliebtes Spielzeug**

Puppenhäuser sind ebenfalls eine gute Ergänzung der Spielmittel. Wichtig dabei sind auch die Kleider für die Puppen. Diese gibt es für jeden Anlass und erhalten die Freude am Spiel lange aufrecht. Das Theaterspielen ist auch bei Kindern, die bereits die Schule besuchen, sehr beliebt. Daher ist ein Kasperltheater mit den dazu gehörigen ausdrucksvollen Figuren immer sehr beliebt. Alternativ können die Kasperlfiguren auch selbst hergestellt werden. Denn auch das Malen und Basteln ist bei Kindern sehr beliebt, um sich kreativ entfalten und mit den Formen und Farben experimentieren zu können. Einige Kinder weisen schon im Volksschulalter hohes Geschick im Umgang mit (Spiel-)Werkzeugen auf. Werkzeugbänke mit Spielwerkzeug können das Geschick weiter fördern. Großes Interesse wecken Lernspiele, bei denen die Kinder das Gelernte aus der Schule demonstrieren, vertiefen und üben können. Weiters gibt es eine Vielzahl von kooperativen Spielen, die keinen Wettbewerbsgedanken haben. Bei diesen Spielen lernen die Kinder, wie man mit anderen zusammen in einem Team spielt. Kinder machen beim Spielen wichtige Erfahrungen, weshalb man damit auch die Begabungen und Interessen der Kinder fördern kann (vgl. WKO Papier und Spielwaren o.J., o.S.).

Eines der verbreitetsten Spielzeuge ist der Teddybär. Dieser existiert seit Anfang des 20. Jahrhunderts und geht auf Theodore (Teddy) Roosevelt zurück, der einen kleinen Bären bei der Jagd verschont hat. Sie sind unter anderem auch deshalb so beliebt, weil sie kindliche Gesichtszüge haben und ihr Fell weich und kuschelig ist. Man kann sie auch nahezu überall finden, in Werbespots, Filmen, auf Verpackungen etc. Der Teddybär dient als Übergangsobjekt, um die Trennung von Mutter und Vater erträglicher zu machen. Oft hat er einen besonderen Platz. Dennoch ist er meist kein Spielzeug, das aktiv ins Spiel integriert wird. Vielmehr dient er abends im Bett als Beschützer, Tröster und geliebtes Objekt, ohne den es den Kindern oftmals nicht möglich ist einzuschlafen. Weiters ist der Teddybär ein ständiger Begleiter der Kinder, wodurch er ihnen auch durch schwierige Situationen begleitet. Dennoch gilt bei allen Spielzeugen, also auch beim Teddybären, dass er das ist, was das Kind daraus macht. So kann er im Spiel auch, ähnlich wie eine Puppe, gefüttert und umgezogen werden. Diese Spielweise nehmen dann auch die Jungs an, wenn es sich nicht um eine Puppe, sondern um einen Teddybären handelt. Das Spiel mit einer Puppe würde andernfalls von den anderen Kindern als uncool angesehen werden. Plüschtiere werden in Rollenspielen auch oft als Haus- oder Zootiere verwendet, je animalischer das Aussehen ist. Die Kinder verleihen den Tierfiguren oft Charaktere und menschliche Eigenschaften, weil ein Tier Charakterzüge haben kann, die beim Menschen weniger gerne gesehen werden. So kann das Kind durch das Tier Wünsche und Ängste zeigen ohne dafür Scham empfinden zu müssen (vgl. Pohl 2014, S. 73ff.).

Eine Puppe stellt immer ein Abbild des Menschen dar. Mithilfe der Puppe können die Kinder das menschliche Zusammenleben und die dazu gehörigen Aspekte durchspielen. Sie ist sehr vielseitig und kann sowohl gute als auch böse Wesenszüge annehmen. Puppen können zwar keine menschlichen Beziehungen ersetzen, dennoch bilden sie das Zentrum der kindlichen Fantasie. „Puppen sind Schlüssel zum Unbewussten, zu den Bedürfnissen, Gefühlen und Wünschen und zum zentralen Ich.“ (Pohl 2014, S. 79).

Die Puppe weist verschiedene Spielmöglichkeiten auf. Zum einen kann sie als Baby verwendet werden, mit dem man spricht und um das man sich sorgt. Zum anderen können die Kinder auch für sie sprechen, beispielsweise bei einem Tratsch bei Kaffee mit den Erwachsenen (vgl. Pohl 2014, S. 80).

Weiters können Kinder beim Spiel mit der Puppe ihre Erfahrungen aus dem Alltag verarbeiten und ihre Gefühle zum Ausdruck bringen. Diese Gefühle und Handlungen müssen aber nicht zwangsläufig vom Kind im Alltag erlebt worden sein. Ein Kind kann beispielsweise im Alltag liebevoll mit seinem kleinen Geschwisterchen umgehen und verprügelt später im Spiel die

Puppe. Dies kann ein Ausdruck von Eifersucht gegenüber dem jüngeren Geschwisterchen sein (vgl. ebd. S. 82).

Jungen spielen eher weniger mit Puppen. Hier gibt es Figuren, wie die Power Rangers, die Superhelden verkörpern und die Welt retten. Zu den Accessoires gehören somit auch Waffen. Oft ist es nicht möglich den Kindern das „Held-Sein“ mit Waffen zu verbieten. Denn auch das Nicht-Kaufen der Waffen hält sie nicht davon ab einen Stock oder zwei Finger stattdessen zu verwenden und die dazugehörigen Geräusche zu machen (vgl. Pohl 2014, S. 86).

In der Praxis lässt sich beobachten, dass Kinder meist in Gruppen zusammenspielen oder mindestens mit einem Sozialpartner. Allerdings spielen manche Kinder auch für sich und entdecken dabei Neues. Im folgenden Kapitel werden die beiden Varianten genauer beleuchtet.

## 3.11. Spiel allein und Gruppenspiel

Je wichtiger den Kindern das Spiel ist desto intensiver und ausgiebiger beschäftigen sie sich damit. Außerdem kann sich das Kind im Spiel seiner Umgebung offenbaren und zeigt sich von seiner ungeschützten Seite, wodurch es zugleich verletzlich wird. Das Kind kombiniert mehrere Aspekte seiner/ihrer Selbst und der Umwelt. Dies bildet den Spielkontext, welcher von Außenstehenden betrachtet werden kann. Inwieweit die Beobachtungen zutreffend sind oder nicht hängt davon ab, wie das Spiel von den Zuschauern/innen adäquat beurteilt wird. Bei Konstruktionsspielen beispielsweise verschmelzen Selbstgestaltung und Selbstentfaltung, welche auf Gegenstände bezogen sind. Dabei setzen sich die Kinder genaue Ziele, wie das Endergebnis aussehen soll. Beenden sie ihre Tätigkeit und hat das Endprodukt ihre Vorstellungen erfüllt, betrachten sie es als gelungen. Andernfalls betrachten sie das Werk als misslungen (vgl. Mogel 2008, S. 162).

### 3.11.1. Selbst- und Fremddarstellung

Im Rollenspiel ahmen die Kinder Bezugspersonen nach. Dies machen sie in der Regel so genau, dass man erkennt, um wen es sich handelt. Die Darstellung von bestimmten Rollen kann jedoch auch Besonderheiten des jeweiligen Kindes offenbaren. Bei Kindern kann man sich demnach nicht sicher sein, ob es anders als bei Schauspieler/innen, sich selbst mit all seinen Facetten darstellt oder andere Personen. Das Kind geht vollkommen und unreflektiert in der Rolle auf. Sie achten darauf ihre Rolle möglichst realitätsnah zu spielen, weshalb sie auch Gegenstände in ihr Spiel miteinbeziehen. Jegliche Spielformen und Verhaltensweisen werden von den Kindern real wahrgenommen. Sie erhalten durch die Übernahme von Rollen einen spielerischen Einzug in die Erwachsenenwelt. Ebenso können sich die Kinder bei Regelspielen entfalten. Bei dieser Art von Spielen werden Regelverstöße geahndet und können auch zum Ausschluss führen. Regelspiele haben einen besonderen Reiz, da sich die Kinder hierbei testen können und das „Mogeln“ in diesen Spielen sehr interessant wird. Vor allem dann, wenn die Mitspieler/innen davon nichts mitbekommen. Die Selbstentfaltung wird durch Spielregeln geregelt. Neben der Selbstdarstellung im Regelspiel findet man noch einen weiteren Aspekt. Aufgrund der oftmals sehr intensiven Emotionen, welche während dem Spiel zum Vorschein kommen, kann man auch die Beziehungen zwischen den Kindern gut erkennen. Die Chance bei einem Spiel gegen

eine/n sonst überlegenen Spielpartner/in zu gewinnen birgt nicht nur die Möglichkeit für Selbstdarstellung, sondern auch der Selbsterhöhung. Die Selbsterhöhung geht mit dem Sieg über das Gegenüber einher (vgl. Mogel 2008, S. 162).

### 3.11.2. Gruppe

Die Spielpädagogik wird oft als Gruppenspiel und als Spielen in der Gruppe bzw. allgemein mit Gruppen assoziiert. Die Gruppe ist ein wesentlicher Bestandteil der Umwelt eines Individuums. Ihr wird deshalb ein sehr hoher Stellenwert im Leben eines Menschen zugesprochen. Sie stellt ein soziales Gefüge dar, in dem sich Menschen begegnen, kommunizieren, sich kennenlernen und gemeinsam interagieren. Eine Gruppe weist daher viele soziale Aspekte auf. Unter anderem kann sie dem einzelnen Individuum auch bei der Identitätsfindung helfen. Vor allem bei Kindern kann die Gruppe enorm bei der sozialen Entwicklung helfen (vgl. Kowal, Summek, Ludger 2006, S. 76f.).

Besonders wichtig ist, dass die Kinder darin geschult werden mit ihren Gefühlen umzugehen und auch die zwischenmenschlichen Beziehungen gefördert werden. Gefühle, die als negativ empfunden werden, wie beispielsweise Stress und Angst, können das Lernen negativ beeinflussen. Daher hat die „Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning“ das Konzept des sozial-emotionalen Lernens entwickelt. Dieses Konzept ist wichtig, um Schlüsselkompetenzen zu fördern, die für die Lebensbewältigung einen hohen Stellenwert haben. Dazu gehören beispielsweise Prävention von Suchtverhalten, von Verhaltensproblemen und von Mobbing. Ziel ist die emotionalen Kompetenzen, also der Umgang mit den eigenen Emotionen aber auch den Emotionen anderer, zu fördern. Im Fokus dieser Kompetenzförderung stehen soziales Bewusstsein, Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement, Beziehungsmanagement und das Treffen verantwortungsvoller Entscheidungen. Diese sind miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig. Sind die Kompetenzen in den genannten Fertigkeiten unklar oder wenig bis nicht vorhanden, kann es zum Unverständnis der eigenen Emotionen bis hin zu schweren Kommunikationsproblemen kommen, welche wiederum zu Auseinandersetzungen führen können. Daher braucht man gut entwickelte emotionale Kompetenzen, um Gewaltauseinandersetzungen vorzubeugen. Beim sozial-emotionalen Lernen werden die Kompetenzen in fünf Gruppen aufgeteilt, die nun etwas genauer beschrieben werden (vgl. Bosley/Kasten 2020, S. 38).

### 3.11.3. Kompetenzgruppen

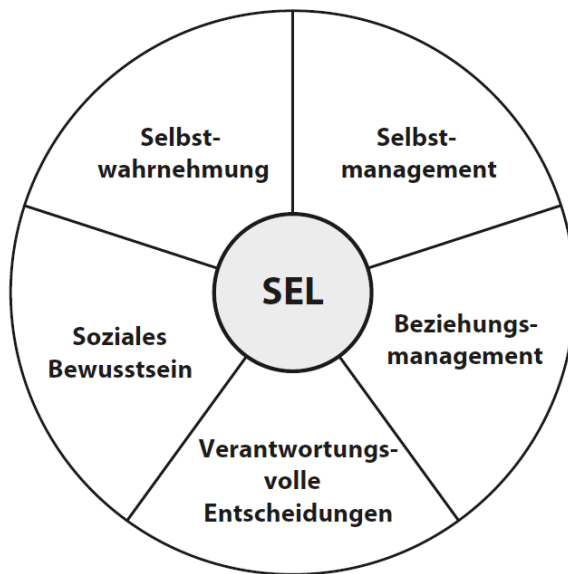


Abbildung 5 Kompetenzgruppen

Die Selbstwahrnehmung bestimmt die Identifikation der eigenen Gedanken und die Erkenntnis darüber, wie sie unser Handeln und unsere Entscheidungen beeinflusst.

Jeder Mensch verspürt Angst. Sie ist wichtig für das Überleben von Individuen, da sie unser Leistungsvermögen steigern kann. Kinder müssen lernen das Gefühl der Angst zuzulassen, sie nicht komplett zu unterdrücken, sich ihr aber auch nicht vollkommen hinzugeben. Angst kann Menschen in Alarmbereitschaft versetzen, indem sie Energie und Konzentration freisetzen. Überwältigende Glücksmomente entstehen, nachdem alle Probleme überwunden wurden, die sich auf dem Weg zum Ziel aufgetan haben. Um Kinder in der Selbstwahrnehmung zu stärken, sollten sie oft gelobt werden. So fühlen sie sich besser und werden motiviert, um ihre Fähigkeiten zu verbessern. Oft erscheinen den Erwachsenen die Erfolge der Kinder nicht so wichtig. Für die Kinder bedeuten sie jedoch sehr viel, da sie bei jedem Erfolg ihre Angst besiegt und sich mehr getraut haben. Daher ist es wichtig sie zu loben und zu stärken (vgl. Bosley/Kasten 2020, S. 38, S. 40-42).



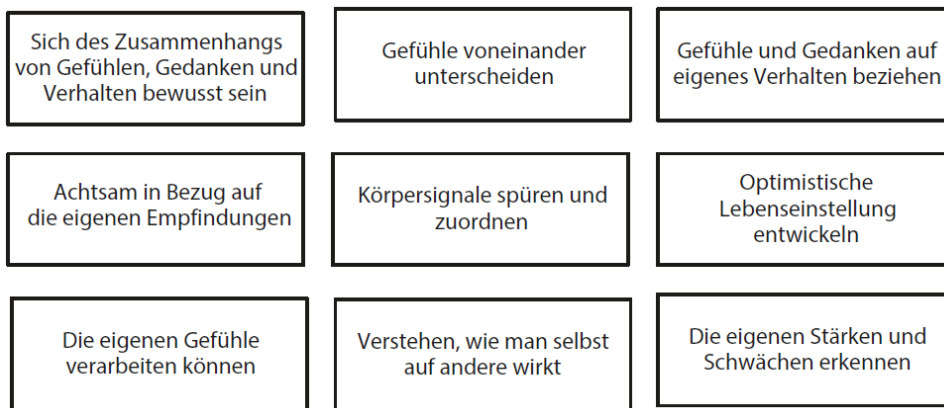


Abbildung 6 Bausteine von Selbstwahrnehmung

Selbstmanagement meint, dass man mit den eigenen Gefühlen so umgehen kann, um Aufgaben leichter zu lösen. Dabei geht es darum seine eigenen Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle zu erkennen und in der Lage zu sein, seine Handlungen selbst steuern zu können. Dies wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl und auf das Selbstvertrauen aus. Man lernt auch mit Rückschlägen umzugehen (vgl. Bosley/Kasten 2020, S. 39, S. 50-52).

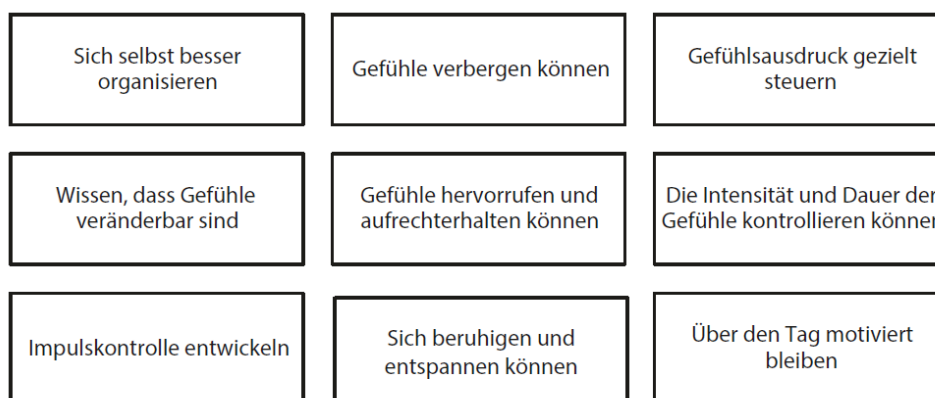


Abbildung 7 Bausteine des Selbstmanagements

Mit negativem Druck einer Gruppe umgehen zu können und diesem auch standzuhalten, wird in der Kompetenz des Beziehungsmanagements gefördert. Dabei arbeitet man auch auf Konfliktlösungen hin, damit das Zusammenleben und die Verbindung zu Individuen und sozialen Gruppen bestehen bleibt. Eine positive Einstellung und ein Lächeln erleichtern das Leben für einen selbst, auch wenn man bei den Mitmenschen unter Umständen nicht viel damit erreicht. Wichtig ist, dass man Empathie zeigt und die Gefühle der anderen nachvollziehen und berücksichtigen kann. Freundschaften sind in jedem Lebensalter wichtig und von großer Bedeutung, da sie Stabilität und Sicherheit geben. Freundschaften von Kindern entstehen vor allem durch

den Besuch desselben Kindergartens oder derselben Schule, Kontakte der Eltern, Wohnortnähe oder auch durch gemeinsames Spiel und Spielzeug. Um Freundschaften aufzubauen und aufrecht erhalten zu können brauchen Kinder Kompetenzen, um den Kontakt zu anderen Kindern aufzubauen und mit ihnen zu kommunizieren und mit Konflikten umzugehen (vgl. Bosley/Kasten 2020, S. 39, S. 57-60).

