



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„das freie Spiel im pädagogischen Prozess -  
Fallanalyse zur Interpretation einer  
pädagogischen Praxis“

verfasst von  
Petra Fischer BA

angestrebter akademischer Grad  
Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848  
Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft  
Betreuerin / Betreuer: Univ. Prof. Dr. Henning Schluss

## **Danksagung**

Ich freue mich, meine akademische Laufbahn nun vorerst mit dieser Masterarbeit zu beenden. Sie ist das Finale einer spannenden Phase meines wissenschaftlichen Lebens, die mir zu einer ungeahnten Bereicherung meiner bisherigen beruflichen Tätigkeit wurde. Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich in den vergangenen Monaten mit Rat und Tat unterstützt haben. Jede Masterarbeit trägt die Handschrift des Erstellers, und doch ist sie niemals die Arbeit eines Einzelnen.

Meinem Professor Herrn Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß danke ich für die wissenschaftliche Unterstützung und die immer neuen wegweisenden und konstruktiven Vorschläge. Ich bin für seine bereichernden Ausführungen und seiner vielfältigen thematischen Anregungen sehr dankbar.

Ein sehr großer Dank geht an meine Eltern für ihre finanzielle sowie moralische Unterstützung und ihren Glaube an mich. Ohne deren Fürsorge, auf die ich mich immer verlassen konnte, wäre ein solches Studium nur schwer möglich gewesen.

Ein ganz besonderes Dankeschön gilt meinem Freund Alexander, der mich so intensiv in „stressigen“ Stunden während des gesamten Studiums unterstützt hat und mir soviel Liebe und Kraft gegeben hat. Von ganzen Herzen sage ich *DANKE*.

Auch all denen, die hier nicht namentlich genannt wurden, gilt mein herzlicher Dank.

## Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere hiermit,

dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Wien, 2014

---

Unterschrift



Petra Fischer

---

## **Kurzfassung der Masterarbeit**

In meiner Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, inwiefern zwei PädagogInnen die Interaktion zur Entwicklung der sozialen Kompetenz bei Kindern mit psychosozialen Schwierigkeiten im freien Spiel einer Spielgruppe begründen. Die Frage ist im Zuge des Forschungsprojektes für die hier vorliegende Masterarbeit entstanden, in dessen Rahmen die Daten erhoben wurden.

Zu Beginn findet eine Einführung in das Gebiet des Theorie-Praxis-Problems statt. In einem nächsten Schritt wird theoretisch auf das Spiel eingegangen und der Forschungsstand über vergangene und aktuelle theoretische Spielkonzepte geschildert. Ferner werden Begriffe wie Sozialspele, Interaktion und psychosoziale Schwierigkeiten erklärt, da diese sehr weit gefasst sind. Daher ist eine Klärung notwendig, mit welchem spezifischen Verständnis in Folge operiert wird.

Das Kernstück der Masterarbeit bildet eine Einzelfallstudie, wobei der Schwerpunkt auf den Begründungen des pädagogischen Handelns zweier PädagogInnen im freien Spiel innerhalb einer Spielgruppe liegt. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden das freie Spiel sowie die Interaktionen beobachtet und Beobachtungsmaterial gesammelt. Die Datenerhebung und –auswertung erfolgte anhand der qualitativen, interpretativen Analyse.

Die Einzelfallstudie zeigt die große Bedeutung der individuellen Sichtweisen hinsichtlich des pädagogischen Handelns für die Interaktionen der Spielgruppe im freien Spiel auf. Die Ausführungen erheben nicht den Anspruch, Aussagen über die generellen Beweggründe zu den Interaktionen von PädagogInnen tätigen zu können, ermöglichen jedoch ein tieferes Verständnis von und ein Nachdenken über die individuellen Ansichten und Vorerfahrungen, mit denen sich die PädagogInnen im freien Spiel dieser Spielgruppe konfrontiert sehen und die einen Einfluss auf die Interaktionen ausüben.

## **Abstract**

My master thesis examines the question of how two teachers explain the interaction towards the development of social competences of children with psychosocial difficulties in the free play of a game group. The question arose in the course of a research project under which the data was collected for this master thesis.

An introduction marks the first description into the field of the theory-practice problem, followed by theoretical aspects of the play, where the states of research on past and current theoretical game concepts are discussed. Further terms such as social games, interaction and psychosocial difficulties are explained, as these are very broad. It is necessary to clarify these terms to further understand with which specific understandings will be operated.

The main focus in this thesis was laid onto a single case study, where it was concentrated on the grounds of the pedagogical action of two educators in free play within a play group. In the course of the research project the free play and the interactions were observed and corresponding data was collected, which was then analysed based on qualitative, interpretative analysis.

The case study shows the great importance of the individual perceptions regarding the educational action for the interactions of the group game in free play. The explanations do not allow general statements concerning the general motives of interaction between the teachers, but allow a deeper understanding of individual reflections and previous experiences of which the teachers are confronted with in the free play and which also influence the described interactions.

# Inhalt

Einleitung und Problemstellung .....	1
1. Theoretisches .....	5
1.1. Theorie-Praxis-Problem .....	5
1.2. soziale Kompetenz .....	19
1.2.1. Begriff Kompetenz .....	19
1.2.2. Definition von sozialer Kompetenz .....	20
1.2.3. Entwicklung sozialer Kompetenz .....	23
1.2.4. Schwierigkeiten sozialer Kompetenz .....	24
1.2.5. Piagets Theorie der Moral .....	25
1.3. Spiel .....	30
1.3.1. Geschichte der Auseinandersetzung mit dem Spiel .....	30
1.3.2. Spiel nach Montessori .....	32
1.3.3. Spiel nach Fröbel .....	36
1.3.4. Spiel nach Steiner .....	41
1.3.5. Interpretation Montessori, Steiner, Fröbel .....	44
1.3.6. infans Konzept .....	52
1.4. Spieltheorien .....	55
1.4.1. Definitionsversuch .....	56
1.4.2. kindliches Spiel .....	59
1.4.2.1. Merkmale des Spiels .....	59
1.4.2.2. Spielentwicklung des Menschen .....	60
1.5. Sozialspiele .....	62
1.5.1. Spielförderung .....	66
2. methodischer Teil .....	68
2.1. Begründung der Methode .....	68
2.2. Fragestellung und Zielsetzung .....	69
2.3. Angabe zur Methode .....	70
2.3.1. teilnehmende Beobachtung .....	70
2.3.2. Interview .....	72
2.4. methodisch-wissenschaftliche Vorgehensweise .....	74
2.4.1. Datenauswertung .....	74
2.4.2. Beschreibung der Spielegruppe .....	75
3. Analyse .....	77
4. Resümee .....	96
Literaturverzeichnis .....	102

## Einleitung und Problemstellung

*Allein in der Dunkelheit*

*Es ist Neumond, die Nacht ist stockdunkel.*

*Der Wald flüstert: Ein leises Gemunkel.*

*Ich habe getobt, geschrien, gekämpft.*

*Doch die Einsamkeit hat die Schreie gedämpft.*

*Die Hoffnung hat mich schon lange verlassen.*

*Ich begann den Wald, die Stille zu hassen*

*und habe mich leise zusammengekauert.*

*Eine Mauer aus Angst um mich gemauert.*

Ronja Kleider, 10 Jahre

(Schmitman, Pothmann 2010, 37)

Kontakte zu anderen Kindern stellen ein wichtiges Entwicklungspotential der Kinder dar, da sie in diesen Freundschaften Anerkennung finden, der Selbstwert gesteigert werden und sie bei verschiedenen Spielen ihre Fertigkeiten erweitern können. In der Interaktion mit anderen lernen die Kinder unterschiedliche Meinungen zu akzeptieren und sich in diese hinein zu versetzen. Streitereien können zudem für die Vertretung der eigenen Positionen und Ansichten dienlich sein. Freundschaften eröffnen somit die Möglichkeit, die eigenen Stärken und Schwierigkeiten zu erkennen.

Wie im Eingangszitat eines zehnjährigen Mädchens erkennbar, kann angenommen werden, dass der Aufbau von Freundschaften bislang nicht gelungen ist. Auf Grunddessen können Kinder das Gefühl entwickeln, nicht verstanden zu werden, weshalb sie wiederum in Konflikte geraten und sich von den anderen isolieren. Daraus resultiert mitunter, dass diese Kinder von Traurigkeit geprägt sind, sich verlassen fühlen und ihre „Lebendigkeit verlieren“. Aufgrund der fehlenden Freundschaften können sich soziale Probleme ergeben, unter denen die Kinder besonders leiden und wissenschaftliche sowie praktisch tätige Personen vor eine große Herausforderung stellen (Schmitman, Pothmann, 2010, 13ff.).

Im Zusammenhang mit der Entwicklung sozialer Fertigkeiten bei Kindern und Jugendlichen ist oftmals nachzulesen, dass deren Förderung eine wichtige Aufgabe für jene Personen darstellt, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Häufig wird dahingehend argumentiert,

dass diese Unterstützung ihnen die Möglichkeit bietet, den Kindern aus der Einsamkeit herauszuhelfen und psychischen Störungen vorzubeugen. Studienergebnisse unterstützen diese These und legen nahe, dass durch spezielle soziale Kompetenztrainings erstaunliche Fortschritte erzielt werden können (Schmitman, Pothmann 2010, 18f.).

Um den dargelegten Problemen entgegenzuwirken, wird in der aktuellen Literatur von konkreten Übungen gesprochen, die den Kindern dazu verhelfen sollen, notwendige soziale Kompetenzen zu erwerben. Hierfür werden in den Publikationen Gruppenübungen vorgestellt, mithilfe derer Freundschaften geknüpft oder soziale Fertigkeiten entwickelt werden können. Oftmals findet sich auch der Hinweis, dass diese Übungen ohne großen zeitlichen und finanziellen Aufwand durchführbar sind (Schmitman, Pothmann, 2010, 13ff.).

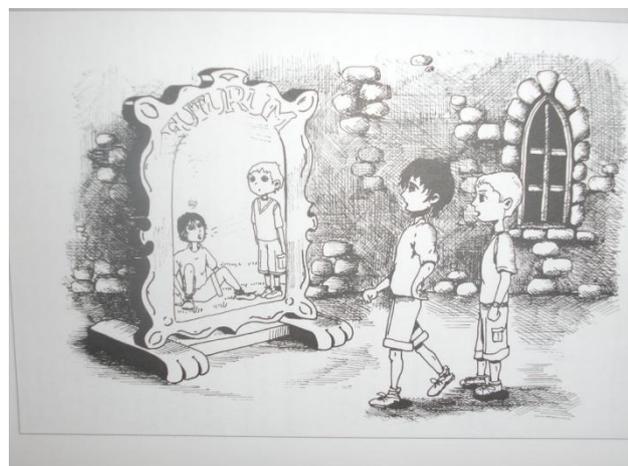
An dieser Stelle wird ein Programm dargestellt um ein besseres Verständnis für solche Übungen zu erhalten. Dieses Programm sieht sich als ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen und beschreibt passend zu dieser Thematik einige „Trainingseinheiten“ (Petermann, Koglin, Natzke, Marees 2007, 126 ff.).

Die folgende beschriebene Trainingseinheit verfolgt das Ziel die Kinder zu motivieren, eine differenzierte Wahrnehmung in sozialen Situationen zu üben und die Zusammenhänge zwischen Verhalten und Konsequenzen zu erkennen. Dazu werden den Kindern in diesem Programm zwei Arbeitsblätter die als „Julie weint“ und „Irina ist wütend“ bezeichnet werden gezeigt (Petermann, Koglin, Natzke, Marees 2007, 126 ff.).

Abb. 1 „Julie weint“



Abb. 2 „Irina ist wütend“



(Petermann, Koglin, Natzke, Marees 2007, 128f.).

Die Kinder werden aufgefordert sich das Bild „Julie weint“ anzusehen. Das Bild zeigt ein Bild auf dem Julie weint und Mehmet wütend ist. Im Anschluss daran sollen die Kinder Überlegungen anstellen warum sich die beiden so fühlen und die Ideen auf ein Plakat schreiben.

Danach soll den Kindern das Bild „Irina ist wütend“ gezeigt werden auf dem eine wütende Irina und ein erschrockener Cedric zu sehen ist. Auch zu diesem Bild sollen Überlegungen zu den möglichen Gefühlen der abgebildeten Personen gemacht und fest gehalten werden.

Im Anschluss daran sollen die PädagogInnen die Kinder für ihr Bemühen loben und gemeinsam klären warum sich die Kinder auf den Bildern so fühlen könnten. Der anzustrebende Abschluss dieser Übung soll die Klärung sein, dass der wahre Grund für die Gefühle der abgebildeten Kinder nicht erfasst werden kann. Den Kindern soll vermittelt werden, dass ohne Kenntnis der Situation das Problem nicht verstanden werden kann. Die abgebildeten Gefühle können zwar bei der Erfassung des Problems helfen aber es reicht für eine endgültige Klärung nicht aus, da nach der Situation gefragt werden und überlegt werden soll was denn eigentlich passiert ist (Petermann, Koglin, Natzke, Marees 2007, 126f.).

An dieser Stelle kann vermutet werden, dass es sich bei dieser Durchführung der Trainingseinheit um ein Lernprogramm für Kinder handelt. Es kann angenommen werden, dass diese Form der Vermittlung von sozialer Kompetenz nicht in Alltagssituationen oder während dem freien Handeln der Kinder erfolgen soll sondern in einer von den PädagogInnen angeleiteten Situation. Die Interaktionen der PädagogInnen stehen nicht im Vordergrund, da es vielmehr darum geht, dass die Kinder selbst Vermutungen für die Gründe entwickeln. Die Art und Weise wie die praktisch Tätigen mit den Kindern hinsichtlich dieser Thematik agieren sollen wird nicht in den Mittelpunkt dieses Programmes gestellt. Aufgründessen kann davon ausgegangen werden, dass dieses Programm von jenem Verständnis der Entwicklung sozialer Kompetenz ausgeht welches nicht im Zusammenhang mit einer Wechselwirkung der Interaktionen von PädagogInnen und Kindern steht.

Diese häufig als Trainingsprogramme bezeichneten theoretischen Ausführungen verschiedener AutorInnen hinsichtlich der sozialen Kompetenzen beschreiben fast ausschließlich Aufgaben, welche den Eindruck erwecken, dass die Entwicklung von sozialen Kompetenzen mittels bestimmter Funktionen erfüllt und daher als Kausalitätsverhältnis verstanden werden kann. Die (pädagogischen) Interaktionen der praktisch tätigen Personen geraten dabei jedoch nicht in den Fokus der Ausführungen.

Sozialen Kompetenzen, die im freien Spiel erworben werden können, wird in wissenschaftlichen Publikationen weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Daher bestehen bezüglich dieser sowie der pädagogischen Interaktionen Wissenslücken, deren Schließung wissenschaftlich interessant ist und zudem eine pädagogische Relevanz aufweist. In der hier vorgestellten Untersuchung soll daher ein Beitrag dazu geleistet und auf diesbezügliche Fragestellungen eingegangen werden.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich somit auf eine Form der Entwicklung von sozialer Kompetenz, die in wissenschaftlichen Publikationen bisher noch kaum Beachtung gefunden hat: das freie Spiel als Möglichkeit für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen, wobei die pädagogischen Interaktionen zweier PädagogInnen in den Blick geraten sollen.