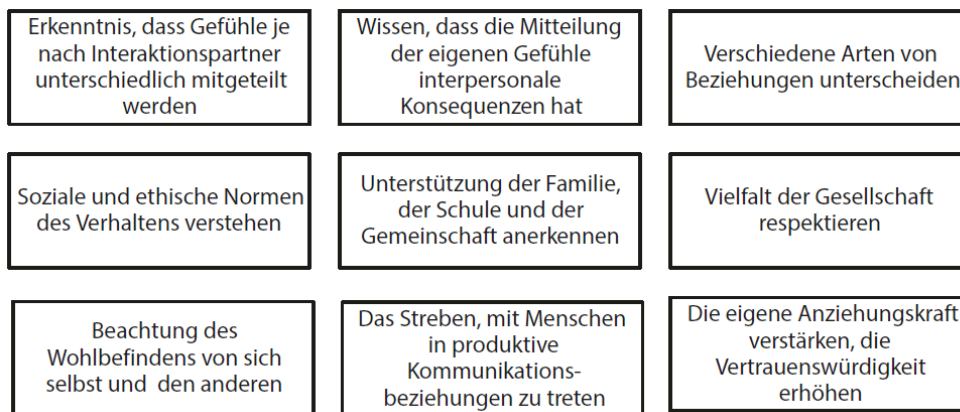


Abbildung 8 Bausteine des Beziehungsmanagements

Das sozial-emotionale Lernen beschäftigt sich auch mit der Fähigkeit verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Lösungen für Probleme jeglicher Art sollten positiv und sachlich fundiert sein. Außerdem sollten die Individuen in der Lage sein die langfristigen Folgen für ihr Handeln abschätzen zu können.

Viele Kinder werden wütend, wenn etwas nicht so funktioniert, wie sie es sich vorstellen. Die Wut gehört, genauso wie die Freude, zum Leben dazu. Nicht immer funktioniert alles so, wie man es sich vorstellt. Kinder finden jedoch nicht immer die passenden Worte und können ihr Handeln noch nicht so gut kontrollieren wie Erwachsene, da sie noch nicht über die nötigen Handlungsmöglichkeiten verfügen. Außerdem gehört sie zu einer gesunden kindlichen Entwicklung dazu. Wichtig ist die Wut zu erkennen, sie zu benennen, ihre Ursache ausfindig zu machen und angemessen darauf zu reagieren und mit ihr umzugehen. Jeder Mensch verfügt über ein Aggressionszentrum. Gelegentlich muss man seine Wut bzw. seine Aggression freilassen, damit man sich abreagieren kann. Ansonst kann es zu körperlichen Erkrankungen kommen, wenn man sie immer unterdrückt.

Die Problemlösung gehört zu den grundlegenden Fähigkeiten, über die ein Mensch verfügt. Menschen müssen in allen Lebenslagen, vom Bau mit Lego bis hin zu sozialen Konflikten, Probleme lösen können. In den meisten Situationen stehen mehrere Lösungswege zur Verfü-

gung, wobei der Erfolg davon abhängt, für welchen sich das Individuum entscheidet. Problemlösen geht auf flexibles Denken zurück. Man muss in der Lage sein auch andere Lösungswege zu finden und nicht nach dem ersten Misserfolg aufzugeben (vgl. Bosley/Kasten 2020, S. 39, S. 61-63).

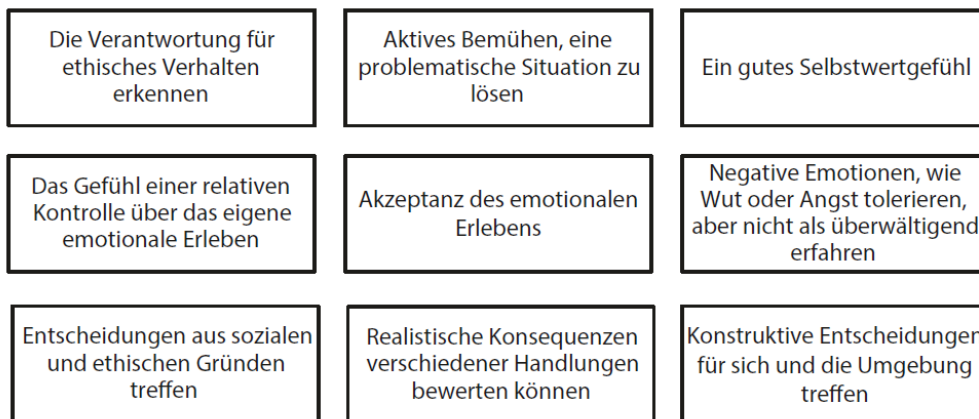


Abbildung 9 Bausteine für verantwortungsvolle Entscheidungen

Die letzte Gruppe der Kompetenzen bildet das soziale Bewusstsein. Dabei geht es vor allem um jene Kompetenzen, die im Umgang mit anderen Menschen benötigt werden und ein gelungenes Zusammenleben zu ermöglichen. Es geht darum sich in sein Gegenüber versetzen zu können, seine/ihre Gefühle und Gedanken nachvollziehen zu können und Mitgefühl zu entwickeln. Die Psychologie nennt diese Fähigkeit Empathie.

Empathie zeigen zu können ist sehr wichtig, da man besser mit Gleichaltrigen oder anderen Individuen in Kontakt treten kann, wenn man einfühlsam ist. Die Voraussetzung, um empathisch sein zu können, ist, dass man sich seiner eigenen Gefühle und den Gefühlen anderer im Klaren ist, sie erkennen und verstehen kann. Die Empathie macht es uns möglich mit anderen mitfühlen zu können. Dabei sind sich die Individuen jedoch im Klaren, dass sie zwar mit dem Gegenüber mitfühlen, selbst aber nicht betroffen sind. Das bedeutet, dass man die Gefühle von anderen unterscheiden kann. Die Empathie beginnt grundsätzlich früh, entwickelt sich aber erst im späteren Lebensverlauf. Ab einem Alter von zwei Jahren kann man die Gefühle von sich selbst und von anderen unterscheiden. Bis die Kinder etwa drei Jahre alt sind handeln sie überwiegend nach eigenem Interesse. Erst danach, wenn sie mehr Erfahrung haben, lernen sie die Interessen anderer miteinzubeziehen (vgl. Bosley/Kasten 2020, S. 39, S. 68-70.).

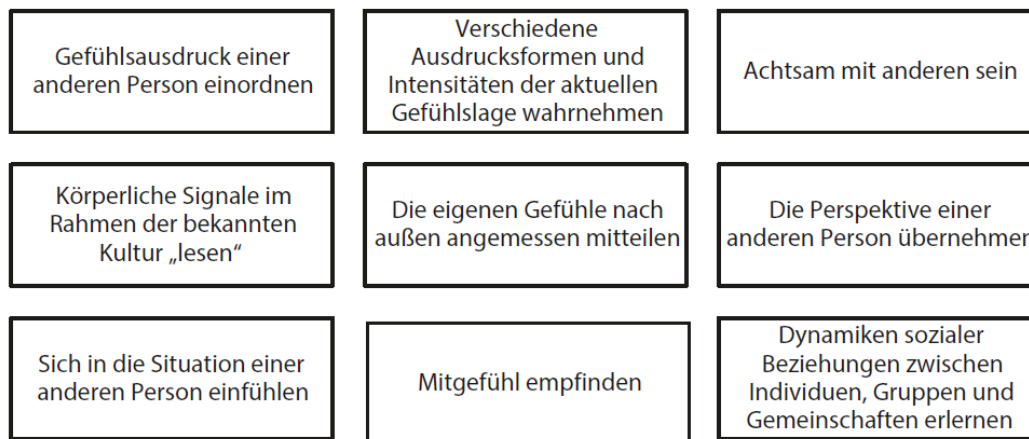


Abbildung 10 Bausteine des sozialen Bewusstseins

Weiters lassen sich drei Schlüsselkompetenzen ausfindig machen. Diese sind Wissen, Können/Fähigkeiten und Haltungen/Einstellungen. Nicht zu unterschätzen sind dabei die Haltungen, da sie unser Verhalten, oftmals unbewusst, beeinflussen. Die anderen Dimensionen hingegen geschehen eher bewusst. Schlüsselkompetenzen lassen sich in fünf Kategorien einteilen, wie die folgende Grafik darstellt (vgl. Brunner 2010, S. 2).

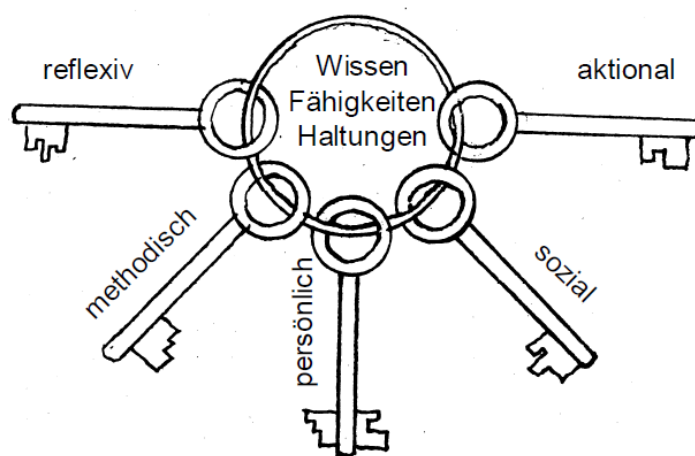


Abbildung 11 Schlüsselkompetenzen

In der ersten Kategorie sind die **persönlichen** Kompetenzen vertreten. Dazu gehören die Stärken und Schwächen, Werte, Selbstreflexion und die Fähigkeit über sich selbst nachdenken zu können. Die Fähigkeit zu kommunizieren und zu kooperieren, bereit zu sein, Verständnis zeigen zu können und einfühlsam zu sein gehören zu den **sozialen** Kompetenzen. Zu den **methodischen** Kompetenzen zählen das Präsentieren, das Moderieren und Feedback annehmen und geben zu können. Durchhaltevermögen, Initiative und Tatkraft zählen zu den **aktionalen** Kompetenzen. Die fünfte Kategorie beinhaltet die **reflexiven** Kompetenzen. Dazu wird die Fähigkeit

der Analyse von z.B. Prozessen gezählt und aus Distanz reflektieren zu können (vgl. Brunner 2010, S. 3).

#### **3.11.4. Erfahrungswert**

Das Spiel hat einen sehr großen Erfahrungswert für die Kinder. Es trägt sowohl zur Persönlichkeitsentwicklung als auch zur Verarbeitung von alten Erfahrungen und zum Sammeln neuer Erfahrungen bei. Die Erlebnisse können während des Spielens erweitert werden. Erfahrungen werden durch aktive Spielprozesse und -handlungen verarbeitet und bewältigt. Erfahrungen werden in Aktionen und Spielhandlungen umgesetzt. Dadurch entstehen selbst gestaltete Spielereignisse. Da die gemachten Erfahrungen im Spiel aufgearbeitet, verarbeitet und bewältigt werden hat das Spiel eine psychohygienische Funktion. Emotionen spielen ebenso immer eine große Rolle und bestimmen über Zu- und Abneigung. Die Bewältigungsstrategien helfen dem Kind dabei eine ausgewogene Emotionslage zu behalten. Die im Spiel hervorgerufene Erlebnisenerweiterung hat somit ebenfalls eine psychohygienische Funktion.

Ein Einfluss von der Außenwelt ist nur in dem Sinn erwünscht, dass das Spielmaterial zur Verfügung gestellt wird, um dem Kind das individuelle Spielen zu ermöglichen. Die Erwachsenen sollten die Kinder in dieser Situation auf keinen Fall stören, da sie die Zeit vollständig allein benötigen. Ebenso spielen Qualität und Intensität der gemachten Erfahrung eine Rolle. Je intensiver sie wahrgenommen wurden und je mehr sich das Kind durch die Erfahrung getroffen fühlt, desto wahrscheinlicher werden sie im Spiel wieder vorkommen und verarbeitet werden (vgl. Mogel 2008, S. 95f.).

## 3.12. Spielmotivation

Motivation kann zwei unterschiedliche Ursprünge haben. Zum einen gibt es die extrinsische Motivation, bei der die Anreize zur Motivation von außen durch Zuwendung, Lob, Belohnung oder Strafandrohung, Zwang und Druck kommen. Die Motivation kann bei Zielen, die von außen gesetzt wurden, nur unter ständiger Kontrolle erreicht werden. Wenn man einem Kind jedoch positiv zuredet, es durch alle möglichen Situationen hindurch unterstützt und das Kind merkt, dass es immer besser wird, kann die extrinsische Motivation zu intrinsischer Motivation übergehen, da es Spaß an der Sache entwickelt.

Zum anderen meint die intrinsische Motivation jene Motivation, die vom Kind ausgeht und keine zusätzlichen Anreize von außen benötigt. Sie ist positiv belastet und mit Freude und Zufriedenheit verbunden. Außerdem führt sie zu einer hohen Leistungsbereitschaft (vgl. Bosley/Kasten 2020, S. 47).

### 3.12.1. Motivationsfaktoren

Elke Calliess (1973) betont, dass die beste Motivation zum Lernen in der frühen Kindheit das Spielen sei. Dies bestätigte eine Sozialforschung, die zeigte, dass Kinder, die viel Erfahrung im Spielen haben, kreativer und intelligenter sind und mehrere Handlungsmöglichkeiten vorweisen können. Sie versucht herauszufinden, was Kinder dazu bewegt, ein Spiel zu beginnen. Dabei erhofft sie sich neue Ideen für Lernprozesse in der Schule. Spieltätigkeiten sind meist intrinsisch motiviert, was bedeutet, dass Kinder von sich aus, ohne Einfluss von außen, ein Spiel beginnen. Spiele werden oft begonnen, da sie Möglichkeiten bieten, zu Neues und Überraschendes zu entdecken. Kinder spielen, weil sie eine bestimmte Motivationslage anstreben (vgl. Heimlich 2015, S. 58).

Nach Heckenhaus (1964) tragen mehrere Faktoren zum Spielanreiz bei. Zum einen trägt die Neuigkeit wesentlich dazu bei, da sie die Neugier der Kinder weckt. Weiters führt der Überraschungsgehalt zu erhöhter Motivation, da die Spannung schnell und rapide steigt und nur langsam wieder nachlässt. Die Verwickeltheit regt die Kinder dazu an Probleme zu lösen und weckt das Interesse. Ebenso aktiviert ein gewisser Grad an Ungewissheit bzw. Konflikt die Motivation bei Kindern (vgl. Mogel 2008, S. 21).

Weiters kann auch Anstrengung motivieren. Wenn man sich bei der Zielerreichung sehr angestrengt hat, ist man danach überglücklich über den Erfolg. Wenn ein Kind von Grund auf optimistisch eingestellt ist, probiert es eine Sache öfter und gibt nicht nach dem ersten Versuch auf.

Fällt es beispielsweise beim Spiel ein paar Mal vom Turngerät, ist aber der Meinung, dass es das beherrscht, ist das Kind motiviert es immer wieder zu versuchen, bis es die Übung am Turngerät gemeistert hat. Somit ist die Selbstmotivation eine der wichtigsten Antriebsfedern. Die Eigenmotivation zum Lernen ist ca. bis zu einem Alter von sieben Jahren sehr groß. Ab der Einschulung sinkt diese Motivation (vgl. Bosley/Kasten 2020, S. 45).

### 3.12.2. Motivationshypothesen

Nach Oertner (1982) existieren verschiedene Hypothesen zur Motivation. Diese ergänzen sich gegenseitig. Im besten Fall beginnt das Kind intrinsisch motiviert mit einem Spiel, also von sich aus. Die Motivation zu Spielen kommt vom Kind aus und nicht von außerhalb, wie z.B. von den Eltern oder anderen Personen (vgl. Kowal/Summek/Ludger 2006, S. 44f.).

Eine der Motivationshypothesen nach Oertner besagt, dass es dann zu einer Trennung von Spiel und Arbeit kommt, wenn „eine Tätigkeit mit Unlust verrichtet wird, wenn die innere Beziehung zur Tätigkeit fehlt, oder wenn der Sinn einer Tätigkeit nicht (mehr) durchschaut werden kann“ (Kowal, Summek, Ludger 2006, S. 45).

Die zweite Motivationshypothese betrifft den Aktivierungszirkel, bei dem es um einen Wechsel zwischen Spannung und Leistung geht. Ein Spiel ist bzw. soll nicht als etwas Müheloses und Leichtes angesehen werden, da diese Balance zwischen Spannung und Lösung gefordert wird. In der nächsten Hypothese geht es um die Neugier. Kinder sind neugierig und ständig auf der Suche nach etwas Neuem. Aufgrund dessen kommt es zu Manipulationen an bestimmten Objekten. Dazu gehören auch das Umfunktionieren und Zweckentfremden von Objekten.

In der vierten Motivationshypothese wird die Nachahmung genannt. Dabei wird der Unterschied zwischen nachahmenden Aktivitäten während des Spiels und der Nachahmung beleuchtet. Bei den nachahmenden Aktivitäten werden die Bedingungen, die in der Umwelt herrschen, an das eigene individuelle Ordnungssystem angepasst. Bei der Nachahmung werden die Verhaltensmuster des Individuums an die Gesetzmäßigkeiten der Umwelt angepasst.

Die fünfte Hypothese beschäftigt sich mit der Wunscherfüllung der Kinder. Kinder haben das Bedürfnis sich einen Wunsch sofort erfüllen zu wollen. Daher beginnen sie ein Spiel und deuten die Umwelt um, um sich so fiktiv an die Zielsetzung und Zielerfüllung ihrer Wünsche zu setzen. In der sechsten Motivationshypothese geht es um Leistungsmotivation. Durch wiederholtes Spielen und Üben wird die Leistung verbessert. Man strebt danach immer besser zu werden, weshalb sich der Anspruch an das eigene Niveau stetig steigert.

Die siebte Hypothese bezieht sich auf den handlungsorientierten Ansatz. Die Grundlage dafür bietet beispielsweise die Daseinsthematik.

Die achte Motivationshypothese meint, dass das Spiel ein Kommunikationsmittel ist und zur Kontaktaufnahme beiträgt. Durch das Spiel kann man einfacher in eine Kommunikation einsteigen (vgl. Kowal, Summek, Ludger 2006, S. 45ff.).