Im Rahmen dieser Masterarbeit soll explizit auf diese Art der Entwicklung sozialer Fertigkeiten eingegangen werden.

Daher steht folgende Frage im Zentrum: *Wie begründen PädagogInnen die Interaktionen zur Entwicklung der sozialen Kompetenz bei Kindern mit psychosozialen Schwierigkeiten im freien Spiel einer Spielgruppe?*

Die Untersuchung, welche der Beantwortung dieser Forschungsfrage dient, gliedert sich in mehrere Kapitel:

Der erste Teil der Arbeit beinhaltet einen theoretischen Rahmen, passend zur Thematik der Forschungsfrage und speziell auf deren Leitbegriffe bezogen.

Auf die theoretische Auseinandersetzung mit den als wichtig erscheinenden Aspekten folgt im zweiten Kapitel der empirische Teil der Arbeit. Neben der Darstellung der Methode und des genauen Forschungsvorhabens findet eine Beschreibung der Spielegruppe statt.

Auf Basis der selbst verfassten Feldprotokolle sowie der Interviewtranskription findet im dritten Kapitel die Beantwortung der zugrundeliegenden Fragestellung statt. Die Beantwortung der Forschungsfrage sowie die Ausdifferenzierung der Ergebnisse der Forschung sollen dabei einen zentralen Stellenwert einnehmen.

Den Abschluss der vorliegenden Masterarbeit bilden die Schlussfolgerungen und eine Zusammenfassung der wichtigsten Forschungsergebnisse.

# 1. Theoretisches

## 1.1. Theorie-Praxis-Problem

Da der Frage nachgegangen wird, wie zwei PädagogInnen die Interaktionen zur Entwicklung der sozialen Kompetenz bei Kindern mit psychosozialen Schwierigkeiten im freien Spiel einer Spielgruppe begründen und dies im Zusammenhang mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis steht, wird an dieser Stelle näher darauf eingegangen.

Vor allem die theoretischen Vorstellungen, individuellen Sichtweisen sowie die praktischen Handlungen der PädagogInnen geraten in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, weshalb eine wissenschaftliche Klärung dieser Thematik erforderlich ist, um einen theoretisch fundierten Erkenntnisgewinn aufzuzeigen.

Käte Meyer Drawe beschreibt in ihrem Artikel, dass der unlösbare Charakter des Theorie-Praxis-Problems bzw. das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik ein Grundproblem der Philosophie darstellt. Überlegungen hinsichtlich dieser Problematik bleiben laut Meyer Drawe bestehen, solange die Theorie als Reflexion verstanden werden möchte, die eine konkrete Anleitung für das pädagogische Handeln liefern soll. In den letzten Jahrzehnten vollzog sich ein Wechsel der Vormachtstellung der Theorie zugunsten der Praxis, der als „philosophisch-geschichtliche Reflexionsweise“ zu einer „handlungsleitenden Berufswissenschaft“ bezeichnet werden kann (Meyer Drawe 1984, 249).

Zwar scheint eine begriffliche Unterscheidung vorhanden zu sein, die jeweiligen Aufgabenbereiche sind jedoch nicht eindeutig differenzierbar, da mannigfaltige Grenzüberschreitungen vorliegen. Diesbezüglich lässt sich einerseits eine Voreingenommenheit gegenüber der ‚bloßen Praxis‘ durch die Theorie feststellen, andererseits wird von einer ‚grauen Theorie‘ ausgegangen, welche „unter Missachtung der Ironie des Mephistopheles das ‚Grün des goldenen Lebensbaums‘ gegen wissenschaftliches Reflektieren ausspielt“ (Meyer Drawe 1984, 249). Als Ursache der aktuellen Krisensituation der pädagogischen Theorie wird die Wunschvorstellung von pädagogisch praktisch Tätigen nach einem stimmigen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis betrachtet.

Die aktuelle Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik findet ihre Entsprechung in den Begriffen ‚Grün des goldenen Lebensbaums‘ und ‚Grau der Theorie‘. In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts herrschte ein großes Interesse an pädagogischen Fragestellungen, während in den 90er Jahren die Pädagogik als ‚überflüssige Disziplin‘ galt

(Meyer Drawe 1984, 250). Unter anderem wurde in einer schriftlichen Mitteilung des Ministers für Wissenschaft und Forschung aus dem Jahre 1982 gefordert, das Fach der Pädagogik an den Hochschulen um 30% zu kürzen, wodurch der Eindruck vermittelt wurde, auf diese Disziplin verzichten zu können. Für die Autorin Meyer Drawe basiert die Thematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses somit nicht alleine auf „theorieimmanenten Erwägungen“, sondern steht zudem mit der Unregelmäßigkeit der gesellschaftlichen Praxis in Verbindung (ebd. 252).

Der Charakter der Theorie kann jedoch nicht mit „Handlungszwängen“ in Verbindung gebracht werden, da der Anspruch Endgültiges mittels Theorie, ähnlich wie in den Naturwissenschaften, nicht eingelöst werden könne (Meyer Drawe 1984, 252f.). Dieser gewünschte Anspruch könnte eine Ursache für das schwierige Verhältnis zwischen Theorie und Praxis sein (ebd.).

Die Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis ist dadurch gekennzeichnet, dass von praktischen Vorstellungen und theoretischen Optionen ausgegangen wird, die sich gegenseitig bedingen, weshalb die jeweiligen Möglichkeiten der Theorie und Praxis übersehen werden. Es dominiert der Gedanke, die Theorie in einer Form zu gestalten, sodass sie an Stelle der Praxis treten könne. Andererseits wird angestrebt, dass eine Theorie, die aus der Praxis stammt für die Praxis dienen soll weshalb die Möglichkeiten der Praxis übersehen werden. Diese Wunschvorstellungen, so die Autorin, etablieren sich aufgrund des Verlangens, das eigene Handeln durch das Gelingen bestätigen zu können und eine Sicherheit zu erhalten (ebd. 253). Die Erwartung der Praxis an die Theorie, für die pädagogische Praxis relevant zu sein, führt jedoch zu einem „Bruch mit der Praxis“. Die ausbleibende Vereinigung von Theorie und Praxis müsse im produktiven Sinne genutzt werden, wodurch sich Theorie und Praxis in ihrer jeweiligen Differenzierung entfalten können. Dadurch könne die Theorie Korrelationen aufzeigen, die das Erkennen bestimmter Wechselwirkungen und neuer Tätigkeitsfelder ermögliche. Auf der anderen Seite könne die Praxis „Strukturen umbilden und modifizieren“ (Meyer Drawe 1984, 255). Die Praxis rücke dabei nicht ins Zentrum ihrer Interessen, die Erkundung einer Thematik zu bieten, sondern vielmehr „Ziele zu erreichen, die man anstrebt“, weshalb das praktische Tun „reflexiv und selbstbezogen“ agiere (Meyer Drawe 1984, 253).

Die institutionalisierte Pädagogik erhebt ferner nicht den Anspruch, eine Vermittlung von Theorie und Praxis, oder, wie Oevermann es bezeichnet, ein universelles „Regelwissen“ und eine „fallbezogene Anwendung“ zu liefern (Dewe/Ratke 1993, 154). An dieser Stelle kann

berechtigterweise die Frage gestellt werden, wozu das wissenschaftliche Wissen dient, wenn der Anspruch erhoben wird, dass das Handeln nicht über das Wissen, sondern über das Können geregelt wird. Als Antwort auf diese Frage werden zwei Aspekte angeführt. Das erste Argument bezieht sich auf die Funktion der Universität, die dem/der WissenschaftlerIn sogenannte „Augen einsetzt“, die einen Einfluss darauf ausüben, wie der/die Betroffene sein/ihr Handlungsfeld betrachtet und welche Bedeutung diesem zugesprochen wird (Dewe/Ratke 1989 zit. n. Dewe/Ratke 1993, 155). Der zweite Ansatz betrachtet die nachträgliche Begründung der ausgeübten Praxis und der Reflexion. Mit Hilfe der Reflexion entwickelt der/die PädagogIn eine gewisse Professionalität, weshalb an dieser Stelle der Schnittpunkt zwischen den Fähigkeiten des/der PädagogIn und der „Figur professionellen Handelns“, die sich durch die Anwendung der Reflexion sowie der Prozesskontrolle des eigenen Handelns auszeichnet, erkennbar wird (Dewe/Ratke 1989 zit. n. Dewe/Ratke 1993, 155).

Die neu entwickelten Konzepte bezüglich der sozialpädagogischen Handlungskompetenz sollten als Orientierung dafür dienen, die Praxis zu verbessern. Trotz vieler diesbezüglicher Auseinandersetzungen, die als „Alltagsorientierung“ oder „Entstigmatisierung“ bezeichnet wurden, entstanden Zweifel hinsichtlich dieser Entwicklungen. Lau und Wolff (1982) forderten etwa ein Ende der Debatte über die sogenannten Handlungsmodelle, da diese Konzepte die Qualität der pädagogischen Arbeit ‚von außen‘ bestimmen und den praktisch Tätigen eine fehlende Einsicht bzw. mangelnde Kompetenz hinsichtlich ihres praktischen Tuns Unwissenheit für ihr Tun zuschreiben würden, die von den Wissenschaftler/innen kompensiert werden müssten (Olk/Otto 1989, 9).

Die Absicht, wissenschaftliches Wissen für die Praxis zu entwickeln, lässt jedoch die Tatsache außer Acht, dass Handlungen in der Praxis keinem bestimmten Muster folgen. Vielmehr befasst sich eine kompetente Bewältigung damit, die Erwartungen der KlientInnen, ArbeitsträgerInnen etc. „im alltäglichen Arbeitsverlauf zu vermitteln“ (ebd. 10). Die Mängel und Unzulänglichkeiten der bisherigen Modelle des pädagogischen Handelns lassen sich mitunter auf die einseitigen Thematisierungen im Hinblick auf die Beziehung zwischen Theorie und Praxis zurückführen (Olk/Otto 1989, 11).

Spätestens seit den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wird vermehrt der Versuch unternommen, Theorie und Praxis mittels wissenschaftlichen Wissens an sozioethische Normen zu binden. In dieser von öffentlichem Interesse geprägten Phase waren unter anderem die Erziehungswissenschaft und die Sozialwissenschaft darum bemüht, mittels Einwirkung

und Integration neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse das pädagogische Handeln zu verbessern und die professionelle Praxis des Handelns weiterzuführen. Als wissenschaftliches Wissen galten in diesem Zusammenhang jene Erkenntnisse, welche durch die Sozialwissenschaft gewonnen wurden und sich durch eine höhere Messbarkeit gegenüber dem Erfahrungswissen aus der Praxis auszeichnen. Das Wissen der pädagogisch Tätigen sollte sich an den Sozialwissenschaften orientieren, um ein „professionelles Handlungsverständnis“ zu entwickeln (Olk/Otto 1989, 14f.). Deren Anliegen resultierte im Versuch, die wissenschaftliche Forschung und die praktische Anwendung zu verbinden, um die Praxis zu verbessern. Diese „Versozialwissenschaftlichung“ führte letztlich zu einer kritischen Vorstellung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis (Olk/Otto 1989, 14).

Das angestrebte Ziel, das pädagogische Handlungswissen auf eine wissenschaftliche Ebene zu stellen, um die Effektivität zu steigern, lässt sich als sogenannte „Verwissenschaftlichung ihrer Handlungsmethoden“ definieren, welche jedoch nicht eingelöst werden konnte (Olk/Otto 1989, 14). Der Anspruch, die pädagogische Praxis durch den Gebrauch von wissenschaftlich ausgewiesenem Wissen sowie durch die Akademisierung der Ausbildung zu verbessern, musste rasch fallen gelassen werden. Das eigentliche Programm der Ausbildung strebte an, ein ‚theoretisches‘ Wissen lediglich als „aufbereitetes Erfahrungswissen“ zuzulassen, weshalb von einer Theorie ‚aus der Praxis für die Praxis‘ gesprochen werden kann (ebd.). Im Zuge der Versozialwissenschaftlichung der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts lässt sich eine Entwicklung von wissenschaftlichem Wissen postulieren, die eine „Kongruenz“ hinsichtlich der Theorieentwicklung und der praktischen Umsetzung darstellt, weshalb die Gefahr bestand, die pädagogische Praxis zu bevormunden (ebd.).

Wie bereits beschrieben wurde das Programm zur Umformung eines einheitswissenschaftlichen Programms, welches von Kausalverhältnissen der Handlungen ausgeht, kritisch überprüft und zurückgewiesen. Als Begründung wurde eine nicht kontrollierbare Handlungspraxis herangezogen, die keine strukturelle Erklärung aufweist und daher als ‚Technologieverbesserungspolitik‘ keine Beachtung mehr fand. Demgegenüber sollten die „subjektiven Kausalpläne“ der PädagogInnen im Mittelpunkt stehen, die keine technologische Umsetzung objektiver Gesetze verfolgen, da die betroffenen Personen in subjektiver Form miteinander agieren (Olk/Otto 1989, 19f.). Ziel der Veränderung ist es, die sich zufällig ergebenden Situationen als Möglichkeit zu nutzen, situativ auftretende Bildungsmöglichkeiten umzusetzen. Diese Vorgehensweise ist weniger durch die Orientierung an Kausalverhältnissen als vielmehr durch die Wahrnehmung der

„Relevanzstrukturen“ gekennzeichnet, welche zugleich ein ‚sich einlassen‘ auf die gegenwärtige Situation und ein Mitagieren mit dem/der Betroffenen für den/die praktisch Tätige(n) bedeutet (ebd.).

Aufgrund dieser Vorstellung wird ersichtlich, dass das Problem der Kombination von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen weiter besteht. Von Relevanz ist hierbei jedoch nicht, dieses Problem zu lösen, sondern die Differenzen als zentralen Ausgangspunkt anzuerkennen (Otto/Olk 1989, 21). Oevermann beschreibt ferner, dass die Aufgabe der Wissenschaft nicht darin bestehe, generelle Erkenntnisfragen zu beantworten, weshalb die Wissenschaft für die Sinnfragen des Lebens nicht nützlich sei und keine Entscheidungen für die Lebenspraxis treffen könne, da sich diese mit dem wissenschaftlichen Handeln auseinandersetze. Der Unterschied zu den in der Praxis Tätigen liegt darin, dass diese auch handeln müssen, wenn das ursprüngliche Wissen für die Begründung ihrer Entscheidungen nicht ausreicht. Daher fällt der Wissenschaft nicht die Abgabe von Empfehlungen für das Agieren, sondern die Vorbereitung bzw. nachträgliche Bearbeitung bestimmter Entscheidungen zu (ebd. 24).