### 3.13. Sozialaspekt

In den meisten Spielformen beziehen die Kinder auch andere Personen in ihr Spiel mit ein. Dies führt dazu, dass es zu einer sozialen Interaktion zwischen dem Kind und der anderen Person kommt. Die Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen und deren Imitation ist sehr wichtig. Schon von Geburt an spielen sie eine große Rolle für die Kinder. Vor allem Gesichter und Stimmen erwecken die Neugierde. Dabei lässt sich beobachten, dass sie große Freude verspüren, wenn man mit ihnen spricht. Die Kinder beginnen dann zu lachen und freudig mit den Beinen zu strampeln. Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnen sie immer mehr mit ihrer Umwelt und ihren Mitmenschen zu interagieren, indem sie Gesten nachmachen, plaudern, usw. Ab dem zweiten Lebensjahr ahmen sie viele Dinge aus dem Alltag nach, wie beispielsweise putzen oder kochen. Während sie diese alltäglichen Dinge nachahmen, lernen sie dabei viele Dinge spielerisch. Die Umwelt beginnt stärker in das Spiel einzufließen und es maßgeblich zu prägen (vgl. Bonhoeffer/Oskar 2018, o.S.).

Soziale Kompetenzen lassen sich in der Kindheit besonders leicht erwerben. Besonders wichtig ist mit dem Kind über die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer Personen zu sprechen. Das gilt ebenso für Gefühle, die negativ bewertet werden und sich für Menschen nicht gut anfühlen. Solche Gefühle, wie beispielsweise Scham oder Trauer, lassen sich nicht einfach in Worte fassen. Jedoch kann es helfen diese Gefühle zu verarbeiten und zu bewältigen. Negative Gefühle sollte man nicht unterdrücken, sondern versuchen sie zu verstehen. Denn auch negative Gefühle können positive Aspekte beinhalten. So kann Stress beispielsweise körperliche und geistige Energien mobilisieren und die Leistungsfähigkeit für einen kurzen Zeitraum erhöhen. Verspürt man zum Beispiel Trauer werden geistige und körperliche Prozesse vorbereitet, die dem Individuum dabei helfen sich von einem Ziel lösen zu können, das nicht erreicht werden kann. Das Gefühl des Schams hingegen sorgt dafür, dass man soziale Regeln einhält und somit seine soziale Integration nicht gefährdet (vgl. Bosley/Kasten 2020, S. 39f.).

### 3.14. Spiel und Gewalt/Aggression

Kinderspiele spiegeln die Erwachsenenwelt wider. Daher kommt es oft dazu, dass sich das kindliche Spiel, genauso wie in der Erwachsenenwelt, durch aggressive und gewalttätige (Spiel-) Handlungen auszeichnet. Hierbei ist die Unterscheidung zwischen gewalttätigen und aggressiven Spielen wichtig. So hat nicht jedes Kind eine feindselige Stimmung, wenn seine/ihre Spielhandlungen aggressive Tätigkeiten beinhalten (vgl. Heimlich 2015, S. 161)

Gisela Wegener-Spöhring (1989) nennt aufgrund ihrer Untersuchungen zur Aggression im Spiel folgende Formen.

Aggressionen im Spiel	Konkrete Tätigkeiten
1. Verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aus-/beschimpfen, anschreien</li> <li>• Drohen, bedrohen</li> <li>• Anderes Kind/Produkt des anderen Kindes schlecht machen</li> <li>• Abwerten, auslachen</li> </ul>
2. Körperlich	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treten</li> <li>• Schlagen, kneifen, stoßen...</li> <li>• Aggressive Gesten (z.B. Fäuste ballen, Vogel zeigen...)</li> </ul>
3. Gegenstandsbezogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anderem Kind etwas wegnehmen</li> <li>• Etwas kaputtmachen</li> </ul>
4. Ungerichtet	
5. Gegenüber der eigenen Person	

*Tabelle 3 Aggression*

Aggressives Spielverhalten kommt meist bei Spielen vor, die eher körperbetont sind und in den meisten Fällen von Jungs gezeigt werden. Ruhige Spiele hingegen werden eher von den Mädchen bevorzugt. Sie zeigen selten Übernahmen von Stärkerollen. Allerdings werden von ihnen ebenso häufig wie bei den Jungs beängstigende Spielinhalte gewählt (vgl. Heimlich 2015, S. 162ff.).

### 3.14.1. Realität vs. Spiel

Beobachtet man also Kinder beim Spielen können aggressive Handlungen deutlich ausgemacht werden. Diese sind allerdings nicht immer als feindselig anzusehen. Betrachtet man die aggressiven Verhaltensmuster im kindlichen Spiel wird schnell deutlich, dass auch diese im Spiel dazu gehören. Die Aggression findet, genauso wie im Spiel selbst, in einer fiktiven Welt statt. Die Kinder können die fiktive und gespielte Aggressivität von der realen Aggressivität deutlich unterscheiden. Kinder sind in der Lage das Maß an Aggressivität im Spiel zu balancieren und zu dosieren. Wenn es ihnen zu viel wird oder sie sich bedroht fühlen steigen sie aus der Spielhandlung aus. Ähnlich gestaltet sich die Situation, wenn sich der Spielinhalt um den Krieg dreht. Die Kinder verwenden im Spiel oftmals Spielzeugwaffen und machen die passenden Geräusche dazu. Oft werden diese Kriegsspiele von den Pädagog/innen nicht gerne gesehen. Fragt man die Kinder jedoch zu ihrer Meinung über den Krieg stellt sich heraus, dass sie ihn ablehnen. Auch bedeutet der Umgang mit Kriegswaffen laut Wegener-Spöhring (2000) nicht unbedingt, dass das Verhalten der Kinder nicht in reale Aggressivität umschlägt. Dennoch sollte diese Art von Spielzeugen keinen Einzug im Kinderzimmer oder in der Betreuungseinrichtung finden. Die gespielte Aggression kann unter gewissen Umständen dennoch in reale Aggression umschlagen. Dies tritt ein, wenn Erwachsene in den Spielverlauf eingreifen wollen. Daher sollten die Spielpädagogen/innen, bevor sie eingreifen, versuchen den Umgang mit gespielter Aggression zu verstehen. Die Spielpädagogik versucht vorrangig eine Umwelt zu gestalten, die Aggressionen mindert. Dabei geht es allerdings vorrangig nicht darum mit den Kindern zu interagieren. Die eigene Welt des kindlichen Spiels sollte in jedem Fall gewahrt werden (vgl. Heimlich 2015, S. 162ff.).

Lothar Krappmann (1993) sagte dazu Folgendes:

„Hoffentlich spielen sie noch lange ihre lärmenden, zerstrittenen, vergnüglichen, schmuddeligen, aufregenden Spiele und lassen sich die eigene Anstrengung nicht abnehmen, dieser rätselhaften, heillosen und doch faszinierenden Welt Sinn und Regeln abzugewinnen.“ (Heimlich 2015, S. 164).

### 3.14.2. Emotionsregulation

Die Gesellschaft erwartet sowohl von den Erwachsenen als auch von den Kindern, dass sie sich den sozialen Regeln und Normen unterordnen und sich dementsprechend verhalten. Dabei ist den Kindern der Zugang zum gesamten sozialen Geschehen nicht gestattet. Somit kommt es zu einem Konflikt, der notwendig und natürlich ist. Das Rollenspiel bietet den Kindern die einzige Möglichkeit alle Verhaltensweisen zu testen und in mögliche Rollen zu schlüpfen. Somit können sie beispielsweise das Rauchen imitieren, ohne Angst vor Sanktionen haben zu müssen. Bei Rollenspielen sind die Kinder in ihrem Erlebnis wirklich erwachsen. Sie dulden während des Spielverlaufs keine Abweichungen von den Rollen. Eine Abweichung, Veränderung oder Beeinträchtigung der Rollen führt zum Ausschluss oder zum Spielende. Für die Kinder sind Rollenspiele weder Fiktion noch Illustration. Während des Spielverlaufs ist dies ihre Wirklichkeit. Das kann man daran erkennen, dass Kinder manchmal aus den Rollen schlüpfen, um zu beraten, ob der Spielverlauf noch dem wirklichen Geschehen entspricht. Die Kinder können während des Spielverlaufes zwischen Spiel und Nicht-Spiel unterscheiden. Jedoch fallen die Grenzen zwischen Kind und Erwachsenen. Für die Kinder ist ihre Rolle real (vgl. Mogel 2008, S. 109f.).

Jedes Spiel hat Regeln, an die sich jede/r Teilnehmer/in halten muss. Sich Regeln unterzuordnen ist für ihre Entwicklung der Kinder wichtig. Somit lernen sie, dass man sich an das gemeinschaftliche Geschehen anpassen muss. Auch das Gewinnen und Verlieren tragen enorm zur Entwicklung bei. Wenn man ein Spiel gewinnt, verspürt man Freude. Verliert man bei dem Spiel hingegen können sich unterschiedliche negative Emotionen zeigen, unter anderem Traurigkeit, Missmut und Zorn. Die Kinder müssen lernen mit dem Verlieren und den damit verbundenen Emotionen umzugehen (vgl. Mogel 2008, S. 111).

### 3.15. Spiel und Bewegung

Spiel, Sport und Bewegung sind ein wichtiger Teil von der Schule und somit auch von den Ganztagschulen. Eine der wichtigsten Aktivitäten im Leben der Kinder stellt die Bewegung dar. Laut der Studie von Kleine (2003) bewegen sich die Kinder an 98% der Tage, an denen die Untersuchung stattgefunden hat. Die Kinder bewegen sich laut der Untersuchung durchschnittlich 3,5 Stunden pro Tag. Kinder haben einen hohen Bewegungsdrang, den sie mit viel Freude und Spaß ausleben. Kinder bewegen sich gerne, weshalb sie fast den gesamten Tag mit Bewegung und Spiel befasst sind. Sie agieren dabei mit ihrer materiellen und sozialen Umwelt. Spielzeuge und andere Gegenstände werden in das Spiel miteinbezogen. Die gesamte Umwelt wird als Spielraum genutzt. Sei es die Natur mit den Steinen, Bäumen, Ästen etc. oder ein geschlossener Raum, wie der Turnsaal in der Schule. Die Kinder beschäftigen sich mit nahezu allem, was ihnen zur Verfügung steht. Dabei werden vor allem die motorischen Fähigkeiten des Körpers benötigt. Weiters kann man während des Bewegungsspiels unmittelbar die Relation zwischen Körper bzw. dem Ich und der Umwelt spüren. Das Individuum führt eine Aktion aus, wie z.B. das Werfen eines Balls, und sieht die Wirkung eines Erfolges oder Misserfolges, wenn der Ball in den Korb geht oder nicht. Durch die Bewegung und das Tun lernen die Kinder, was im Bereich ihrer Möglichkeiten liegt. Indem sie sich aktiv mit der Welt auseinandersetzen, lernen Kinder viel über die Umwelt (vgl. Laging 2006, S. 1f.).

Bewegung gilt weiters als eines der grundlegendsten Prinzipien des Lernens. Durch, über und mit Bewegung kann man leichter lernen. Es zählt als zentrales Unterrichtsprinzip. Dadurch lassen sich auch viele Dinge aus anderen Unterrichtsfächern leichter verstehen. Die Bewegung trägt maßgeblich zur körperlichen und geistigen Entwicklung eines Kindes bei und steigert das allgemeine Wohlbefinden. Außerdem beschäftigt man sich bei der Bewegung mit der Umwelt, wodurch sich einige Dinge erschließen lassen. Spiel und Bewegung ermöglichen unter anderem auch den Umgang mit den Mitmenschen und der Umwelt. Gleichzeitig werden dabei soziale Kompetenzen gefördert. Kinder lernen dadurch mit Sieg und Niederlage umzugehen und situationsgemäß auf andere Mitspieler/innen einzugehen. Die Kinder lernen sich auf ihr Gegenüber einzulassen und dessen Fähigkeiten abzuschätzen. Weiters lernen sie ihren Körper besser kennen und welche Potenziale in ihm stecken. Die Bewegung hilft Verhaltensmuster zu durchbrechen und gefestigte Bewegungsabläufe zu verlassen. Selbstständiges Denken und Handeln wird ebenso gefördert. Des Weiteren können Bewegungsspiele den Kindern dabei helfen ihre Aggression zu vermeiden oder besser mit ihr umgehen zu können (Vgl. Lang 2009, S. 18f.).

### 3.15.1. Vier Ebenen

Bei Bewegungsspielen können vier Ebenen unterschieden werden. Diese sind die Könnens-, die Erfahrungs- und Erfahrens-, die Regel und die Sozialebene. Die Könnens-Ebene beinhaltet das Wissen über die Spiele. Die Kinder lernen sie kennen und verstehen. In manchen Fällen ist es notwendig, dass man gewisse Fertigkeiten lernen muss. Bei der Erfahrungs- und Erfahrens-Ebene gewöhnt man sich an die Situation des gemeinsamen Spielens. In dieser Ebene wird der Körper und dessen Möglichkeiten kennengelernt. Durch mehrfaches Üben merken die Kinder, dass man sich verbessern kann und im Spiel immer besser wird. Auf der Regel-Ebene steht der Wissenserwerb im Vordergrund. Die Kinder müssen sich mit den Regeln des Spiels vertraut machen, sie kennenlernen und sie während des Spielverlaufs einhalten. Weiters lernen sie Gefahrenquellen kennen. In Folge können sie ihren Mitschüler/innen das Spiel erklären. Auf der sozialen Ebene entwickeln die Kinder Einstellungen, Haltungen und Gewohnheiten. Unter anderem bringen sie Verständnis für schwächere Mitspieler/innen auf. Die Kinder sind fair und ehrlich zueinander. Weiters können sie auch ein Spiel gewinnen oder verlieren, ohne eine unangemessene Reaktion zu zeigen (vgl. Lang 2009, S. 18f.).

### 3.15.2. Bewegungsspiele

Für den Sportunterricht in Volksschulen gibt es einige Spiele, die sowohl in der Gruppe als auch allein gespielt werden können. Greier Klaus hat 2014 dazu einen Zeitschriftenartikel verfasst. Nachfolgend werden einige dieser Bewegungsspielformen beschrieben, da sie auch in der Nachmittagsbetreuung Einzug finden können.

Damit man Kinder im schnellen Laufen fördern kann gibt es unterschiedliche Arten von Stafel-spielen. Eine Form davon wäre das Kettenfangen. Ein Kind ist der/die Fänger/in. Diese/r versucht die anderen Kinder zu fangen und sie abzuschlagen. Wenn ein Kind erwischt wurde, muss es den/die Fänger/in an der Hand nehmen und sie fangen gemeinsam die anderen Kinder weiter. Ab dem vierten gefangenen Kind teilt sich die Kette auf. Weiters gibt es noch die Pendel- und Wendestaffeln. Hierbei werden die Kinder in zwei oder vier Gruppen aufgeteilt, die gleich stark sind. bei der Pendelstaffel können die Kinder allein, zu zweit oder zu dritt laufen. Wenn mehrere Kinder zusammenlaufen, müssen sie sich an der Hand nehmen. Im Dreierlauf gibt es zwei verschiedene Möglichkeiten, wie die Kinder laufen können. Entweder laufen sie normal bzw. alle vorwärts oder die beiden Äußeren laufen vorwärts und das Kind in der Mitte läuft rückwärts. Bei der Wendestaffel müssen die Kinder ein Hütchen, das in einigen Metern

Entfernung steht, umrunden. Die zweite Möglichkeit wäre, dass die Kinder drei Hütchen im Slalom umrunden müssen. Eine weitere Variante wäre ein Hütchen in einigem Abstand aufzustellen, zu dem die Kinder rückwärtslaufen müssen und dann vorwärts wieder zum Ausgangspunkt.

Ein beliebtes Spiel bei den Kindern ist die „Versteinerte Hex“. Bei diesem Spiel laufen alle Kinder durcheinander. Ein bis zwei Kinder spielen den/die Fänger/in. Diejenigen Kinder, die gefangen sind bzw. von dem/der Fänger/in berührt wurden, sind versteinert. Sie müssen sich breitbeinig an der Stelle, an der sie gefangen wurden, hinstellen und so lange an dieser Stelle versteinert stehen bleiben, bis ein anderes Kind, das noch frei ist, durch ihre Beine kriecht (vgl. Greier 2014, S. 12).

Kinder sind für ausdauerndes Laufen oft nicht zu begeistern. Es wird schnell negativ verknüpft. Deshalb ist es umso wichtiger das Laufen spielerisch interessant zu gestalten. Ein gutes Beispiel für ein Ausdauer Spiel ist „Jägerball“. Bei diesem Spiel gibt es eine/n Jäger/in. Die anderen Kinder sind freilaufende Hasen, die mit dem Ball getroffen werden müssen. Nach 30 Sekunden wird der/die Jäger/in gewechselt. Wer kann in den 30 Sekunden mehr Hasen treffen?

Ein weiteres Spiel ist das Wachsen und Schrumpfen. Dabei gibt es eine Wendemarke. Das erste Kind aus der Gruppe beginnt zu laufen. Es läuft um den Wendepunkt herum, um danach wieder zur Gruppe zurückzulaufen. Dort holt es ein zweites Kind ab, nimmt es an der Hand und sie laufen gemeinsam dieselbe Runde wie das erste Kind zuvor. Das geht immer so weiter, bis schließlich alle Kinder abgeholt wurden. Anschließend laufen die Kinder weiter, wobei die Gruppe nun bei jeder Runde abnimmt. Mit jeder Runde bleibt ein Kind am Ausgangspunkt stehen, bis auch das letzte Kind das Ziel erreicht hat.

Bei dem „Förderband“ werden die Kinder in zwei Gruppen geteilt. Jede Mannschaft hat insgesamt zwei Kästen. Einer der beiden Kästen steht auf der gegenüberliegenden Seite der Halle, der andere hinter der Mannschaft. Einer von beiden ist gefüllt mit Bällen, der andere ist leer. Die Kinder müssen nun die Bälle von dem einen Kasten in den anderen transportieren, wobei jedes Kind pro Lauf nur einen Ball in den Händen halten darf. Alle Kinder laufen zugleich los. Bei dem Spiel „Riese und Schatz“ kniet der/die Lehrer/in an einem Ende des Turnsaals oder des Spielfelds mit einem Ball auf dem Boden. Er/Sie ist der/die Riese/in. Die Kinder spielen die Zwerge und stehen auf der anderen Seite. Sie wollen den Ball für sich haben. Der/die Riese/in schläft, indem er/sie den Kopf auf die Knie legt. Der/Die Ries/in wird nur von Geräuschen wach und kann nur sich bewegende Objekte sehen. Wenn der/die Riese/in aufwacht müssen die Kinder stehen bleiben und dürfen sich nicht mehr bewegen. Sollte sich dennoch ein

Kind bewegen, muss es zurück an die Wand gehen. Das Kind, welches als erstes den Ball erreicht, darf in der nächsten Runde den/die Riese/in spielen (vgl. Greier 2014, S. 12f.).