Darauf basierend ist der Frage nachzugehen, wie die Vermittlung von allgemeinem Wissen und situativem Handlungsverstehen vollzogen werden kann. Für die Beantwortung dieser Frage nennen Olk und Otto den Begriff der „Stellvertretung“, welcher sich dafür eignet, ein Problem des pädagogischen Handelns zu erfassen und zu bearbeiten (Otto/Olk 1989, 25). „Denn Ziel des professionellen pädagogischen Handelns ist es ja, zur Selbstständigkeit zu erziehen, bzw. die Selbstbildungsprozesse des Adressaten zu befördern.“ (ebd.).

Die Aufgabe der Theorie ist es, sich aus einer gewissen Entfernung dem zu befragenden Feld anzunähern, da eine gewisse Distanz dazu beiträgt, die Grenzen und den „Grund der Revidierbarkeit“ aufzuzeigen. Durch diese Form der Reflexion kommt die praktische Tätigkeit zur Ruhe, weshalb die Bedingungen der pädagogisch praktischen Aktivität erfasst werden können (Meyer Drawe 1984, 253). Eine Erfassung der Interaktionsperspektiven im Moment des Zustandekommens ist unmöglich, weshalb sich die Grenzen des pädagogischen Verstehens ergeben, die durch eine „prinzipielle Nicht-Koinzidenz und Reflexion und Vollzug“ bedingt sind (ebd.). In der Reflexion der pädagogischen Auswirkungen können sich die theoretischen Sachverhalte auf die Praxis beziehen, indem sie rückwärtsgewandt vorgehen. Meyer Drawe schließt daraus, dass Theorie und Praxis als zwei unterschiedliche Disziplinen verstanden werden sollen, die nebeneinander stehen (Meyer Drawe 1984, 254). Darüber hinaus empfiehlt sie, sich mit der Theorie in einer Form von ‚noch nicht, aber

grundsätzlich möglich‘ auseinanderzusetzen, wodurch sowohl die Konstruktivität von Praxis als auch die Notwendigkeit von Theorie hervortrete (ebd. 255).

Theorie und Praxis der Pädagogik nicht als Einheit, sondern als differente Positionen zu betrachten, ermöglicht nach Dewe und Ratke eine Position, von welcher aus das Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Handeln neu betrachtet werden kann. Es gilt daher nicht, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, da sich der/die PädagogIn nicht in einer Beziehung mit Sache, KlientIn und Professionellen befindet. Das wissenschaftliche Wissen dient dazu, das pädagogische Geschehen aus mehreren Perspektiven zu sehen, weshalb der Unterschied zu nicht wissenschaftlich ausgebildeten AlltagspraktikerInnen darin besteht, sich ein Reflexionswissen anzueignen, welches ein Wissen über das Handeln bzw. Tun zu entwickeln ermöglicht (Dewe/Ratke 1993, 155).

Im Zuge des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis setzt sich Meyer Drawe mit der Thematik der „kritischen Grenzen“ auseinander. Sie weist auf eine mögliche Relation einer pädagogischen Theorie als konkretes pädagogisches Handeln hin und betont, dass eine Theorie nicht durch eine gescheiterte Praxis zu widerlegen ist und ebenso eine Umsetzung dieser Regeln die Theorie nicht steuern kann.

Ebenso ist der Erfolg von pädagogischem Handeln „durch Üben selbst zu erlernen“ (Meyer Drawe 1984, 255). Eine Theorie kann zudem nicht „bruchlos“ in die Praxis integriert werden, da die „Vermittlung des Allgemeinen mit dem Besonderen im Vollzug selbst geschieht“ (ebd.). Dies ist häufig der Auslöser für den sogenannten „Praxisschock“, da die praktisch Tätigen auf eigene Erfahrungen zurückgreifen müssen und die theoretischen bzw. universitären Inhalte in den Hintergrund geraten (ebd. 256).

Die Bedeutung pädagogischer Theorie muss sich durch die „Konkurrenz verschiedener Rationalitäten“ ergeben. Infolgedessen soll die Theorie abänderbar bleiben um den Anspruch „Reflexion von Präreflexivem zu sein“ erfüllen zu können (Meyer Drawe 1984, 258). Die einschränkenden Möglichkeiten des bereits thematisierten pädagogischen Verstehens ermöglichen die Option, die Vielfalt des Handelns zu durchbrechen, um die Auslöser des Handelns zu erfassen, welche neue Blickwinkel eröffnen (ebd.).

Auf Basis des gereizten Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis ist an dieser Stelle zu fragen, welchen Nutzen die Praxis bietet bzw. worin die Erziehung statt findet. Hierfür werden mindestens zwei Menschen benötigt, um eine „bildende Einwirkung“ des Erziehers bzw. der Erzieherin auf den anderen zu erzielen (Weniger 1952, 53). Weniger bezeichnet

diesen Vorgang als „pädagogischen Akt“, die Erziehung setzt sich demnach aus einer Folge von pädagogischen Akten zusammen. Der pädagogische Akt wird beeinflusst von den Gegebenheiten der Wirklichkeiten, die als Voraussetzung für den pädagogischen Akt betrachtet werden können (ebd.).

Weniger betont ferner, dass es ein Missverständnis ist, der Theorie die Aufgabe zuzuschreiben, dem Praktiker Entscheidungen zu liefern bzw. vorzugeben. In dem Fall, dass das pädagogische Handeln eine Umsetzung des theoretischen Wissens sei, handle es sich um eine „rationalistische Theorie“ (ebd.). Entscheidungen der praktisch Tätigen stellen jedoch keine planbare, sondern eine persönliche Leistung in individuellen Situationen dar. Gerade die individuelle Situation bzw. die Besonderheit der Situation wird dem/der PraktikerIn erst durch die Erhebung der Theorie zugänglicher, als bewusst wahrgenommen wird.

Auch Herbart äußerte sich hinsichtlich der Thematik des Theorie-Praxis-Problems dahingehend, dass ein/e bereits langjährig berufstätige/r PraktikerIn zwar über Erfahrung verfügen kann, jedoch stellt er in Frage, ob dies auch für die „Kritik seiner Leistungen und seiner Methode“ zutrifft. Daher kann fest gehalten werden, dass es sich bei der Erfahrung um das Ergebnis einer Fragestellung handelt, die auch als Theorie bezeichnet werden kann.

Weniger beschreibt, dass jede/r praktisch Tätige in seinen/ihren Erfahrungen von Voreinstellungen geprägt ist, die den pädagogischen Akt beeinflussen. Daher stellt Weniger klar, dass jeder pädagogische Akt mit einer Theorie in Verbindung gebracht werden kann, da dieser einer Theorie entspringt und durch sie gerechtfertigt wird, weshalb der/die PraktikerIn Wahrheit stets auf Theorien basierend agiert (Weniger 1952, 56f.). Der Unterschied zum/zur TheoretikerIn besteht darin, dass der/die Praktiker/in nicht über das Wissen der Theorien verfügt, da sich dieses aus verschiedenen unklaren Quellen zusammensetzt und die nötigen Zusammenhänge ihm/ihr unbekannt sind. Die in der Praxis enthaltenen Theorien hingegen sind „Massenware, bloße Überlieferungen“, die in einer „Theorie der Gewohnheit“ endet (ebd.).

Wenn praktisch Tätige über ihre praktischen Erfahrungen sprechen, kann keine Auskunft über die Richtigkeit dieser Erfahrungen gegeben werden. Daher stellt sich die Frage nach einer in den Erfahrungen inkludierten echten Theorie, da ohne sie von „bloßem Gerede“ auszugehen ist (Weniger 1952, 57).