Weiters beschreibt Greier auch Spiele für koordinatives Laufen. Eines dieser Spiele heißt „Cowboys und Indianer“. Dabei werden die Kinder einer Klasse in zwei Gruppen geteilt. Eine Hälfte spielt die Indianer. Diese laufen langsam im inneren Kreis. Die andere Hälfte spielt die Cowboys. Sie laufen in die entgegengesetzte Richtung mit einem Abstand von ca. zwei bis drei Metern im äußeren Kreis. Wenn der/die Lehrer/in pfeift flüchten die Cowboys vor den Indianern auf die schmale Seite des Turnsaals. Erreichen die Indianer das Ende des Spielfelds, sind sie in Sicherheit. Erwischt ein Cowboy einen Indianer, wird dieser ebenfalls ein Cowboy. Nachdem dies einige Durchläufe lang gemacht wurde, werden die Rollen getauscht.

In einem anderen Spiel sind zwei Schüler/innen die Fänger/innen. Im ganzen Turnsaal verteilt liegen vereinzelt Matten auf dem Boden, die als Inseln dienen. Die Kinder müssen von Matte zu Matte laufen und dürfen sich von den Fänger/innen nicht erwischen lassen. Wer dennoch gefangen wurde muss sich auf die Langbank am Spielfeldrand setzen. Dieses Spiel heißt „Piratenfangen“.

Ein weiteres beliebtes Spiel ist „Jägerball – jeder gegen jeden“. Die Hälfte der Kinder bekommt eine Schleife oder ein Trikot, das sie zusammenknüllen. Es gibt keine Mannschaften. Alle Kinder dürfen jedes beliebige Kind versuchen abzuwerfen. Ist man jedoch getroffen worden, darf man sich nur noch auf allen Vieren fortbewegen (vgl. Greier 2014, S. 13).

Es lässt sich sagen, dass Laufen pauschal sehr unbeliebt bei den Schülerinnen und Schülern ist. Daher ist es umso wichtiger, den Kindern das Laufen spielerisch nahe zu bringen, damit sie es mit Spaß, Freude und positiven Emotionen verbinden. Mit den beschriebenen Laufspielen kann man es ihnen freudbetont, lustig und kindergerecht näherbringen. Somit sehen sie, dass es auch lustig sein kann. Kinder in dem Alter sind generell sehr belastungsfähig und haben grundsätzlich einen sehr großen Bewegungsdrang. Durch die Laufspiele kann dieser Drang ausgelebt und gestillt werden. Diese Spiele erfordern Geschick, Engagement und Fantasie. Kinder dürfen in den Spielen Aufgaben aufgrund ihrer Leistungen erfüllen. Die Wettkämpfe sind meist so aufgeteilt, dass auch Leistungsschwächere durch Geschick punkten können (vgl. Greier 2014, S. 13).



## **Empirieteil**

## 4. Empirisches Forschungsdesign

Das Forschungsdesign beschreibt die Begründung der Erhebungsmethoden und die Auswahl der Stichprobe. Weiters wird näher auf die Durchführung der ausgewählten Untersuchungen eingegangen.

Die Arbeit baut auf folgenden Forschungsfragen auf:

*„Wie sieht das Spiel in der Nachmittagsbetreuung aus?“*

*„Spielen die Kinder lieber allein oder in der Gruppe?“*

*„Welche Räumlichkeiten steht der Nachmittagsbetreuung zur Verfügung?“*

*„Wie wirken sich verschiedene Spielformen auf den Spielverlauf und das Spielende aus?“*

### 4.1. Forschungsziel

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab herauszufinden, wodurch Kinder dazu motiviert werden, ein Spiel zu beginnen, ob sie lieber allein oder mit den anderen Kindern spielen, in welchen Räumlichkeiten die Nachmittagsbetreuung stattfindet, wie sich Kinder während des Spiels verhalten und ob sie tendenziell lieber mit oder ohne Spielzeug spielen. In der Praxis lässt sich oft beobachten, dass die Kinder nicht immer motiviert sind sich mit Spielen zu beschäftigen. In der vorliegenden Arbeit sollen Denkanstöße gegeben werden, wie man Kinder dazu motivieren kann, sich mit Spielen zu beschäftigen. Weiters lässt sich aus der Arbeit schließen, wie wichtig die Bewegung für Kinder in Bezug auf das Lernverhalten und das Spielverhalten ist. In der Gesellschaft ist das typische Geschlechterverhalten im Spiel sehr präsent. Die Arbeit befasst sich daher ebenso mit diesem Klischeedenken und weist durch die Erhebung nach, ob dieses zutreffend ist oder nicht.

## 4.2. Stichprobe

Die Population beinhaltet alle Professionellen, die an einem fixen Standort bei „Kinderfreunde Steiermark“ in der Nachmittagsbetreuung tätig sind. Die ad-hoc Stichprobe umfasst 7 Nachmittagsbetreuerinnen aus verschiedenen Standorten in der Steiermark. Die Standorte sind teilweise im ländlichen Bereich und teilweise im städtischen Bereich. Somit ist das Umfeld der Schulstandorte ebenfalls unterschiedlich und die Studie deckt beide Bereiche ab. Sowohl das Alter der Betreuerinnen, die Berufserfahrung und die Größe des Standorts sind unterschiedlich. Die Namen der Betreuerinnen und die Namen der Schulen wurden anonymisiert.

## 4.3. Durchführung der Studie

Um die Interviews, die ich für die Studie benötigte, durchführen zu können, nahm ich telefonisch Kontakt mit der Bereichsleitung der Freizeitpädagogik der Kinderfreunde Steiermark. In dem Telefonat erläuterte ich ihr kurz mein Vorhaben und welches Thema die Masterarbeit behandelt. Schließlich bejahte sie und schlug vor, dass sie eine E-Mail an die Standortleitungen der Nachmittagsbetreuungen in der Steiermark aussenden würde. In der E-Mail erklärte ich den Kollegen/innen kurz, womit sich meine Masterarbeit beschäftigt und sendete weiters den Interviewleitfaden mit, damit sie sich vorab einlesen konnten.

Da die Interviews während der COVID-19 Pandemie stattfinden mussten, gestalteten sich persönlich Treffen eher schwierig. Da aufgrund der Pandemie viele Fortbildungen der Kinderfreunde über die Plattform „Zoom“, eine Videokonferenzplattform, stattfanden, habe ich diese Möglichkeit ebenso genutzt. So konnten die Interviews von zu Hause durchgeführt werden, die jeweiligen Betreuerinnen waren ebenso zu Hause, und das Interview wurde über die Plattform aufgezeichnet, sodass ich es im Anschluss transkribieren konnte. Außer des mangelnden persönlichen Kontakts konnte ich nur positive Erfahrungen mit Zoom machen. Eine Nachmittagsbetreuerin hatte kurz technische Probleme, die sich aber glücklicherweise innerhalb von 15 Minuten und einem kurzen PC-Wechsel lösen ließen. Weiters war man durch Zoom zeitlich sehr flexibel und auch die An- und Abreise war nicht notwendig.

Die Interviews wurden zwischen 14.02.2022 und 21.03.2022 durchgeführt und dauerten zwischen 30 und 45 Minuten. Vor Beginn der Aufzeichnungen wurden die Teilnehmerinnen über

die Masterarbeit aufgeklärt. Weiters wurden sie darüber informiert, dass ihre Daten anonym, vertraulich und nur im Zuge der Masterarbeit verwendet werden.

Weiters wurden Beobachtungen durchgeführt. Da in der Nachmittagsbetreuung trotz der COVID Pandemie eine Betreuung stattfand, konnten die Kinder während ihrer Spielzeit beobachtet werden. Die Beobachtungen wurden zwischen 09.02.2022 und 13.04.2022 durchgeführt. Die Namen der Kinder wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert. Die Aufzeichnungen erfolgten schriftlich mit Hilfe eines Beobachtungsrasters, welches im nächsten Kapitel beschrieben wird.

#### 4.4. Erhebungsmethoden

Für die Forschungslieferung wurden die Durchführungen von qualitativen Interviews und die Beobachtung als Erhebungsmethode gewählt.

- a) Interviews sind eine Erhebungsmethode, die sehr oft zum Einsatz kommt, da es als einfach Methode wahrgenommen wird. Die Datenerhebung findet mündlich statt und ähnelt dem Alltag. Allerdings ist das Gespräch zwischen Interviewer/in und Interviewpartner/in, was die Sprechdauer betrifft, sehr asymmetrisch, da der/die Interviewer/in den Part des Fragenstellens und Zuhörens übernimmt und der/die Interviewpartner/in erzählt und die Fragen beantwortet. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen qualitativen und quantitativen Interviews. Die qualitativen Interviews lassen sich in drei Formen gliedern. Es gibt standardisierte, halbstandardisierte und narrative bzw. offene Interviews. In der vorliegenden Arbeit wurden die halbstandardisierten Interviews verwendet. Dies bedeutet, dass sich die Interviews an einem Leitfaden orientieren, die Reihenfolge der Fragen und Antworten allerdings nicht vorgegeben wird. Der Leitfaden beinhaltet alle wichtigen Themen, die im Laufe des Interviews allerdings angesprochen werden sollten (vgl. Misoch 2019, S. 13). Für die Interviews wurden Mitarbeiter/innen der „Kinderfreunde Steiermark“ kontaktiert. Dafür haben sich ausschließlich weibliche Mitarbeiterinnen gemeldet. Der für die Interviews verwendete Leitfaden kann im Anhang entnommen werden. Der Interviewleitfaden beinhaltet vier Kategorien. Die erste Kategorie bezieht sich auf die Gruppe im Allgemeinen, wie beispielsweise auf die Gruppengröße und die Verteilung der Geschlechter innerhalb der Gruppe. In der

zweiten Kategorie werden die Räumlichkeiten erfragt. Der dritte Teil des Interviewleitfadens bezieht sich auf den Ablauf in der jeweiligen Nachmittagsbetreuung. Darunter gehört der allgemeine Ablauf, aber auch die Frage nach dem Bewegungsdrang der Kinder und ob es spezielle Nachmittagstätigkeiten gibt. Die letzte Kategorie beinhaltet die meisten Fragen. Diese beziehen sich auf das vorhandene Spielzeug in der Nachmittagsbetreuung und wie sich die Kinder während des Spiels verhalten. Unter anderem sind dabei auch Fragen, die sich auf die Motivation der Kinder bezieht.

Die Interviews wurden in schriftdeutsch transkribiert und nicht im Dialekt. Ebenso wurden die Sätze der Interviewpartnerinnen wortwörtlich übernommen, weshalb sie teilweise sehr sprunghaft sind.

- b) Die zweite Erhebungsmethode, die für die vorliegende Arbeit verwendet wurde, ist die aktiv teilnehmende Beobachtung. Als Springerin in der Nachmittagsbetreuung muss ich in verschiedenen Schulen einspringen. Daher war es mir möglich die Kinder aus unterschiedlichen Standorten bei ihren Spielen zu beobachten. Dafür habe ich mir während der Anwesenheit in der Nachmittagsbetreuung Notizen gemacht, wie sich die Kinder während des Spiels verhalten. In manchen Spielsituationen war ich ebenso Teil des Spiels, da die Kinder mich fragten, ob ich denn mitspielen kann bzw. möchte. Das Hauptaugenmerk lag auf dem Spielbeginn, welche Gründe die Kinder zu dem Spiel motiviert, und auf das Verhalten, das die Kinder während dem Spiel zeigten. Weiters wurden Auffälligkeiten jeglicher Art, also im Spielverlauf aber auch im Verhalten der Kinder, dokumentiert und in die Beobachtung miteinbezogen. Ebenso die Anzahl der Kinder, eventuelle Abbrüche des Spiels und die Endsituation des Spiels waren Teil der Beobachtung. Insgesamt wurde der ganze Spielverlauf vom Anfang bis zum Ende betrachtet. Im Anschluss wurde ein Beobachtungsraster erstellt, in dem die wichtigsten Daten eingetragen wurden, um diese besser auswerten zu können. Der Raster impliziert die Anfangs- und Endsituation des Spiels, die Art und den Ablauf des Spiels, die Anzahl der Kinder, den Verlauf, eventuelle Konflikte, Abbruch und Auffälligkeiten während des Spiels. Die Beobachtungen wurden nummeriert, um eine bessere Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

## 4.5. Auswertung

Im folgenden Kapitel wird die Auswertung der Daten beschrieben. Weiters wird das Programm MAXQDA, mit dem die Interviews ausgewertet wurden, beschrieben.

### 4.5.1. MAXQDA

Um die Interviews und die Daten auswerten zu können, wurden die Transkripte, also die Verschriftlichungen, der Interviews in das Programm MAXQDA eingespielt und dann kategorisiert. Das Programm MAXQDA ermöglicht eine Analyse von qualitativen Daten (vgl. Kuckartz/Rädiker 2019, S. 1).

Eine wichtige und zentrale Funktion von MAXQDA ist das Codieren und Kategorisieren von Daten. Das Codieren ermöglicht die Zuordnung von einzelnen Codes zu bestimmten Teilen des Dokuments. Dadurch wird das Auswerten der Interviews erleichtert. Wichtige Passagen aus den Interviews werden markiert und mit einem zuvor generierten Code versehen (vgl. Kuckartz/Rädiker 2019, S. 5).

### 4.5.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der Interviews der vorliegenden Arbeit wurde die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Die Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert sich an Regeln und Gütekriterien. Sie werden außerdem methodisch kontrolliert. Dadurch können größere Textmengen ausgewertet werden, ohne in eine Quantifizierung zu fallen (vgl. Mayring/Gahleitner 2010, S. 295).

## 5. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargestellt. Die einzelnen Unterkategorien dienen der besseren Darstellung der Ergebnisse und der Übersicht. Die einzelnen Kategorien finden sich bereits im Interviewleitfaden wieder und wurden deduktiv, vor der Erstellung des Leitfadens, konzipiert. Insgesamt besteht der Leitfaden aus vier Kategorien. In der ersten Kategorie wurden die Pädagoginnen zu der Gruppe im Allgemeinen befragt. Dazu gehört die Anzahl der Kinder, die Gruppeneinteilung und die Verteilung der Geschlechter in der Gruppe. Die zweite Kategorie beinhaltet die Räumlichkeiten der Nachmittagsbetreuung, bei der gefragt wurde, ob ein eigener Gruppenraum vorhanden ist und welche Räumlichkeiten zusätzlich benutzt werden dürfen. In der dritten Kategorie wurden Fragen zum Ablauf in der Nachmittagsbetreuung gestellt. Unter anderem wurde auch das Thema der Bewegung thematisiert. Die letzte Kategorie bezieht sich auf das Spielzeug, das in der Nachmittagsbetreuung vorhanden ist, aber auch auf das Spielverhalten der Kinder.

### 5.1. Ergebnisse Interviews

#### 5.1.1. Gruppe

Insgesamt wurden für die vorliegende Arbeit sieben Interviews an verschiedenen Standorten in der Steiermark durchgeführt. Die Befragten wurden zur Anzahl der Kinder, der Gruppen und der Verteilung zwischen Jungen und Mädchen befragt.

Die Gruppengröße der befragten Standorte beträgt zwischen 14 und 49 Kindern. Drei der befragten Standorte werden zweigruppig geführt, da die maximale Kinderanzahl von 25 Kindern pro Gruppe überstiegen wird. Somit sind vier Standorte eingruppig, also weniger als 25 Kinder. Buben und Mädchen sind in fast allen Standorten gleich verteilt. Einer der Standorte, in dem Pädagogin V. arbeitet, hat eine andere Verteilung. Dort besuchen zehn Jungen und vier Mädchen die Nachmittagsbetreuung. Eine der beiden Gruppen am Standort von Pädagogin J., die zweigruppig geführt wird, ist ebenfalls nicht gleichmäßig verteilt. Dort besuchen mehr Mädchen als Jungen die Nachmittagsbetreuung. Zur Anzahl der Verteilung macht sie jedoch keine genauen Angaben.

Ebenso sind die Klassen, bis auf den zweigruppigen Standort von Pädagogin J., gemischt im Betreuungsraum vertreten. Bei Pädagogin J. sind die jüngeren Kinder (1. und 2. Klasse) in einer Betreuungsgruppe und die älteren Kinder (3. und 4. Klasse) in der anderen.

## 5.1.2. Räumlichkeiten

Die Fragen zu den Räumlichkeiten sollten vor allem Aufschluss darüber geben, ob die Kinder und die Pädagoginnen in der Nachmittagsbetreuung einen eigenen Raum zur Verfügung haben und welche Räume zusätzlich noch benutzt werden dürfen.

Alle Befragten gaben an, dass sie einen eigenen Betreuungsraum haben, der von ihnen verwendet werden darf. Keine der Befragten Pädagoginnen muss den Raum teilen. Weiters stehen ihnen noch andere Räumlichkeiten in der jeweiligen Schule zur Verfügung. Die Befragten haben Zugang zum Turnsaal, der sich in der Schule befindet, und auch zum Schulhof. Die Pädagoginnen geben an, dass sie auch noch unterschiedliche andere Räumlichkeiten zur Verfügung haben. Pädagogin M. gibt im Interview beispielsweise an, dass ihre Betreuung zuvor ein Hort war und sie alle Räumlichkeiten, die ihr im Hort zur Verfügung standen, jetzt auch für die Nachmittagsbetreuung zur Verfügung stehen. Sie besitzt ein eigenes Büro und hat neben dem Betreuungsraum noch zwei weitere Räume, die sie als Nachmittagsbetreuung mitbenutzen dürfen. Beinahe alle Pädagoginnen gaben an, dass sie einen extra Raum haben, in dem die Kinder die Hausübung machen. Diese wird in allen Fällen von einer/einem Lehrer/in betreut.

Zweigruppig geführte Nachmittagsbetreuungen haben in der Gesamtzahl mehr Kinder, weshalb mehr Platz benötigt wird. Deshalb werden die Gruppen von Pädagogin J. getrennt in zwei Betreuungsräumen betreut. Pädagogin A. gibt an, dass beide Gruppen an ihrem Standort zusammenbleiben und gemeinsam betreut werden. Pädagogin I. äußert sich zu ihren Räumlichkeiten folgendermaßen „Ja, da muss ich jetzt aber vorausschicken, dass wir gesiedelt sind, da unsere ursprünglichen Räume durch den Brand der Hauptschule, jetzt an die Hauptschule vergeben worden sind. Wir sind jetzt in einem Werkraum, mit einem Raum und Spielecken. Es ist schon ganz ok, aber wir haben eigentlich zwei Räume zur Verfügung (...)“ (vgl. Interview 4). Durch diesen Umstand hat die Pädagogin aktuell keinen eigenen Raum, den sie für die Nachmittagsbetreuung benutzen kann.



### 5.1.3. Ablauf

Die Befragten wurden zum Ablauf in der Nachmittagsbetreuung gefragt, um einen Überblick darüber zu bekommen, wie die Nachmittagsbetreuung gestaltet wird. Weiters kristallisierte sich dadurch heraus, wie viel Freizeit die Kinder während der Betreuung am Nachmittag haben.

Aus den Interviews geht hervor, dass sich der Ablauf in allen Nachmittagsbetreuungen, bis auf einige zeitliche Unterschiede, ähnlich gestaltet. Die Kinder kommen nach dem Unterricht in den Betreuungsraum. Je nach Unterrichtsende haben sie dann noch Zeit in der Betreuung in Ruhe anzukommen, ein paar Spiele zu spielen oder sich mit den Pädagoginnen und den anderen Kindern zu unterhalten und sich etwas zu entspannen. Im Anschluss gehen alle gemeinsam zum Mittagessen. Dieses findet entweder im Betreuungsraum statt oder in einem separaten Raum, wenn dieser vorhanden ist. Nach dem Mittagessen bleibt in den meisten Nachmittagsbetreuungen noch kurz Zeit für weitere Spiele und Unterhaltungen. Danach findet die Aufgabenstunde statt, welche von einem/einer Lehrer/in betreut wird. Im Anschluss haben die Kinder Freizeit. In manchen Fällen haben die Pädagoginnen ein Programm vorbereitet, bei dem sie mit den Kindern themenbezogene Dinge basteln oder andere Aktivitäten geplant haben. Die Befragten geben auch an, dass sie nach der Aufgabenstunde gerne an die frische Luft nach draußen gehen. „Da brauchen sie dann die Bewegung, das merkt man dann eh“ (Interview 7).

Bei Pädagogin V. gibt es gegen 16:00 Uhr eine Jause.

In Bezug auf die Freizeit, die die Kinder während der Nachmittagsbetreuung haben, geben alle Befragten an, dass ihnen ca. zwei bis drei Stunden am Nachmittag zur Verfügung stehen.

#### 5.1.4. Bewegung

Ein wichtiger Punkt in den Interviews war unter anderem die Bewegung der Kinder. Die Pädagoginnen wurden befragt, ob sie darauf achten, dass sich die Kinder ausreichend bewegen. Ebenso wurden Fragen dazu gestellt, wann die Kinder am meisten Bewegung brauchen und welche Auswirkungen es hat, wenn sie zu wenig hatten.

Die Bewegung macht einen wichtigen Teil des Alltags der Kinder aus. Daher sagten alle Interviewpartnerinnen aus, dass sie auf ausreichend Bewegung in der Nachmittagsbetreuung achten. „Finde es schon sehr wichtig, dass die Kinder sich am Nachmittag auch einmal bewegen. Sie sitzen ja in der Schule auch immer so viel und frische Luft tut ihnen dann auch mal ganz gut“ (Interview 2). Die Kinder finden in der Bewegung einen guten Ausgleich für ihre innere Unruhe, wenn sie nach der Schule in die Betreuung kommen. Das lange Sitzen ist für die Kinder meistens sehr anstrengend. Durch die Bewegung können sie dem aufgestauten Druck freien Lauf lassen und sich dadurch auch wieder entspannen. Die meisten Befragten geben an, dass die Kinder „... da dann auch eher unrund sind ...“ (Interview 7) oder sie dann „... einfach lästig...“ (Interview 7) werden. An Schlechtwetter-Tagen entscheiden sich die meisten Pädagoginnen dafür, dass sie mit den Kindern in den Turnsaal gehen, um ihnen dort die Möglichkeit zu geben, sich bewegen zu können. Man kann anhand des Verhaltens der Kinder erkennen, ob sie an dem jeweiligen Tag ausreichend Bewegung hatten oder nicht. Pädagogin V. schildert einen Tag, an dem es geregnet hat und auch der Turnsaal besetzt war, da er für eine externe Veranstaltung benötigt wurde. Das Verhalten der Kinder beschreibt sie wie folgt: „Da hast dann schon gemerkt, dass die Kinder unruhig werden. Wenn sie nicht irgendwo hinkommen, wo sie ein bisschen laufen können, dann... Aggressiv werden sie nicht aber schon so überdreht“ (Interview 6). Die Kinder versuchen sich in den meisten Fällen im Gruppenraum zu bewegen. Dies ist jedoch in den meisten Fällen nicht möglich, da der Raum für Bewegungsspiele zu klein ist. Auch Pädagogin P. beschreibt, dass die Kinder „lästig“ werden. Sie werden unruhig und vor allem die Buben beginnen gegenseitig ihre Kräfte zu messen (vgl. Interview 3).

Somit steht der Faktor Bewegung bei allen Pädagoginnen sehr hoch. Sie achten darauf, dass sie bei Schönwetter raus gehen oder bei schlechterem Wetter auch mal in den Turnsaal gehen. Die Kinder können so ihren Bewegungsdrang und die aufgestaute Energie loswerden.

Die Kinder brauchen vor allem dann Bewegung, wenn sie davor lange Zeit ruhig sitzen und sich konzentrieren mussten. Dies ist vor allem nach dem Unterricht am Vormittag und nach der Aufgabenstunde der Fall. Sie kommen sehr unruhig in die Betreuung. „Naja, ich würde sagen

nach dem Unterricht und nach der Hausaufgabenstunde merkt man schon, dass die Kinder etwas ungeduldig werden und sich gerne bewegen möchten“ (Interview 2). Pädagogin P. ist der Meinung, dass es sinnvoll wäre nach dem Unterricht eine Bewegungseinheit zu planen. Es stellt sich jedoch heraus, dass sich dies recht schwierig gestaltet. Einige Kinder haben länger Unterricht und kommen erst kurz vor dem Mittagessen in die Nachmittagsbetreuung. Diese haben keine Zeit für Bewegungseinheiten. Auch nach dem Mittagessen sollten Bewegungseinheiten gestaltet werden. Pädagogin S. beschreibt, dass die Kinder nach dem Mittagessen eher träge sind, wenn sie sich nicht bewegen. Sie ist der Meinung, dass die Aufgabenstunde in diesem Trägheitszustand der Kinder sinnlos wäre. Wenn sich die Kinder nach dem Mittagessen allerdings kurz bewegen können, sind sie konzentrierter und aufnahmefähiger.

Um die Kinder noch intensiver zur Bewegung anzuregen, gibt es zahlreiche Bewegungsspiele. Diese zählen bei den Kindern jedoch meist zu den unbeliebten Spielen. Daher kann man Bälle mit in den Schulhof nehmen, um sie besser motivieren zu können. Die Jungen widmen sich draußen gerne dem Fußball. Aber auch andere Ballspiele können sowohl im Schulhof als auch im Turnsaal gespielt werden. Völkerball gehört neben Fußball ebenso zu den sehr beliebten Spielen. Aber auch andere Bewegungsspiele werden von den Kindern gerne gespielt. Dazu zählen, wie Pädagogin M. schildert, auch jene, die vor vielen Jahren schon gespielt wurden. Dazu zählt beispielsweise das Spiel „Zimmer-Küche-Kabinett“. Bei diesem Spiel steht ein Kind an einer Wand. Die anderen Kinder stehen in einigen Metern Abstand von der Wand entfernt. Das Kind, welches an der Wand steht, dreht sich dann mit dem Gesicht zur Wand und sagt den Spruch „Zimmer, Küche, Kabinett – Hinter’m Ofen steht ein Bett“. Während das Kind diesen Spruch aufsagt, dürfen die anderen in seine Richtung laufen. Dreht es sich um, müssen die Kinder stehen bleiben und dürfen sich nicht bewegen. Wer sich dennoch bewegt, muss wieder an den Anfang. Gewonnen hat das Kind, welches zuerst die Wand berührt (Interview 7).

### 5.1.5. Spielzeug

Zum Spielzeug wurde zuerst eine sehr allgemeine Frage gestellt. Die Pädagoginnen wurden gefragt, ob sie am Standort viel Spielzeug haben und ob es ihrer Meinung nach ausreichend gibt. Sie wurden auch zum Nachdenken angeregt, da die Frage, ob ihnen etwas fehlen würde, ebenso gestellt wurde. Des Weiteren sollte in Erfahrung gebracht werden, wie die Kinder zum Spielzeug stehen und ob sie sich tendenziell eher mit dem Spielzeug beschäftigen oder lieber frei spielen.

Alle Teilnehmerinnen haben im Interview angegeben, dass sie viel Spielzeug am Standort haben. Einige Pädagoginnen arbeiten schon seit längerer Zeit an ihrem Standort. Sie haben die Anfänge der jeweiligen Nachmittagsbetreuung miterlebt. Zu Beginn gab es beispielsweise bei Pädagogin I. kaum Spielzeug. Viele Spiele wurden über einige Jahre immer wieder von zu Hause mitgenommen, wenn die eigenen Kinder nicht mehr damit gespielt haben oder wurden aus demselben Grund von Eltern der Kinder gebracht. Für die Nachmittagsbetreuung wird ein Budget über einen gewissen Betrag zur Verfügung gestellt, mit dem die Pädagoginnen auch Spielzeug kaufen können. So können sie zu bestimmten Anlässen, wie Weihnachten, neues Spielzeug kaufen oder Bestehendes, wie beispielsweise Lego, erweitern. Neues Spielzeug ist bei den Kindern immer sehr beliebt und weckt ihre Neugierde. Sie beschäftigen sich dann sehr lange und intensiv mit dem neuen Spielzeug. Pädagogin P. äußert sich dazu folgendermaßen: „Wir haben jetzt auch wieder eine Puppenküche bekommen von einer Mutter, weil das Kind selbst zu Hause damit nicht mehr spielt und das ist natürlich wieder der volle Spaß, wenn was Neues kommt. Also man merkt schon, wenn was Neues kommt, beschäftigen sie sich schon sehr gerne dann damit“ (Interview 3).

Auf die Frage, ob den Interviewpartnerinnen etwas fehlt, haben sich die meisten eher auf die Umstände im Schulhof oder auf die Spielsachen, die für draußen gedacht sind, bezogen. Pädagogin J. beschreibt, dass der Schulhof für die Kinder viel zu klein sei und generell der Platz fehlen würde. Die Buben haben nur sehr wenig Platz, um Fußball spielen zu können (vgl. Interview 5). Pädagogin A. schildert, dass sie einen großen Sandspielkasten im Schulhof vermisst, in dem die Kinder graben und spielen können (vgl. Interview 2). Aber auch Spielzeug für draußen könnte in größerer Stückzahl vorhanden sein. Gerne passiert es, dass Kinder einen Ball aufs Dach des Schulgebäudes schießen und ihn nicht selbst holen können oder die Sachen kaputt werden.

Für den Betreuungsraum haben die meisten Pädagoginnen genug. Pädagogin P. betont jedoch, dass an ihrem Standort mehr Spiele vorhanden sein könnten. Die Kinder haben den Großteil

der Spiele bereits öfter durchgespielt und auch die Puzzles des Öfteren zusammengebaut. Deshalb werden die Spiele und Puzzles für die Kinder meist langweilig. Damit es nicht zu dieser Langeweile kommt, ist es wichtig, dass die Pädagoginnen für Abwechslung beim vorhandenen Spielzeug sorgen. Die meisten Nachmittagsbetreuungen haben ausreichend Spielzeug zur Verfügung, um es in gewissen zeitlichen Abständen austauschen zu können. Somit können sich die Kinder immer wieder mit „neuen“ Spielen beschäftigen. Diese sind nur bedingt neu, da einige Kinder diese kennen aber längere Zeit nicht mehr damit gespielt haben, da sie nicht zugänglich waren. Weiters ist es auch wichtig, dass nicht alle Spiele, die vorhanden sind, für die Kinder zugänglich sind. Einige Pädagoginnen erwähnen, dass es bei zu vielen Möglichkeiten dazu kommen kann, dass die Kinder sich überfordert fühlen. „Ich hab damals bei mir gelernt ‚Weniger ist mehr‘, dass nicht alles draußen ist und nur ein Teil, so 15 oder 20 Spiele, sind draußen“ (Interview 6).

Auch die Frage, ob sich die Kinder lieber mit dem Spielzeug beschäftigen oder frei spielen wurde in den Interviews beantwortet. Es kristallisierte sich heraus, dass die Kinder neben dem materiellen Spielzeug auch gerne ihre Fantasie benutzen. In manchen Nachmittagsbetreuungen spielen die Kinder gerne „Schule“. Dabei spielt ein Kind den/die Lehrer/in und die anderen Kinder sind Schüler/innen. Der/Die Lehrer/in versucht den Kindern was beizubringen, wie es auch in der Schule gemacht wird. Dabei werden meistens Inhalte vermittelt, die sie bereits im Unterricht gelernt haben. Die Kinder stellen tendenziell immer Sachen vor, die sie selbst bereits gut können. Die Pädagoginnen betonen, dass sich das Spielverhalten phasenweise abwechselt. Dies wird im nächsten Kapitel genauer behandelt.

### 5.1.6. Spielverhalten

Im Folgenden wird das Spielverhalten der Kinder beschrieben. Einige Pädagoginnen haben vor allem den Unterschied zwischen den Mädchen und den Buben betont. Außerdem lag ein besonderes Augenmerk darauf, ob sich die Kinder eher mit dem Spielzeug beschäftigen oder miteinander und mit Hilfe ihrer Fantasie.

Im Allgemeinen geht aus den Interviews hervor, dass das Spielverhalten der Kinder sehr unterschiedlich ist. Es lassen sich teilweise geschlechterspezifische Unterschiede erkennen. Diese Unterschiede lassen sich vor allem während des Spiels mit Spielzeugen erkennen. Die Pädagoginnen schildern, dass die Buben bevorzugt Fußball oder mit Bauklötzen spielen und gerne Dinge erschaffen, wie beispielsweise Türme. Die Mädchen hingegen spielen tendenziell lieber ruhige Spiele, wie Kartenspiele oder mit Puppen, oder widmen sich dem Basteln und Zeichnen. Die Tiere der Firma Schleich sind sowohl bei den Buben als auch bei den Mädchen sehr beliebt. Dabei handelt es sich um Tierfiguren aus Plastik, die es in jeglichen Gattungen, vom Hund, über Pferde, bis hin zu Dinosauriern, gibt. In manchen Nachmittagsbetreuungen unterscheidet sich das Spielverhalten allerdings nicht sehr stark. Die Kinder befinden sich in einer Phase, in der sowohl die Buben als auch die Mädchen gerne frei spielen. Weiters schildern die Pädagoginnen, dass die Mädchen beim Spielen ein besseres Durchhaltevermögen haben, da sie länger an einem Spiel bleiben als die Jungen. Die Jungen wechseln schnell von einem Spiel zum anderen und können sich teilweise nicht oder nur schwer entscheiden, welches Spiel sie als nächstes spielen sollen.

Ebenso ist die Entscheidung, ob die Kinder mit oder ohne Spielzeug spielen, unterschiedlich. Die Pädagoginnen beschreiben, dass es sich phasenweise abwechselt. Einige Zeit spielen die Kinder gerne mit den verschiedenen Spielzeugen, die in der Nachmittagsbetreuung vorhanden sind. Dazu gehören Autos, Puppen, Tiere, Brettspiele etc. Danach widmen sie sich lieber wieder freien Spielen, wie Rollenspiele.

Rollenspiele ermöglichen den Kindern das Abtauchen in eine andere Welt. Während sie in bestimmten Rollen sind, können sie entweder Dinge, die sie am Tag erlebt haben, verarbeiten oder können jemanden darstellen, der sie gerne sein würden. Die Kinder gehen in ihren Rollen vollkommen auf und nehmen die Sache sehr ernst. Oft schlüpfen die Kinder kurz aus den Rollen, um den weiteren Verlauf des Spiels zu besprechen, um kurz darauf wieder in der Rolle zu sein. Rollenspiele wie Schule, Einkaufen oder Urlaub fahren sind nur einige Beispiele aus der Fantasiewelt der Kinder. Manche Rollenspiele werden von den Kindern komplett frei gespielt. Sie benötigen dafür weder Spielzeug noch andere Spielmaterialien. Für andere Rollenspiele

benötigen sie diese jedoch wieder. Einen Shoppingtag oder das Einkaufen der Lebensmittel für den Nachmittag benötigt gewisse Utensilien. Aus diesem Grund haben einige Schulen einen Kaufmannsladen in der Nachmittagsbetreuung, den die Kinder gerne verwenden. Die nötigen Utensilien können beispielsweise auch eigentlich einen anderen Verwendungszweck haben. So werden beispielsweise Stäbchen aus einem anderen Spiel zu Pommes.