Eine Schwierigkeit des Ineinanderfallens von Theorie und Praxis für die Praxis könnte nach Weniger der angenommene ideologische Charakter der Theorie sein, der den pädagogischen

Akt begründet bzw. verdeckt. Auch der/die schlechteste PädagogIn kann somit über eine gute Rechtfertigung seines/ihres pädagogischen Aktes verfügen, da die Theorie als ideologischer Überbau für den eigenen pädagogischen Akt herangezogen wird. Der pädagogische Akt kann ferner in mehrere theoretische Systeme passen, weshalb dieser auch nachträglich mit Hilfe einer von Ideologie geprägten Theorie begründet werden kann. Demnach bietet die nachträgliche Rechtfertigung eine Möglichkeit, zwischen verschiedenen Theorien zu wählen, was dem pädagogischen Akt mitunter einen ideologischen Charakter verleiht (Weniger 1952, 60).

Die Betrachtung des pädagogischen Aktes aus mehreren Perspektiven zeigt den Einfluss seitens der Theorie auf: Einerseits verfügt der/die PraktikerIn über die Möglichkeit einer nachträglichen Rechtfertigung mittels Theorie, während andererseits jeder Erfahrung eine gewisse Voreinstellung zu diesem Geschehen anhaftet, die ebenfalls von Theorien geprägt sind.

In weiterer Folge geht Weniger darauf ein, wie die Theorie der Praxis aussehen muss, welche er in eine Theorie ersten Grades und eine Theorie zweiten Grades unterteilt (Weniger 1952, 61). Die Gliederung bezieht sich dabei lediglich auf die Entfernung zum unmittelbaren Geschehen an und bringt keine Hierarchie der jeweiligen Relevanz zum Ausdruck (Weniger 1952, 64).

Die Theorie ersten Grades befasst sich mit der Ansicht, in welcher die Realität gegenständlich wird, und beinhaltet eine spezielle Fragestellung an die Wirklichkeit (ebd. 61). Die Theorie zweiten Grades ist die bereits formulierte Wirklichkeit des/der PraktikerIn in vorgefundenen Regeln, Lebenssätzen, Schlagwörtern etc. Diese ist nicht immer bewusst wahrnehmbar, da oftmals ein Bemühen dahintersteckt, das eigene Tun nachwirkend in Sätze zu fassen, um eine logische Gültigkeit hinsichtlich der Begründung zu erhalten. Dies stellt nach Weniger bei der Frage nach dem Zusammenhang von Theorie und Wirklichkeit bzw. Begriff und Leben ein zentrales Problem der pädagogischen Theorie dar. Vor allem die Distanz zwischen dem pädagogischen Akt und deren zugrundeliegender Theorie ist oftmals sehr groß, weshalb mitunter eine „objektive Unwahrhaftigkeit“ erzeugt wird (ebd.). Verantwortlich für diese Unterschiedlichkeit könnten die Theorien der Erziehungseinrichtungen sein, in denen die PraktikerInnen tätig sind, da diese häufig herangezogen werden und daher die Selbstbestimmung der persönlichen Entscheidung innerhalb eines pädagogischen Aktes einschränken (Weniger 1952, 62f.). Die Forderung an die Theorie ist daher, das Pädagogische mittels pädagogischer Theorie zu begründen, die der Wirklichkeit gerecht wird, ohne zu

verallgemeinern, da keine zeitlichen Allgemeingültigkeiten von Erfahrungen aus der Praxis existieren, sodass die Theorie wandelbar bleibt, um gegenüber konkreten Situationen offen bleiben zu können (Weniger 1952, 63).

Im letzten Absatz geht Weniger auf die Theorie der pädagogischen Ausbildung ein. Um die Bedeutung der Praxis zu erkennen, dürfe der pädagogische Akt nicht abgewartet werden, da sonst die eigentliche Praxis und die Verantwortung der Situation verloren gehe. In die Entscheidung der pädagogischen Praxis fließen eigene Vorentscheidungen ein, weshalb das dahinterliegende Verständnis ebenfalls von diesen geprägt ist. Dieses ‚Stück Lebenspraxis‘ verlangt ebenso nach einer Theorie, welche Weniger „Theorie des dritten Grades“ nennt und eine Praxis voraussetzt. Je komplexer und abstrakter das Material der pädagogischen Entscheidungen ist, desto notwendiger erscheint eine Theorie für die Praxis, die Schleiermacher als ‚Tochter der Wissenschaft‘ betrachtet (Weniger 1952, 64). Die Aufgabe dieser Theorie soll nicht darin liegen, die Praxis zu beherrschen, da sie erst nach der Praxis entwickelt wird. Die wissenschaftliche Theorie der Pädagogik erhebt zudem nicht den Anspruch, objektive Gültigkeiten des Sachverhaltes zu formulieren, sondern soll vielmehr die Funktion erfüllen, „eine Theorie innerhalb der Praxis als stellvertretende Besinnung ... (Auslassung P.F.) und bewusste nachträgliche Klärung“ zu sein (Weniger 1952, 62).

Während die Theorie der Theorie das praktische Geschehen von oben betrachtet, ist die wissenschaftliche Theorie der Pädagogik von diesem abhängig. Vor allem der Primat der Praxis steht im Vordergrund, der mit theoretischen Inhalten gefüllt ist. Schleiermacher äußerte sich hinsichtlich dieser Überlegungen dahingehend, dass die Praxis in Kombination mit der Theorie eine bewusstere wird, während Paulus in Bezug auf die wissenschaftliche Pädagogik postuliert, dass ihr die Aufgabezufälle, die Erfahrungen aus dem praktischen Geschehen zusammenzufassen, um dem/der PraktikerIn zu Klarheit und Einsicht in das pädagogische Geschehen zu verhelfen. Zur Erfüllung dieses Anspruchsmuss sich der/die TheoretikerIn in einer gewissen „Befangenheit“ zur pädagogischen Praxis befinden, und von diesen Zielsetzungen ausgehen um die pädagogische Wirklichkeit überhaupt erfassen zu können. Die Befangenheit als Voraussetzung des/der TheoretikerIn für eine wissenschaftliche Theorie der Pädagogik ermöglicht schließlich die Einnahme einer pädagogischen Haltung.

Bezüglich neuer Erkenntnisse für die pädagogische Wirklichkeit kann festgehalten werden, dass diese Theorie der Praxis womöglich neue Wege zeigt, jedoch handelt es sich nicht um normative Aussagen, die einen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben. Die

pädagogische Wissenschaft kann nur einen Beitrag leisten, wenn „sie sich ganz bescheiden in den Dienst dieses Lebensanliegens stellt“ (Weniger 1952, 66f.).

Die Aufgabe der Theorie der Universitäten liegt überdies nicht darin, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu klären oder einen Überblick über die verschiedenen Theorien zu liefern. Vielmehr sollen Erfahrungen gesammelt werden, um bei jedem/jeder praktisch Tätigen eine Einsicht zu entwickeln. In der Ausbildung sollen zudem die Kraft und Freiheit vermittelt werden, die als Hilfestellung für die pädagogische Praxis dienen können. Schleiermacher äußert diesbezüglich, dass wirkliche Reformen erst in der pädagogischen Arbeit entwickelt werden. Theorien können zwar behilflich sein, die Ergebnisse, die aus der pädagogischen Arbeit entstanden sind, nutzbar zu machen, aber „nie können sie pädagogische Realitäten schaffen“ (Weniger 1952, 66f.).

Abschließend soll noch einmal geklärt werden, dass jene Aspekte der hier vorliegenden Theorien ausgewählt und dargestellt wurden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Es handelt sich jedoch um unterschiedliche Theorien verschiedener Autoren, dessen entsprechenden Abgrenzungen an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden.