Weiters gibt es Unterschiede im Spielverhalten, wenn die Kinder im Gruppenraum oder draußen am Schulhof sind. Dies ist allerdings auch den Gruppenregeln geschuldet. In den Betreuungen herrschen gewisse Regeln, die eingehalten werden müssen. Deshalb dürfen die Kinder im Gruppenraum keine Laufspiele machen, da es zu gefährlich wäre. Tische, Kästen und rutschige Böden sorgen für ein erhöhtes Verletzungsrisiko. Im Gruppenraum sind daher ruhige Spiele erwünscht. Sobald die Pädagoginnen mit den Kindern nach Draußen gehen, merkt man den Bewegungsdrang der Kinder. Auch für den Schulhof gibt es Regeln, die allerdings anders sind als die für den Gruppenraum. Sie dürfen dort laut sein, laufen und sich austoben. Die Bewegung wirkt sich auch positiv auf das Spielverhalten der Kinder aus, wenn sie sich wieder im Gruppenraum befinden. Sie sind ausgeglichener und können ruhiger miteinander spielen. Wird ihnen allerdings die Bewegung aufgrund von schlechtem Wetter verwehrt und können auch nicht in den Turnsaal, werden sie unruhig. Sie versuchen im Gruppenraum ihre Energie loszuwerden. Die Spielsituationen werden von den Pädagoginnen als unruhig und laut beschrieben. Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Kinder in den erhobenen Nachmittagsbetreuungen sehr gut allein beschäftigen können. Manchen Kindern fällt es jedoch schwer sich einem bestimmten Spiel zu widmen und sich für eines zu entscheiden oder sind nicht so kreativ. In solchen Situationen ist es notwendig, dass die Pädagoginnen den Kindern unterstützend zur Seite stehen und für sie Spiele aussuchen oder ihnen Vorschläge machen. Pädagogin V. beispielsweise bereitet ein Programm vor, welches ein bestimmtes Thema für ein bis zwei Wochen behandelt, wie beispielsweise das Thema Fasching. Mit diesem beschäftigen sie sich nach der Aufgabenstunde für ca. eine halbe Stunde. Die Kinder machen dabei immer gerne mit, unter anderem auch deshalb, weil sie am Ende ein Quiz erwartet. Der/Die Gewinner/in mit den meisten richtigen Antworten bekommt eine kleine Belohnung. Gegen Ende der Betreuungszeit gibt sie vermehrt Vorschläge für Spiele an die Kinder. Diese entscheiden jedoch selbst, ob sie dem Vorschlag nachgehen oder sich etwas anderes zum Spielen suchen (vgl. Interview 6). Die Kinder in der Nachmittagsbetreuung von Pädagogin J. finden schwer allein etwas zum Spielen oder die Situation eskaliert schnell. Sie weist den Kindern daher bestimmte Spiele zu, bei denen sie weiß, dass die Spielsituation ruhig und in einem gewissen Rahmen bleibt. Teilweise suchen

sich die Kinder selbst ein Spiel aus. Wenn die Situation zu kippen droht greift die Pädagogin ein und weist ihnen ebenfalls ein anderes Spiel zu.

### 5.1.7. Gruppe vs. Allein

Ein weiterer Punkt im Fragebogen war, ob die Kinder lieber in der Gruppe spielen oder sich allein beschäftigen.

Im Allgemeinen haben alle Pädagoginnen angegeben, dass die Kinder in der Nachmittagsbetreuung gerne gemeinsam spielen. Entweder spielen sie zu zweit ein Spiel oder sie finden sich zu Gruppen zusammen. In den meisten Fällen finden sich immer dieselben Kinder in der Gruppe zusammen. Ab und an tauschen sie durch. Sind die Spielpartner/innen, mit denen sie sich normalerweise in Gruppen zusammenfinden nicht anwesend, suchen sie sich entweder andere Spielpartner/innen oder entscheiden sich für ein Spiel allein. Somit geht aus den Interviews hervor, dass sich die Kinder vor allem sozial motiviert zu einem Spiel in der Gruppe entscheiden. Fünf von sieben Pädagoginnen erzählen allerdings auch von Kindern, die lieber allein sind. Das sind pro Standort jedoch nur zwischen 1-3 Kinder.

Pädagogin S. schildert in Interview 1, dass sie zwei Kinder in der Betreuung hat, ein Bub und ein Mädchen, die lieber für sich allein sind. Den Buben beschreibt sie als „schwierig“. Er findet auch schwer Freunde. Das Mädchen hingegen braucht ihrer Meinung nach das Spielen allein. Sie verhält sich immer so und ist lieber abseits von der Gruppe (Interview 1).

Die Auswirkungen der Corona Pandemie spürt man auch in den Nachmittagsbetreuungen. Pädagogin A. beschreibt, dass die Kinder aufgrund der Pandemie dazu neigen im Klassenverband zu spielen und mit ihren Klassenkollegen/innen zusammenzubleiben. Auch in ihrer Nachmittagsbetreuung gibt es Kinder, die sich gerne allein beschäftigen. Sie ziehen sich mit einem Spiel oder einem Buch eher von der Gruppe zurück (Interview 2).

Bei Pädagogin I. und Pädagogin V. spielen tendenziell die Mädchen lieber allein als in der Gruppe (Interview 4, Interview 6).

Interviewpartnerin M. berichtet von einem Jungen, den sie als Einzelgänger beschreibt. Er spielt nicht nur mit den Spielzeugen allein, sondern auch Rollenspiele. Er macht dabei auch Geräusche, die sie anfangs nicht zuordnen konnte. Er hat jedoch in der Zeit, seit er in der Betreuung ist, eine enorme Entwicklung gemacht und spielt auch mit den anderen Buben Fußball. Außer-



dem besucht noch ein Mädchen die Betreuung, die bereits älter ist, weil sie eine Klasse wiederholen musste. Sie ist bereits in den Anfängen der Pubertät und auch bei ihr merkt man, dass sie teilweise das Allein sein braucht und sich eher von den anderen zurückzieht (Interview 7).

Abschließend lässt sich sagen, dass die Kinder das soziale Umfeld brauchen. Sie suchen, bis auf ein paar Ausnahmen, den Kontakt zu den anderen Kindern, um mit ihnen zu spielen. Allerdings spielen die Kinder nicht nur untereinander, sie beziehen teilweise auch die Pädagoginnen in ihr Spiel mit ein. Die Gründe dafür gehen aus den Interviews nicht hervor. Jedoch kann man sagen, dass einige die Anleitung der Pädagogin brauchen, um ein Spiel anzufangen und dieses auch fortzusetzen. Teilweise verlassen sie sich auch sehr auf das Programm der Pädagogin und sind mit großer Freude dabei.

### 5.1.8. Spielmotivation

Im Allgemeinen lassen sich sechs große Motivationsfaktoren bestimmen. Diese bestehen aus dem Konkurrenzkampf, dem Sozialaspekt, der Bewegung, der Neugierde, dem vorhandenen Spielzeug und den Pädagoginnen.

Der erste Motivationsfaktor, der beinahe von allen Befragten geäußert wurde, ist der Konkurrenzkampf. Die Kinder messen sich gerne gegenseitig und versuchen dadurch herauszufinden wer der/die Beste ist. Allerdings lassen sich vor allem die Buben von diesem Faktor motivieren. Einen Konkurrenzkampf kann man in sehr vielen Spielen finden. Nahezu jedes Spiel kann als solcher ausgetragen werden. Die Jungs widmen sich vor allem draußen vermehrt Bewegungsspielen. Diese lassen sich immer auch als Wettkampf austragen. So kommt es oft vor, dass sie Wettrennen oder Ähnliches veranstalten. Auch das Fußball spielen ist ein Wettkampf. Es finden sich zwei Mannschaften zusammen, die gegeneinander antreten. Dabei wollen sie herausfinden, welche Mannschaft besser ist. Kartenspiele motivieren ebenfalls durch den Aspekt des Gewinns. Die Pädagoginnen beschreiben, dass die Kinder dadurch sehr ehrgeizig werden, den Sieg anstreben und sich deshalb bemühen ihr Bestes zu geben, um zu gewinnen. Bei den Mädchen lässt sich der Faktor des Konkurrenzkampfes nur selten finden.

Die zweite Motivation liegt im Sozialaspekt. Die Kinder beginnen mit größerer Wahrscheinlichkeit ein Spiel, wenn ihre Freunde/innen auch in der Nachmittagsbetreuung anwesend sind und sie gemeinsam mit ihnen spielen können. Tendenziell spielen sie lieber mit ihren Freunden/innen als mit Kindern, mit denen sie sich nicht so gut verstehen oder die sie nicht gut kennen. In manchen Fällen spielen sie aber auch mit anderen Kindern als ihren Freunden/innen.

Die Kinder können in der Gruppe Wunschvorstellungen austauschen, Regeln für die Spiele erfinden und ausmachen und einige Kompetenzen dazugewinnen. Unter anderem lernen sie dabei Frust auszuhalten, zu verlieren und Kompromisse einzugehen. Da die Eltern das Verlieren oft nicht allzu ernst nehmen, lernen die Kinder in der Betreuung diese Kompetenz, da alle Kinder gleichermaßen gewinnen wollen. Weiters gehört zum Sozialaspekt auch die Gemeinschaftlichkeit dazu, welcher sich aus dem Interview 3 herauskristallisiert. Sie beschreibt, dass sich die Kinder „... einfach freuen, dass sie miteinander spielen können ...“ (Interview 3). Dabei ist es für die Kinder nicht von Bedeutung, welches Spiel sie spielen. Sie freuen sich, wenn sie gemeinsam etwas entdecken und Neues erleben können.

Der dritte Motivationsfaktor besteht in der Bewegung. Kinder haben, wie bereits in den vorherigen Kapiteln erwähnt, einen hohen Bewegungsdrang. Vor allem die Buben spielen draußen sehr gerne Fußball, um ihrem Bewegungsdrang nachzugehen. Die meisten Pädagoginnen beschreiben auch, dass die Buben, sobald sie draußen sind, Fußball spielen. Nach dem Unterricht, der Lernstunde und dem Essen ist der Bewegungsdrang der Kinder am größten. Dieser motiviert sie ein Bewegungsspiel zu beginnen. Es spielt dabei keine Rolle, welches Spiel sie spielen. Egal, ob Fangen, Laufen, Fußball etc. – Hauptsache die Kinder können sich bewegen und ihre angestaute Energie loswerden. Der Bewegungsdrang ist mitunter der größte Motivationsfaktor. Die Kinder fangen von allein an sich zu bewegen und können dies auch deutlich kommunizieren, indem sie sagen, dass sie gerne nach draußen oder in den Turnsaal gehen wollen.

Die vierte Motivation bildet die Neugierde. Kinder sind grundsätzlich sehr neugierig. Sobald es ein neues Spielzeug in der Betreuung gibt, wollen alle damit spielen. Das Spielzeug fasziniert sie und sie wollen es erforschen und sich damit beschäftigen. Sie möchten immer wieder Neues dazulernen. Die Pädagoginnen achten darauf, dass sie die vorhandenen Spiele regelmäßig austauschen, um so der Langeweile vorzubeugen und die Neugierde zu wecken. Die Neugierde der Kinder bezieht sich allerdings nicht nur auf das neue Spielzeug, sondern auch auf neue Situationen und neue Spiele. Bringt man als Pädagogin ein Spiel mit, das die Kinder noch nicht kennen, werden sie neugierig und wollen unbedingt mitspielen. Je mehr Spannung man bei einem Spiel aufbaut und je spannender man ein neues Spiel vorstellt, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Kinder unbedingt mitspielen wollen.

Den fünften Motivationsfaktor bildet das vorhandene Spielzeug. Jedes Kind hat eigene Interessen. Es gibt Kinder, die lieber mit Lego spielen und andere spielen lieber mit Karten oder den Autos. Je vielfältiger die Auswahl des vorhandenen Spielzeugs ist, desto eher finden die Kinder das Passende für sich. Allerdings ist auch darauf zu achten, dass nicht zu viel Spielzeug vorhanden ist, da die Kinder sonst überfordert sind. Diese Art der Motivation ist aufgrund der

unterschiedlichen Interessen sehr subjektiv. Die Kinder verwenden während der Spielsituation oftmals Spielzeug, sie motivieren sich selbst dazu es zu verwenden. Wenn das Lieblingsspielzeug der Kinder gerade besetzt ist, kann es dazu kommen, dass die Kinder frustriert sind. Sie weigern sich etwas anderes zu spielen und beginnen Streit. Dies gilt es zu vermeiden.

Der letzte Motivationsfaktor sind die Pädagoginnen selbst. Einige Kinder, die die Betreuung besuchen, können selbst nur schwer mit einem Spiel beginnen. In solchen Fällen müssen die Pädagoginnen eingreifen und den Kindern Spiele zeigen bzw. Denkanstöße geben, damit die Kinder das Spiel aufnehmen. Auch für ein gemeinschaftliches Spiel, welches von den Pädagoginnen geleitet wird, sind die meisten Kinder zu begeistern. Dieser Motivationsfaktor ist in den meisten Fällen extrinsisch motiviert. Die Motivation zum Spiel kommt von den Pädagoginnen und nicht von den Kindern selbst. Allerdings gibt es auch Situationen, in denen die Kinder intrinsisch motiviert sind und die Pädagoginnen zum Spiel hinzuziehen. Sie werden in den Spielverlauf aktiv eingebaut. Sie tragen manchmal auch dazu bei, dass die Kinder ein Spiel überhaupt weiterverfolgen. Teilweise kommt es bei den Kindern zu Streitigkeiten, wenn sie nicht entscheiden können, wer den Spielzug gewonnen hat. Sie ziehen dann den Rat der Pädagogin herbei, um das Spiel fortsetzen zu können.

Neben diesen sechs großen Motivationsfaktoren, die von nahezu allen Pädagoginnen genannt wurden, gibt es noch weitere, die jedoch nur vereinzelt erwähnt wurden. Zu diesen gehört beispielsweise der Spieltrieb. Die Kinder haben grundsätzlich das Bedürfnis zu spielen. Dies geht ebenfalls aus der Theorie hervor. Es stellt ein grundlegendes Bedürfnis dar. Wird ihnen das Spiel über einen gewissen Zeitraum hinweg verwehrt, wie beispielsweise am Vormittag im Unterricht, wenn sie lernen müssen, werden sie das Spiel später viel intensiver aufnehmen. Diese intensive Aufnahme des Spiels geschieht in der Nachmittagsbetreuung. Die Kinder verbringen die Zeit, in der sie frei entscheiden dürfen, was sie machen wollen, mit Spiel.

Weiters kann auch eine emotionale Bindung zu einem gewissen Spielzeug motivierend auf die Kinder wirken. So schildert Pädagogin I., dass sie einen Tischfußballtisch vor dem Müll gerettet haben. Der Tisch wurde von dem Lebensgefährten der Pädagogin repariert und dann in die Betreuung gebracht. Die Kinder haben das Verfahren mitbekommen und sich sehr auf den Tisch gefreut. Die Erwartungshaltung diesen endlich benutzen zu dürfen wurde enorm groß. Sie haben dazu eine emotionale Bindung aufgebaut. Daher ist der Tisch sowohl bei den Buben als auch bei den Mädchen sehr beliebt (vgl. Interview 4).

Ein weiterer Aspekt, der die Kinder zu einem Spiel motiviert, ist die Langeweile. Die Kinder widmen sich lieber einem Spiel, auch wenn es nicht so beliebt ist, als der Langeweile ausgesetzt zu sein (vgl. Interview 5).

Kinder mögen Herausforderungen. Sie wollen stetig wachsen und sich weiterentwickeln. Aus diesem Grund greifen die Kinder bei Gesellschaftsspielen eher zu schwierigeren Spielen. Sie möchten dabei gefordert werden und bei Spielen mitdenken müssen. Pädagogin J. beschreibt, dass man während des Spielverlaufs gut beobachten kann, dass die Kinder immer ehrgeiziger werden, da sie das Spiel gewinnen möchten, um die Herausforderung mit Erfolg zu bestehen (vgl. Interview 5).

Auch der Abstand zur Schule stellt eine gewisse Motivation für die Kinder dar. Sie müssen im Spiel nicht an die Schule denken und sich auch nicht mit dem Unterrichtsstoff auseinandersetzen (vgl. Interview 7).

## 5.2. Ergebnisse Beobachtung

Für die vorliegende Arbeit wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Einige Spielsituationen wurden dabei dokumentiert. Dafür wurde ein Beobachtungsraster erstellt, welches dem Anhang entnommen werden kann. Grob bestehen die Kategorien des Rasters aus der Anfangs- und Endsituation des Spiels, um welches Spiel es sich handelt, wie viele Kinder mitgespielt haben und auf den Spielverlauf. Insgesamt wurden neun Beobachtungen protokolliert.

Es wurden drei Kartenspiele, vier Bewegungsspiele, ein Denkspiel und ein Konstruktionsspiel protokolliert.

Die Kartenspiele sind in Beobachtung B1, B8 und B9 protokolliert. Die Bewegungsspiele lassen sich in der Dokumentation von Beobachtung B2, B3, B6 und B7 finden. Das Denkspiel wurde in Beobachtung B4 festgehalten und das Konstruktionsspiel in Beobachtung B5.

Beobachtung B1 war ein sehr ruhiger und gelungener Spielablauf. Der Bub kam nach dem Unterricht am Vormittag in die Betreuung. Er kam direkt auf mich zu und hat mich in das Spiel miteinbezogen. Das Kartenspiel lief ruhig ab, obwohl sich der Bub auch geärgert hat, wenn sein Spielzug nicht erfolgreich ablief. Es gab auch keine Konflikte oder Auffälligkeiten im Spiel. Das Spiel wurde beendet, nachdem der Bub das Kartenspiel gewonnen hat (vgl. Beobachtung B1).

Beobachtung B6, bei welcher ein Bewegungsspiel aufgezeichnet wurde, endete mit einem weinenden Buben. Es handelte sich bei dem Spiel um ein Laufspiel. Die Kinder machten daraus einen Wettlauf. Sie starteten auf einem kleinen Hügel, den sie runter laufen mussten. Wer zuerst an der gesetzten Markierung, welche das Ziel darstellte, ankam, hat gewonnen. Die Kinder sind einige Male friedlich den Hügel rauf und runter gelaufen. Die letzte Situation war entscheidend. Die Kinder waren dabei den Hügel runterzulaufen, als einer der drei Buben langsamer wurde, sich hinter dem anderen anreihete und ihm absichtlich ein Bein stellte. Dieser fiel auf den Boden und tat sich weh. Da ich die Kinder aus einigen Metern Entfernung beobachtet hatte, konnte ich nicht gleich bei ihnen sein. Als ich mich jedoch auf den Weg zu ihnen machte, ging der Junge, der dem anderen ein Bein gestellt hatte, weg. Als ich bei dem am Boden liegenden Buben ankam, rief ich den anderen wieder zu uns und fragte, warum er das gemacht hat. Daraufhin hat er sich beschwert, dass der andere Bub ja immer weine und er ihn eine Woche zuvor mit einer Gabel bedroht hatte. Auf meine Aufforderung hin hat sich der Bub allerdings entschuldigt. Somit konnte sich der andere Bub beruhigen. Sie gingen sich von da an, bis zum Ende der Betreuung, aus dem Weg.

Bei zwei von neun Spielen war ich aktiv anwesend und habe mit den Kindern gemeinsam gespielt. Bei dem Konstruktionsspiel war ich anwesend, habe aber nur beobachtet. Der Bub hat mich jedoch zwischendurch gefragt, ob ich ihm bei gewissen Sachen helfen könne. Wenn er beispielsweise einen Stift nicht aus dem Holzklötzchen bekommen hat, bat er mich darum das für ihn zu erledigen. Alle drei Spiele wurden friedlich gespielt und mussten nicht aufgrund von Auseinandersetzungen oder Streitigkeiten abgebrochen werden. Weitere vier Spiele verliefen ebenfalls friedlich. Dies waren zwei Kartenspiele, das Denkspiel und ein Bewegungsspiel. Bei diesen vier Spielen saß ich etwas abseits und habe die Kinder beobachtet. Die Spiele mussten teilweise abgebrochen werden, da sie vor Beginn der Lernstunde angefangen haben.

Drei Bewegungsspiele wurden von mir aus einiger Entfernung beobachtet. Man konnte sehen, dass sich die Emotionen während des Spielverlaufs angestaut haben. Deshalb kam es auch zu den Ausbrüchen. Ein Bewegungsspiel wurde von der Pädagogin abgebrochen, da sich die Buben während des Fußballspiels gestritten haben. Sie konnten sich nicht darauf einigen, ob der Ball im Tor gelandet war oder nicht (vgl. Beobachtung B2).

In einer anderen Situation haben fünf Kinder abfangen gespielt. Ein Bub war allerdings nicht so schnell, wie die anderen vier Kinder. Es hat sehr lange gedauert, bis er ein anderes Kind gefangen hat. Er selbst wurde daraufhin allerdings sehr schnell gefangen und kam so wieder in die Rolle des Fängers. Mit zunehmendem Spielverlauf konnte man seine Verzweiflung erkennen. Als er mit einem anderen Jungen zu diskutieren begann, ob er ihn gefangen hat oder nicht, brachte dies die Situation zur Eskalation. Der Junge, der in dem Moment der Fänger war, fing an mit den anderen Kindern zu diskutieren und zu schreien und meinte, dass das Spiel nur unfair sei. Die anderen Kinder konnten das in dem Moment nicht verstehen und fingen ebenfalls an ihn anzuschreien. Ich schritt ein und versuchte die Kinder zu beruhigen und zwischen ihnen zu vermitteln. Die Kinder waren allerdings emotional im Streit und konnten sich nicht beruhigen. Der Bub, der zu dem Zeitpunkt der Fänger war, durfte laut Abholplan die Betreuung in dem Moment verlassen, wodurch sich die Situation wieder beruhigt hat (vgl. Beobachtung B3).

Auch bei Beobachtung B6 ließ sich ein negativer Spielausgang beobachten. Die Kinder wandelten ein Laufspiel zu einem Wettlauf um. Anfangs war es noch friedlich, doch dann kam es dabei ebenso zu einer Eskalation, da ein Bub dem anderen ein Bein stellte und dieser sich verletzte. Dies wurde bereits am Anfang des Kapitels genauer beschrieben (vgl. Beobachtung B6).

Aus den durchgeführten Beobachtungen geht somit hervor, dass die Kinder bei direkter Anwesenheit eines/einer Betreuers/in weniger dazu neigen in negative Verhaltensmuster zu fallen. Dies lässt sich meiner Meinung nach dadurch erklären, dass Betreuungspersonen für die Kinder

eine Autoritätsperson sind. Sie halten Gefühle wie Wut oder Zorn eher zurück. Bei eher ruhigeren Kartenspielen, die die Kinder jedoch fordern, kann es dazu kommen, dass sie sich ärgern, wenn etwas nicht so verläuft, wie sie es geplant hatten. Dies hat in den beobachteten Spielsituationen allerdings nie zu einem Ausbruch der Gefühle geführt. Ebenso hat das Konstruktionspiel zwar kurze aggressive Verhaltensweisen bei dem Jungen vorweisen können, jedoch kam es dabei nicht zu einem Aggressionsausbruch. Er hat mit den Holzklötzen ein paar Mal auf den Boden geschlagen, damit er sie auseinanderbringen konnte, hat danach allerdings friedlich weiter gebaut (vgl. Beobachtung B5).

Auch das Denkspiel aus Beobachtung 4 hatte einen friedlichen Spielverlauf. Der Grund dafür kann allerdings auch in der ruhigen Art des Mädchens liegen, da sie den Forderungen des Jungen nachgegeben hat und nicht darauf eingegangen ist. Es lässt vermuten, dass der Spielausgang ein anderer gewesen wäre, hätte sich das Mädchen bei dem Jungen darüber beschwert, dass er alle Spielsteine von ihr haben möchte. Da das Mädchen das Spiel nach kurzer Zeit allerdings abgebrochen hat, kann man über den möglichen weiteren Spielverlauf ebenfalls nur Vermutungen anstellen (vgl. Beobachtung B4).

Die Bewegungsspiele aus den Beobachtungen B2, B3 und B6 zeigten andere Spielausgänge. Während der Spiele saß ich in einigen Metern Abstand und beobachtete die Kinder. Der gegebene Abstand lässt vermuten, dass die Kinder sich über meine Anwesenheit zwar bewusst sind, mich jedoch nicht bewusst wahrgenommen haben. Bewegungsspiele sind oft mit Emotionen verbunden, vor allem dann, wenn es sich um einen Wettkampf handelt. In einer Wettkampfsituation gibt jeder sein/ihr Bestes und möchte daher auch gewinnen. Wie in Beobachtung B6 ersichtlich ist, können Konflikte, die bereits mehrere Tage zurück liegen, während einer solchen Situation wieder zum Vorschein kommen und das Handeln der Kinder dementsprechend beeinflussen. Somit sollte man stets darauf achten, dass Kinder, die eventuell zuvor eine Auseinandersetzung hatten, beim Spiel genau beobachtet werden, um Rachezüge zu vermeiden.

Auch Frust kann zu lautstarken Auseinandersetzungen zwischen den Kindern führen (vgl. Beobachtung B3). Aus Erfahrungen im Alltag kann man daraus schließen, dass Frust oftmals zu Aggressionen führen kann. In dieser Spielsituation war dies der Fall. Der Bub wurde allerdings nicht körperlich aggressiv, sondern verbal. Jedoch lässt sich auch hier nicht sagen, wie der weitere Spielverlauf ausgesehen hätte, wenn der Bub noch länger in der Betreuung geblieben wäre.

Aufgrund der Beobachtungen lässt sich sagen, dass die Anwesenheit des/der Pädagogen/in einen Einfluss auf das Verhalten der Kinder ausübt. Auch der Abstand des/der Pädagogen/in zu

den Kindern spielt eine wesentliche Rolle für das Verhalten der Kinder während der Spielsituation. Sind die Pädagogen/innen mehrere Meter von den Kindern entfernt, führt dies eher dazu, dass die Kinder in negative Verhaltensmuster fallen. Sind sie jedoch näher bei den Kindern oder spielen mit, so kann es dazu kommen, dass die Kinder ihre Gefühle zurückhalten und sich den Regeln entsprechend verhalten. Jedoch bedeutet das nicht, dass die Pädagogen/innen immer direkt neben den Kindern sein müssen, was bei einer höheren Gruppenanzahl nicht möglich ist, oder mit ihnen mitspielen müssen. Die Kinder sollten meiner Meinung nach in der Nachmittagsbetreuung auch die Möglichkeit bekommen Kompromisse einzugehen und Auseinandersetzungen selbst zu lösen. Sie sollten auch die Chance haben sich selbst Problemlösungsstrategien für bestimmte Situationen anzueignen. Das Wohlergehen der Kinder hat jedoch immer Vorrang. Das bedeutet, dass das Eingreifen durch eine/n Pädagogen/in teilweise notwendig ist, um Verletzungen zu vermeiden. Die Spielsituation in Beobachtung B2 ist dafür ein gutes Beispiel. Die Pädagogin hat in die Situation eingegriffen, bevor es zu einer körperlichen Auseinandersetzung zwischen den Buben kommen konnte (vgl. Beobachtung B2).

Auch im Kartenspiel mit anderen Kindern und dem/der Betreuer/in können Kinder lernen ihre Emotionen zu kontrollieren. Sie lernen auch, wie man verliert. Dabei ist es für die Pädagogen/innen besonders wichtig, dass sie die Kinder nicht einfach gewinnen lassen und mehrere Spielzüge wiederholen, um den Kindern einen Vorsprung zu geben.

Die Beobachtungen zeigen ebenso unterschiedliche Motivationsfaktoren für einen Spielbeginn. Bei Bewegungsspielen ist der Motivationsfaktor, der die Kinder zum Spiel antreibt, vor allem der Bewegungsdrang. Die Kinder fühlen sich nach der Aufgabenstunde meistens etwas unruhig, was sich auch in ihrem Verhalten äußert. Nach der Aufgabenstunde gehen die Pädagogen/innen mit den Kindern in den Schulhof oder in den Schulgarten. Dort entscheiden sich die Kinder in den meisten Fällen für Bewegungsspiele, damit sie ihren Bewegungsdrang befriedigen können und die angestaute Energie abbauen können. Alle beobachteten Bewegungsspiele haben in der Gruppe stattgefunden. Daher lässt sich daraus schließen, dass der Sozialaspekt eine wichtige Rolle für die Kinder spielt. Sie können mit ihren Freunden gemeinsam laufen, einen Wettkampf veranstalten oder Fußball spielen. Der Sozialaspekt spielt auch bei den Kartenspielen eine große Rolle. Meistens finden sich die Kinder vor Spielbeginn zusammen. Sie diskutieren kurz aus, welches Spiel sie spielen und greifen dann zu den Karten. Die Kinder spielen tendenziell immer mit ihrem/ihrer besten Freund/in. In solchen Spielsituationen kann es dazu kommen, dass sie ausfallend werden oder sich beschimpfen. Meistens lachen sie dabei aber, da sie sich gut kennen. Oft beziehen sie bei den Kartenspielen auch den/die Pädagogen/in ins Spiel mit ein. Da



die Kinder sie bei Unstimmigkeiten um die Meinung der Pädagogen/innen fragen, lässt sich daraus schließen, dass sie einen Erwachsenen brauchen, um gewisse Spielzüge ohne Konflikte beenden zu können.

Das Konstruktionsspiel wurde von einem Jungen allein gespielt. Die Motivation war unter anderem Langeweile. Da das Mädchen, das ebenfalls noch im Raum anwesend war, eine andere Beschäftigung hatte, griff der Bub zu dem Konstruktionsspiel. Allerdings hat ihm das Bauen ebenso Spaß gemacht. Er hat ab und an etwas Hilfe benötigt, wenn er selbst die Bauklötze oder die Plastikstifte nicht auseinanderbrachte. Er hatte eine Idee in seinem Kopf, die er unbedingt umsetzen wollte, nachdem ihm das Bauen nach Plan zu langweilig wurde. Seine Fantasie war beeindruckend, da er ein Karussell bauen wollte, was ihm auch gelungen ist (vgl. Beobachtung B5).

In acht von neun Spielsituationen, welche für die vorliegende Arbeit protokolliert wurden, haben die Kinder mindestens zu zweit gespielt. Dies lässt darauf schließen, dass den Kindern das Miteinander sehr wichtig ist und sie zum größten Teil den Sozialkontakt zu den anderen in der Nachmittagsbetreuung brauchen.

## 6. Resümee

In der vorliegenden Arbeit wird das Spielverhalten von Volksschulkindern in der Nachmittagsbetreuung abgebildet. Ziel der Arbeit ist es, Denkanstöße dafür zu geben, wie man Kinder am besten zu einem Spiel motivieren kann und welche die größte Motivation darstellen. Ebenso versuchte ich herauszufinden, welche Bedeutung Spielzeug und Bewegung im Spielverhalten haben. Der Fokus lag auch auf dem Spielverhalten der Kinder und wie sich dieses je nach Geschlecht unterscheidet. Da ich aus eigener Erfahrung beobachten konnte, dass es Kinder gibt, die lieber alleine als in der Gruppe spielen, habe ich mich auch diesem Aspekt gewidmet. Aufgrund persönlicher Interessen und Arbeit in der Nachmittagsbetreuung war die ausschlaggebende Frage für die Arbeit folgende: „Welche sind die größten Motivationsfaktoren für Kinder, um ein Spiel zu beginnen?“. Die Arbeit soll Pädagogen/innen die Möglichkeit geben, ein Repertoire an Motivationsmöglichkeiten zu haben, um die Kinder zu einem Spiel zu animieren. Oftmals gibt es in der Betreuung auch Kinder, die scheinbar unmöglich für ein Spiel zu begeistern sind. Vor allem unerfahrene Pädagogen/innen sollen von der Arbeit profitieren.

Zu diesem Zweck wurden Daten von insgesamt sieben leitfadengestützten Interviews, welche mit Pädagoginnen aus der Nachmittagsbetreuung durchgeführt wurden, und neun persönlich durchgeführte Beobachtungen herangezogen. Für die Interviews wurde vorab ein Leitfaden erstellt, welcher im Anhang beigefügt wurde. Der Leitfaden wurde bereits in Kapitel 3.4. erläutert. Ebenso wurde ein Beobachtungsraster erstellt. Dieses lässt sich ebenso im Anhang finden.

Das kindliche Spiel stellt einen Großteil der Nachmittagsbetreuung dar. Die Kinder haben laut den Interviews meist zwischen zwei und drei Stunden freie Zeit am Nachmittag. Diese wird überwiegend für das Spiel verwendet.

Das Spiel stellt dabei eine aktive Handlung dar. Sie wird von den Kindern freiwillig durchgeführt. Es nimmt die Kinder vollkommen in Anspruch (vgl. Knecht 2012, o.S.). Die Kinder spielen gerne und sind oft enttäuscht, wenn es abrupt abgebrochen werden muss. Daher ist es von Vorteil den Kindern frühmöglich Bescheid zu sagen, wenn beispielsweise die Aufgabenstunde in Kürze beginnt. So können sie sich darauf einstellen und das Spiel, wenn möglich, zu Ende bringen.

Aus der Theorie in Kapitel 3.1. geht hervor, dass Mädchen laut der Studie von Van der Kooij eher zu Imitationsspielen tendieren. Imitationsspiele sind den Rollenspielen gleichzusetzen. Die Forschungsergebnisse aus den erhobenen Nachmittagsbetreuungen bestätigen diese Studie ebenso. Die Mädchen tendieren eher dazu, sich in Rollenspiele zu begeben. Sehr beliebt ist

aktuell das „Schule spielen“. Die Kinder verteilen Rollen. Sie schlüpfen in die Rolle des/der Lehrer/in oder des/der Direktors/in. Einige Kinder finden sich dabei auch in der Rolle des/der Schüler/in wieder. Allerdings ist das Spielverhalten der Kinder laut Daten sehr unterschiedlich und tagesabhängig. An manchen Tagen spielen die Kinder lieber mit Spielzeugen und an manchen Tagen eher ohne Spielzeug. Sie wechseln dies sehr oft. Den Großteil der Zeit beschäftigen sich die Buben mit Spielzeug, wie Bauklötzen oder Ähnlichem. Auch das Fußballspielen steht bei ihnen sehr weit oben. Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Buben sehr gerne bewegen, was bei den Mädchen nicht in einem solchen Ausmaß betont wurde.

Weiters stimmen sich Theorie und Daten dabei überein, dass das Spiel für die Kinder eine eigene Wirklichkeit darstellt. Es lässt sich beobachten, dass die Kinder teilweise sehr konzentriert in ihrem Spiel sind. Sie gehen vollkommen in ihren Rollen während des Spiels auf und lassen sich dabei nicht bzw. nur selten von äußeren Reizen irritieren. Wenn die Kinder Spielzeug während ihres Spiels verwenden, sind sie dabei nicht direkt gebunden. Viele Spielsachen sind extra für gewisses Spielverhalten erzeugt worden. Die Kinder können jedoch auch fehlendes Spielzeug durch andere Alltagsgegenstände verwenden. So können beispielsweise Holzstöcke zu Schwertern werden oder Metallstifte zu Pommes für den Einkaufsladen. Beide Möglichkeiten lassen sich sowohl in der Theorie als auch in der Praxis wiederfinden.

Das Kapitel 3.2. Spielformen beschreibt fünf Spielformen, die sich über den Lauf der Zeit im Spielverhalten der Kinder herausbilden und sich gegenseitig ergänzen. Diese sind das Explorations-, Phantasie-, Rollen-, Konstruktions- und Regelspiel. In der Nachmittagsbetreuung finden sich all diese Spielformen wieder. Nur das Explorationsspiel findet man dabei eher selten. Überwiegend lassen sich das Fantasie- und Rollenspiel bei den Mädchen finden. Die Jungs greifen eher zu Konstruktions- und Fantasiespielen. Das Regelspiel lässt sich meist bei älteren Kindern aus der vierten Klasse beobachten. Sie versuchen teilweise auch zu schummeln. Im Fokus bei den Regelspielen steht allerdings der Wettkampf und das Gewinnen.

Spiele zu leiten heißt, dass die Pädagogen/innen den Kindern einen Raum bieten, damit ein gelungenes Spiel stattfinden kann. Die Nachmittagsbetreuung bietet den Kindern diese Möglichkeit. Der Raum ist mit Spielzeugen und Bastelmaterialien ausgestattet. Sie können sich im Raum frei bewegen und nach ihren Vorstellungen ein Spiel beginnen. Allerdings entscheiden die Pädagoginnen in den Nachmittagsbetreuungen auch, welche Spiele zur Verfügung stehen. Somit bestimmen sie ebenso darüber, was die Kinder spielen. Die erhobenen Daten zeigen, dass ein Eingreifen seitens der Pädagoginnen eher selten notwendig ist. Die Kinder sind in ihrem Spielverhalten in den meisten Fällen sehr selbstständig. Jedoch gibt es ein paar Ausnahmen, bei

denen die Pädagoginnen nachhelfen müssen. Diese Kinder zeigen jedoch auch im Sozialverhalten Einschränkungen und finden nur schwer Freunde. Hier müssen die Pädagoginnen Spiele anleiten und den Kindern Möglichkeiten bieten.