Käte Meyer Drawes Text stellt eine phänomenologische Auseinandersetzung hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses dar. In „Grenzen pädagogischen Verstehens – zur Unlösbarkeit des Theorie Praxis Problems in der Pädagogik“ (1984) geht sie auf das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ein, welches sie unterschiedlich bewertet. Sie beschreibt die Veränderung der Vorrangstellung der Theorie, welche sich im 20. Jahrhundert zu einer Vorrangstellung der Praxis veränderte. In weiterer Folge etablierte sich die Pädagogik als Handlungswissenschaft, was in einer Akzeptanzkrise in den 1960er bis 1980er Jahren resultierte.

Die Krise der Theorie beruht ihren Ausführungen zufolge auf dem Wunsch der PraktikerInnen nach Harmonie zwischen Theorie und Praxis, die zur Falscheinschätzung der Theorie führte. Der Wunsch nach Praxisrelevanz verlangte von der Theorie einen Anspruch, der nicht geleistet werden konnte. Die Theorie muss die Distanz wahren und kann insofern nie alles in den Blick nehmen. Da das Handeln reflexiv in einem vortheoretischen Sinn, der Theorieblick jedoch auswählend und perspektivisch ist, existiert eine Nicht-Koinzidenz zwischen Theorie und Praxis.

Die Theorie betrachtet die Vergangenheit und ist revidierbar. Die Praxis ist hingegen in der Gegenwart und kann daher nicht revidiert werden. In ihrem Text unterscheidet Meyer Drawe zwischen einer Alltagstheorie und einer Wissenschaftstheorie. Die Alltagstheorie bezieht sich auf bestimmte Einzelsituationen, während die Wissenschaftstheorie nach verborgenen Gründen fragt, weshalb die Alltagstheorie bestimmt wird.

Während für Meyer Drawe die Möglichkeit der gegenseitigen Revision von Theorie und Praxis durch eine Nicht-Koinzidenz gekennzeichnet ist, geht Weniger von einem Primat der Praxis gegenüber der Theorie aus. Er beschreibt in seinem Text „Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis“ (1952), dass die Phänomene der Geisteswissenschaften Teile des gesellschaftlichen Lebens und des praktischen Lebenszusammenhanges darstellen, weshalb diese in außer- und vorwissenschaftlichen Zusammenhängen und in der geschichtlichen und gesellschaftlichen Praxis aufzufinden sind. Er entwickelte ein dreistufiges Schema der Theoriebildung, dessen Stufen er nicht starr abgrenzt. Die Theorie ersten Grades bezieht sich auf verinnerlichte Erziehungsvorstellungen, Meinungen und Regeln, die den praktisch Tätigen oftmals gar nicht bewusst sind. Die Theorie zweiten Grades umfasst das Handlungswissen des Praktikers sowie die Erfahrungssätze in den pädagogischen Institutionen. Die Theorie dritten Grades behandelt die Theorie des Theoretikers, die das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Praxis zum Gegenstand hat.

Für Weniger kann die Theorie, wenn sie neue Wege für die Praxis sucht, Vorrang haben, seiner Ansicht nach setzt sich jedoch die Praxis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch.

Dewe und Radtke gehen weiters in ihrem Text „Was wissen Pädagogen über ihr Können“ (1993) auf die institutionalisierte Pädagogik und nicht auf die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis ein, da sie von pädagogischen Konventionen sprechen, die außerhalb des Feldes pädagogischer oder wissenschaftlicher Wissensformen liegen.

Die institutionalisierte Pädagogik fordert von den PädagogInnen keine Vermittlung von Theorie und Praxis. Die pädagogisch Tätigen haben in pädagogischen Situationen unter bestimmten Bedingungen mit Spannungen zu tun, weshalb sie in der Praxis Maximen des Handelns erhalten, die sich bewährt haben und als technologische Lösung dienen.

Die AutorInnen widmen sich der Frage, wozu eine akademische Ausbildung dienen könne, wenn das Handeln nicht über das Wissen gesteuert werde. Die Frage wird mit zwei Funktionen des wissenschaftlichen Wissens beantwortet, nämlich, dass dem/der AkademikerIn wissenschaftliche Augen eingesetzt werden, die darüber bestimmen, wie der/die PädagogIn das Tätigkeitsfeld wahrnimmt, während auf der anderen Seite der/die PädagogIn nachträglich mittels einer Reflexion eine gewisse Professionalität erzeugen könne.

Daher wird der Unterschied der wissenschaftlich Ausgebildeten gegenüber den PraktikerInnen darin ersichtlich, dass der wissenschaftlich Tätige durch Reflexionswissen weiß, was er tut bzw. getan hat. Dewe und Radtke bezeichnen dies als pädagogische Konventionen, die eine nachträgliche Formulierung des Handelns ermöglichen und bei der es sich nicht um einen Sollzustand handeln muss. Diese pädagogischen Konventionen sind der Wissensbereich zwischen den Normen und der Praxis, die oft Lösungen sind, die nicht als richtig oder falsch bewertet werden können. Situationen aus der Praxis, die den pädagogischen Konventionen folgen, halten einer nachträglichen Prüfung stand, da sie die Praxis zwar nicht normieren, aber limitieren, weshalb diese als zumutbar erscheinen. Daher sind für die AutorInnen die pädagogischen Konventionen eine eingelebte Praxis und reflektierte Regel und es handelt sich nicht um eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, da sie außerhalb des Feldes pädagogischer oder wissenschaftlicher Wissensformen liegen.

Otto und Olk gehen in ihrem Artikel „Perspektiven professioneller Kompetenz“ (1989) auf das Problem der Vermittlung wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissens in Modellen sozialpädagogischer Handlungskompetenz ein. Sie beschreiben, dass Entwürfe sozialpädagogischer Handlungskompetenz ein Mittel dafür sein sollen, die Praxis zu verbessern, deren Sinn jedoch von Otto und Olk bezweifelt wird. Sie kritisieren an dieser Vorgehensweise, dass dadurch die Qualität sozialpädagogischer Arbeit und Kompetenz von außen bestimmt wird und den Anschein erweckt, dass den PraktikerInnen die Einsicht in ihr Tun fehlen würde, weshalb sie von den TheoretikerInnen belehrt werden müssten.

Die Autoren stellen sich die Frage, wofür die theoretischen Konzepte für das sozialpädagogische Handeln gebraucht werden können und postulieren, dass die scheinbaren Defizite solcher Modelle darauf zurückzuführen sind, dass von bestimmten Vorstellungen hinsichtlich der Beziehung zwischen Theorie und Praxis ausgegangen wird. Sie deuten ferner darauf hin, dass die ehrgeizigen Bemühungen einer technologischen Verformung sozialpädagogischer Handlungsmethoden keineswegs zum Ziel führen. Bei dieser Umformung wird davon ausgegangen, dass es sich um Kausalgesetzmäßigkeiten handelt, die

in den Handlungstechnologien umgesetzt werden können. Aus wissenschaftstheoretischer Sichtweise wird diese Umformung kritisiert und daher zurückgewiesen. Ein Kritikpunkt dieser Umformung ist, dass eine kontrollierbare Praxis in der Pädagogik unmöglich ist und daher nicht nach objektiven Kausalplänen gesucht werden kann. Es handelt sich vielmehr um subjektive Kausalpläne, wobei die Frage im Mittelpunkt stehen soll, ausgehend von welchen subjektiven Vorstellungen und Zusammenhängen die Betroffenen agieren. Die subjektiven Kausalpläne der PädagogInnen und der AdressatInnen bilden demnach das Zentrum, das Sich-Einlassen auf den Alltag und auf ein Mitleben mit den Betroffenen. Dadurch bleibt die Differenz zwischen wissenschaftlichem und alltagspraktischem Wissen als Vermittlungsproblem erhalten. Otto und Olk weisen darauf hin, dass die alltäglichen Wissensbestände in den Mittelpunkt rücken sollen, wodurch kein Theorie-Praxis-Problem, sondern vielmehr ein Theorie-Theorie-Problem vorliege, da Schwierigkeiten im Bereich der Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und alltäglichen Wissensbeständen vorliegen.