Kinder können während des Spiels viel lernen. Eine der Befragten hat diesen Punkt ebenso thematisiert. Sie meinte, dass die Kinder im Spiel vor allem lernen, wie man verliert. Von zu Hause kennen sie das meist nicht, da die Eltern eher sanft sind und die Kinder öfter beispielsweise würfeln lassen, sodass sie gewinnen können. Spielen sie jedoch untereinander sieht dies anders aus. Die Kinder wollen um jeden Preis gewinnen und dulden selten Wiederholungen eines Spielzuges. Manchmal kommt es auch zum Streit, da sich die Kinder nicht einig sind, ob der Spielzug gültig war oder nicht. Diese Situation erfordert in manchen Fällen das Eingreifen der Pädagogin, damit es nicht eskaliert. Weiters lernen die Kinder Kompromisse einzugehen und diese zu akzeptieren. Die Pädagoginnen entscheiden über den gemeinsamen Spielverlauf meist demokratisch. Somit müssen die Kinder diesen Kompromiss akzeptieren lernen und sich der Mehrheit fügen.

Das Spielzeug trägt, wie bereits erwähnt, maßgeblich zum Spielverhalten bei und beeinflusst dieses. Die Kinder müssen sich, je nachdem welches Spielzeug ihnen zur Verfügung steht, mit dem vorhandenen Spielzeug beschäftigen. Qualitativ gutes Spielzeug ist sehr wichtig für die Kinder. Auch die Pädagoginnen achten meist darauf, womit die Kinder spielen und welches Spielzeug in der Betreuung ist. Sie tauschen das Spielzeug in regelmäßigen Abständen aus, damit die Kinder immer wieder Neues zu entdecken haben und die alten Spiele nicht zu langweilig werden. Da nur bestimmtes Spielzeug vorhanden ist und die Kinder individuelle Vorlieben haben, spielen sie oft mit demselben und kennen es nach einer Zeit auswendig. Dies führt oft dazu, dass sich die Kinder damit langweilen und das Spiel schneller abbrechen.

Aus den Daten geht hervor, dass die Kinder lieber in Gruppen spielen. Dabei bilden sich allerdings meistens dieselben Gruppen von Kindern. Sie spielen lieber mit ihren besten Freunden/innen und finden sich mit diesen zusammen. Sind die bevorzugten Spielpartner/innen nicht in der Betreuung anwesend tendieren die Kinder dazu sich allein zu beschäftigen und zu spielen.

Damit die Kinder mit einem Spiel beginnen müssen sie dafür motiviert sein. Diese Motivation kann grundlegend zwei unterschiedliche Ursprünge haben. Zum einen können sie intrinsisch oder extrinsisch motiviert sein. Die intrinsische Motivation geht vom Kind selbst aus. Die extrinsische Motivation kommt von außen. In der Nachmittagsbetreuung geht die extrinsische Motivation von den Pädagoginnen aus. Sie motivieren die Kinder zu einem Spiel, machen ihnen Vorschläge oder leiten gemeinsame Gruppenspiele an. An den erhobenen Standorten ist dies jedoch eher selten der Fall, da die Kinder zum Großteil intrinsisch motiviert sind. Das heißt,

dass sich die Kinder aktiv selbst dafür entscheiden ein Spiel zu beginnen und sich dafür unterschiedliche Spielzeuge nehmen oder mit den Freunden/innen ein Rollenspiel beginnen. Aus den Interviews gehen sechs unterschiedliche Motivationsfaktoren hervor. Ein großer Motivationsfaktor für die Kinder besteht in der Konkurrenz. Die Aussicht auf den Sieg und sich mit den Freunden/innen messen zu können motiviert die Kinder sehr. Es lässt sich dabei beobachten, dass die Kinder immer energischer werden und die Emotionen hochkommen. Während der Beobachtungen wurde dies vor allem bei Bewegungsspielen deutlich. Die Kinder haben von sich aus Wettrennen gemacht und sich dabei gemessen. Wer schneller am Ziel war hat gewonnen. Ebenso eine große Motivation stellt die Neugierde dar. Kinder sind von neuen Dingen sehr angetan und wollen unbedingt als erstes damit spielen, um herauszufinden, worum es sich handelt und wie das Spiel funktioniert. Aus diesem Grund tauschen die Pädagoginnen die vorhandenen Spielsachen immer wieder aus, da dies die Neugierde weckt. Besonders groß ist sie dann, wenn die Pädagoginnen oder Eltern von Kindern neue Spielsachen bringen, die sie gar nicht kennen. Die Kinder streiten sich dann förmlich darum, wer zuerst darf.

Auch der Sozialaspekt und die Bewegung tragen zur Motivation bei. Die Kinder sitzen den gesamten Vormittag, mit Ausnahme der Pausen, in der Schule und müssen sich konzentrieren. Dabei staut sich die Energie bei den Kindern auf, sodass sie diese am Nachmittag in Form von Bewegung wieder loswerden wollen. Wie bereits erläutert, werden die Kinder auch durch die Anwesenheit ihrer Freunde/innen motiviert. Dieser Motivationsfaktor lässt sich allerdings nicht von den Pädagogen/innen beeinflussen.

Weiters ist man selbst als Pädagoge/in ebenfalls ein großer Motivationsfaktor. Dieser ist jedoch, wie vorhin erläutert, extrinsischer Natur. Man kann den Kindern als Pädagoge/in einige Möglichkeiten aufzeigen und ihnen verschiedene Spiele anbieten. Die Kinder können diese annehmen oder sich einem anderen Spiel zuwenden. Manchmal ist es ebenso von Vorteil, wenn man mit den Kindern gemeinsam Spiele spielt. Man kann dadurch bessere Verbindungen zu den Kindern bekommen und sie noch mehr motivieren. Dadurch kann man ihnen zeigen, wie das Spiel funktioniert und dass man selbst auch mitmacht. Dies führt dazu, dass sich die Kinder ebenso dazu überwinden an einem Spiel teilzunehmen, dass sie normalerweise eher ablehnen würden.

Abschließend lässt sich aufgrund der erhobenen Daten und der Theorie sagen, dass sich die Kinder in den meisten Fällen selbst beschäftigen und sich selbst Spiele suchen. Benötigt ein Kind jedoch Hilfe bei der Auswahl des passenden Spieles kann man als Pädagoge/in viel bewirken. Sich selbst als Spielpartner/in anzubieten oder einige unterschiedliche Möglichkeiten

aufzuzählen können bereits eine große Hilfestellung für die Kinder bieten. Man kann auch andere Kinder fragen, ob sie nicht Lust hätten sie in ihr Spiel einzubeziehen.

Die Bewegung spielt eine große Rolle im Spielverhalten der Kinder. Die Pädagogen/innen sollten darauf achten, dass sich die Kinder ausreichend bewegen können. Zeigen sich Unruhen bei den Kindern sind sie in den meisten Fällen nicht ausreichend ausgelastet und wollen ihrem Bewegungsdrang nachgehen. Die Interviews und Beobachtungen zeigen, dass die Kinder ruhiger und entspannter spielen, wenn sie sich davor bewegen konnten. Daher empfiehlt es sich, dass man mit den Kindern bei Schönwetter nach draußen geht oder nach Möglichkeit den Turnsaal aufsucht, sollte es regnen.

Das Spielzeug lenkt das Spielverhalten der Kinder ebenso. Da sie gewisse Vorlieben haben entscheiden sich die Kinder für unterschiedliche Spielsachen. Deshalb ist es wichtig, dass ausreichend unterschiedliche Spielmöglichkeiten vorhanden sind, damit jeder etwas Passendes für sich findet. Außerdem sollte das Spielzeug regelmäßig nach Möglichkeit ausgetauscht werden, damit den Kindern nicht langweilig wird. Sie merken sich nach nur wenigen Durchläufen, wie die Spiele funktionieren. Anders ist es allerdings bei Spielen, bei denen man gewinnen kann. Diese werden in den seltensten Fällen langweilig, da der Wettkampfgedanke die Kinder dazu motiviert, das Spiel immer wieder zu spielen. Es hat einen gewissen Reiz, da man während des Spielverlaufes nicht sagen kann, wer der/die Gewinner/in sein wird.

## Literaturverzeichnis

- Baer, Ulrich (2013/2012): Spiel und Bildung.  
<https://www.kubi-online.de/artikel/spiel-bildung> [15.02.2022].
- Bildungsplan 2016.
- Bonhoeffer, Jessica/Oskar Jenni (2018): Das frühkindliche Spielverhalten – ein Spiegel der kognitiven Entwicklung. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.  
[Thieme E-Journals - Pädiatrie up2date / Volltext \(thieme-connect.com\)](https://www.thieme-connect.com/ejournals/abstract/10.1055/s-0043-1700000) [19.01.2022].
- Borde, Virginia (2020): Das Verhältnis von Spielmitteln und Lernen aus Elternperspektive. In: Mehringer, Volker/Waburg, Wiebke (Hrsg.) (2020): Spielzeug, Spiele und Spielen. Aktuelle Studien und Konzepte. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bosley, Irina/Kasten, Erich (2020): Emotionale Intelligenz bei Kindern fördern. Ein Elternratgeber mit interaktiven Geschichten, Übungen und Spielen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brunner, Anne (2010): Schlüsselkompetenzen spielend trainieren. Teamspiele von A bis Z. München: Oldenbourg Verlag.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021): Formen der ganztägig geführten Schulen.  
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gts/fakten.html> [26.02.2022].
- Gambaro, Ludovica/Marcus, Jan/Peter, Frauke (2016): Ganztagschule und Hort erhöhen die Erwerbsbeteiligung von Müttern mit Grundschulkindern. In: DIW-Wochenbericht. (2016). S.1123-1131.
- Greier, Klaus (2014): Fangen – Laufen – Spielen. Spielformen für Grundschule und Sekundarstufe I. In: Schulz, Norbert (2014): Sportunterricht. Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Leitner, Sylvia/Sting, Stefan (2010). Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten. Wien und Berlin: LIT Verlag.
- Hechenberger, Alois/Michaelis, Bill/O'Connell, John M. (2001): Bewegte Spiele für die Gruppe: Neue Spiele für Jung und Alt, für kleine und große Gruppen, für Drinnen und Draußen und für alle Spielsituationen. Münster: Ökotopia Verlag.
- Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich (2020): Spiel und Inklusion.

- [https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel4\\_20/4\\_20\\_Heimlich](https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel4_20/4_20_Heimlich) [25.03.2022].
- Heinisch-Hosek (2015): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. In: Betreuungspläne für die VS, MS und PTS.  
[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2015\\_II\\_174/BGBLA\\_2015\\_II\\_174.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_II_174/BGBLA_2015_II_174.html) [06.01.2022]
  - Hörl, Gabriele/Dämon, Konrad/Popp, Ulrike/Bacher, Johann/Lachmayr, Norbert (2012): Ganztätige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Bildungsbericht (2021).
  - Katholische Jungschar Südtirol (2010): Spielpädagogik.  
<https://www.jungschar.it/portfolio/spielpaedagogik/> [07.03.2022].
  - Knecht, Gerhard (2012): Mobile Spielanimation. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch kulturelle Bildung. München: kopaed. S.687-691. [https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1083775&mstn=1&next=799036&prev=&ckd=no&mtz=20&facets=y&maxg=12&fisPlus=y&db=fis&tab=1&searchIn\[\]=fis&searchIn\[\]=fdz&searchIn\[\]=fin&suche=einfach&feldname1=Freitext&feldinhalt1=MOBILE+SPIELANIMATION&bool1=and&nHits=2&hlWords\[\]=MOBILE&hlWords\[\]=SPIELANIMATION&marker=1](https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1083775&mstn=1&next=799036&prev=&ckd=no&mtz=20&facets=y&maxg=12&fisPlus=y&db=fis&tab=1&searchIn[]=fis&searchIn[]=fdz&searchIn[]=fin&suche=einfach&feldname1=Freitext&feldinhalt1=MOBILE+SPIELANIMATION&bool1=and&nHits=2&hlWords[]=MOBILE&hlWords[]=SPIELANIMATION&marker=1) [23.02.2022].
  - Kowal-Summek, Ludger (2006): Spiel und Musik in der musikalischen Früherziehung unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Erkenntnisse. Herbolzheim: Centaurus Verlag.
  - Laging, Ralf (2006): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule – Bedeutung für Lernen, Erziehung und Entwicklung.  
<https://www.ganztaegig-lernen.de/media/bewegung-lernen-entwicklung-ganztag.pdf> [22.03.2022].
  - Landessportbund Nordrhein-Westfalen (o.J.): Spielen. Grundsätze für das Anleiten von Spielen.  
[Das "Ab" - atmen zum Übungsende \(vibss.de\)](https://www.vibss.de) [07.03.2022].
  - Lang, Heinz (2009): Spielen – Spiele – Spiel. Handreichungen für den Spielunterricht in der Grundschule. Paderborn: Hofmann Verlag.
  - Mehringer, Volker/Waburg, Wiebke (Hrsg.) (2020): Spielzeug, Spiele und Spielen. Aktuelle Studien und Konzepte. Wiesbaden: Springer Fachmedien.



- Mogel, Hans (2008): Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. 3. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Pohl, Garielle (2014): Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Scheipl, Josef (2007): Kinderbetreuung in Österreich. In: Lauermaun, Karin/Knapp, Gerald (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Verlag Hermagoras/Mohorjeva. S.170-198.
- Schreiner, Michael (o.J.): Wie Bewegung, Sport und Spiel die Selbstregulation fördern.  
<https://fit-lernen-leben.ssids.de/wbt-sport-selbstregulation/bewegung-sport-spiel/texte>  
[26.02.2022].
- Schulorganisationsgesetz (2022): Führung ganztägiger Schulformen.  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [30.04.2022].
- Schwarz, Rolf (2014): Spielentwicklung in der frühen Kindheit. KiTa Fachtexte.
- Thiele, Ramona (2020): Spielend lernen. Was macht ein gutes Lernspiel aus? In: Mehlinger, Volker/Waburg, Wiebke (Hrsg.) (2020): Spielzeug, Spiele und Spielen. Aktuelle Studien und Konzepte. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weißhaupt, Mark/Campana, Sabine (2014): Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S.43-63.
- Winkler, Michael/Sauerbrey, Ulf (2018): Friedrich Fröbel und seine Spielpädagogik. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- WKO Papier & Spielwaren (o.J.): Gutes Spielzeug! Ratgeber zur Spielzeugauswahl.  
<https://www.wko.at/branchen/handel/papier-spielwarenhandel/ratgeber-gutes-spielzeug.pdf> [24.03.2022].

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Erwerbstätigkeit .....	14
Abbildung 2 Wechselwirkung.....	21
Abbildung 3 Spielentwicklung.....	32
Abbildung 4 Entwicklung der Spielformen .....	36
Abbildung 5 Kompetenzgruppen .....	64
Abbildung 6 Bausteine von Selbstwahrnehmung .....	65
Abbildung 7 Bausteine des Selbstmanagements.....	65
Abbildung 8 Bausteine des Beziehungsmanagements .....	66
Abbildung 9 Bausteine für verantwortungsvolle Entscheidungen.....	67
Abbildung 10 Bausteine des sozialen Bewusstseins .....	68
Abbildung 11 Schlüsselkompetenzen .....	68
Tabelle 1 Erwerbstätigkeit .....	12
Tabelle 2 Spielformen .....	30
Tabelle 3 Aggression.....	74

# Anhang

## Anhang A: Interviewleitfaden

### Zur Gruppe

- Wie viele Kinder besuchen die Nachmittagsbetreuung?
- Wie viele Gruppen gibt es?
- Wie ist die Verteilung zwischen Jungen und Mädchen?
- Ist die Gruppe gemischt (alle Klassen zusammen) oder sind die Gruppen klassenweise (oder anders) aufgeteilt?

### Zu den Räumlichkeiten

- Wie ist die Nachmittagsbetreuung aufgeteilt? Gibt es eigene Räume, extra Spielzimmer oder ein Entspannungszimmer?
- Welche Räumlichkeiten dürfen außer dem Betreuungsraum noch verwendet werden?
- Gibt es einen eigenen Betreuungsraum oder muss man ausweichen bzw. wird der Raum geteilt?
- Bei mehr als 1 Gruppe: Hat jede Gruppe ihren eigenen Raum, sodass die Gruppen getrennt betreut werden?

### Zum Ablauf

- Wie sieht der Ablauf in der Nachmittagsbetreuung aus?
- Wie viel Freizeit haben die Kinder am Nachmittag?
- Gibt es am Nachmittag noch andere schulinterne oder -externe Angebote (z.B. Schwimmen, Yoga, Judo, etc.)?
- Achtest du darauf, dass sich die Kinder ausreichend/viel bewegen?
- Wann brauchen die Kinder Bewegung?
- Gibt es Unterschiede im (Spiel-)Verhalten, wenn sich die Kinder weniger bewegt haben? (z.B. wegen schlechtem Wetter)

### Zum Spielzeug

- Habt ihr in der Nachmittagsbetreuung viel Spielzeug zur Verfügung?
- Bist du der Meinung, dass es an deinem Standort genügend/ausreichend Spielmöglichkeiten gibt?
  - Fehlt dir etwas? Wenn ja, was?
- Verwenden die Kinder eher Spielzeug zum Spielen oder beschäftigen sie sich lieber ohne Spielzeug?
- Spielen die Kinder tendenziell eher allein oder eher in der Gruppe/in Gruppen?
- Gibt es Kinder, von denen du behaupten würdest, dass sie das „Allein Spielen/Spielen in der Gruppe“ brauchen? (Falls sie öfter eines der beiden Verhaltensweisen zeigen)
- Was ist deiner Meinung nach der größte Motivationsfaktor bei den Kindern, um mit dem Spiel überhaupt zu beginnen?
- Welche Unterschiede gibt es im Spielverhalten von Jungen und Mädchen?
- Welche Spiele sind besonders gefragt?

- Werden die Spiele von dir angeleitet oder entscheiden die Kinder selbst wie und was sie spielen möchten?
- Wie oft musst du Spiele anleiten?
- Bietest du den Kindern aktiv verschiedene Möglichkeiten zum Spielen?
- Was ist deiner Meinung nach die größte Motivation der Kinder, um ein Spiel zu beginnen?
  - Welche verschiedenen Motivationen kannst du während des Spiels bei den Kindern beobachten?

## **Spielverhalten von Volksschulkindern in der Nachmittagsbetreuung**

Beobachtung B

Anfangssituation	
Art des Spiels	
Anzahl der Kinder	
Spielablauf	
Spielverlauf	
Konflikte während des Spiels	
Spielabbruch	
Auffälligkeiten im Spiel	
Anwesenheit/Teilnahme der Beobachterin	
Besonderes Verhalten einzelner Kinder	
Endsituation	