Insofern können das wissenschaftliche Wissen und das Alltagswissen im berufspraktischen Handeln zwar aufeinander bezogen, das zugrunde liegende Problem aber nicht gelöst werden. Es besteht weiterhin die Aufgabe, die Differenz zwischen wissenschaftlichem und alltagspraktischem Wissen als zentrale Ausgangslage für die Bestimmung der Logik sozialpädagogischen Handelns anzuerkennen. Die Wissenschaft schreibt sich die Aufgabe zu, die Alltagspraxis kritisch zu bearbeiten, um zu neuen Deutungen für diese zu gelangen. Im Gegensatz zum/zur WissenschaftlerIn muss der/die praktisch Tätige auch agieren, wenn die Begründung der eigenen Entscheidung nicht ausreicht. Daher wird ersichtlich, dass die Wissenschaft im Sinne einer Entscheidungsvorbereitung und nachträglichen Begründung der Entscheidung agiert, keine Antworten auf Sinnfragen liefert und sich vielmehr auf einen Erkenntnisfortschritt generalisierter Erkenntnisfragen konzentriert.

Otto und Olk stellen sich in weiterer Folge die Frage, wie die Vermittlung von allgemeinem Regelwissen und intuitivem Fallverstehen möglich wird und führen den Begriff der stellvertretenden Deutung an. Dieser bezieht sich auf die Vertretung für ein Subjekt. Das Prinzip der stellvertretenden Deutung stellt das Grundproblem des sozialpädagogischen Handelns dar, da das Ziel des/der pädagogisch Handelnden die Erziehung zur Selbstständigkeit sowie Selbstbildung ist. Es geht hierbei nicht darum, ein selbstgesetztes Ziel zu erreichen, da die Autonomie der Lebenspraxis des anderen respektiert werden muss. Voraussetzung der pädagogisch Tätigen ist eine Distanzierung zum vorhandenen Problem

herzustellen und dass dieser über einen weiteren Deutungshorizont als der andere verfügt. Das wissenschaftliche Wissen dient dem/der praktisch Tätigen dazu, dass er/sie auf vielfache Deutungen des Problems bzw. der Entscheidung zurückgreifen kann, die dem/der KlientIn eine neue Deutung des Problems bzw. andere Entscheidungswege aufzuzeigen imstande sind.

Tabelle und ein kurzer Überblick der AutorInnen

Meyer Drawe	geht von einer Nicht-Koinzidenz von Theorie und Praxis hinsichtlich einer gegenseitigen Revision aus (Alltagstheorie und Wissenschaftstheorie)
Weniger	geht von einem Primat der Praxis gegenüber der Theorie aus – entwickelte ein dreistufiges Schema der Theoriebildung
Dewe/Ratke	zentral ist nicht die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, sondern pädagogische Konventionen, die außerhalb des Feldes liegen
Otto/Olk	Die Differenz zwischen wissenschaftlichem - und alltagspraktischem Wissen dient als zentrale Ausgangslage für die Bestimmung der Logik sozialpädagogischen Handelns. Die Vermittlung von allgemeinem Regelwissen und intuitivem Fallverstehen erfolgt über eine stellvertretende Deutung, die eine Vertretung für ein Subjekt darstellt.

## **1.2.soziale Kompetenz**

An dieser Stelle wird näher auf den Begriff der sozialen Kompetenz eingegangen, da dieser einen wichtigen Bestandteil der Forschungsfrage kennzeichnet. Daher ist eine Klärung notwendig, mit welchem spezifischen Verständnis in Folge operiert wird.

### **1.2.1. Begriff Kompetenz**

Der Begriff der Kompetenz beschreibt „grundlegende Zuständigkeiten, Fähigkeiten, Vermögen“. Der Terminus stammt aus dem Lateinischen (competentia) und bedeutet ‚das Zusammentreffen, das Stimmen, geeignet und fähig sein‘.

Für etwas zuständig zu sein bedeutet den Sachverhalt zu kennen und bereit zu sein, sich dafür zuständig zu erklären. Dabei soll zudem sinnvoll und zweckgerichtet agiert werden, weshalb mit dieser Vorgehensweise auch eine Verantwortung hinsichtlich der Sache selbst, des Umgangs damit sowie der daraus resultierenden Konsequenzen einhergeht (Krüger 1993, 25f). Von einer Kompetenz zur Bewältigung einer Situation kann gesprochen werden, wenn die jeweils erforderlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten mit der gegebenen Situation „zusammentreffen“ (Wollersheim 1993, 89).

Daher wird ersichtlich, dass es sich bei den Kompetenzen um angeborene Fähigkeiten handelt, die durch den Prozess der Reifung erst entwickelt werden müssen. Unterschieden werden verschiedene Formen der Kompetenz – die kommunikative Kompetenz, die soziale Kompetenz, die moralische, sachliche sowie die Fachkompetenz (Krüger 1993, 25f.).

Für die im Rahmen dieser Arbeit zentrale Forschungsfrage wird an dieser Stelle der Begriff der sozialen Kompetenz dargestellt, um Zusammenhänge sowie die Entwicklungen der sozialen Kompetenz eingehender zu beleuchten.

### **1.2.2. Definition von sozialer Kompetenz**

Für den Begriff der sozialen Kompetenz weist die Literatur verschiedene Definitionen auf. Ein möglicher Grund für die uneinheitliche Definition könnte die Veränderung der gesellschaftlichen Situation sein, die ebenfalls mit Veränderungen des Terminus einhergehen (Anton/Weiland 1993, 20).

Unter sozialer Kompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, in sozialen Interaktionen einerseits die eigenen Vorstellungen und Bedürfnisse zu erfüllen und andererseits die Vorstellungen und Bedürfnisse der anderen zu berücksichtigen. Die eigenen Vorstellungen können sich beispielsweise auf das Durchsetzungsvermögen beziehen, die Bedürfnisse anderer etwa auf kooperatives oder prosoziales Verhalten (Perren, Groeben, Stadelmann, Kitzling 2008, 89).

Laut Kanning (2002) bedeutet soziale Kompetenz demnach über soziale Fähigkeiten zu verfügen, um eine soziale Interaktion in einer bestimmten Umgebung erfolgreich zu bewältigen. Wie bereits in der vorhergehenden Definition beschrieben, wird auch in dieser Begriffsbestimmung der doppelseitige Aspekt hervorgehoben, nämlich einerseits das Verhalten einer Person in einer bestimmten Situation, welches dazu dient, die eigenen Ziele zu erfüllen, und andererseits die Akzeptanz dieses Verhaltens, welche gegeben sein muss, um die anderen nicht zu schädigen oder unberücksichtigt zu lassen (Kanning 2002, zit. n. Scheithauer, Bondü, Mayer 2008, 145).

Auch Rose-Krasoner bezieht sich auf den doppelseitigen Aspekt und geht vor allem auf die „Effektivität“ in sozialen Interaktionen ein, die ihren Fokus auf das Erreichen der persönlichen Ziele unter der „Wahrung der allgemeingültigen sozialen Regeln und Normen und unter Aufrechterhaltung der positiven Beziehungen zu anderen“ legt (Rose- Krasno 1992, zit. n. Scheithauer, Bondü, Mayer 2008, 145).

Eine weitere Definition der sozialen Kompetenz geht auf das uneinheitliche Konzept und auf die komplexe Konstruktion ein, da unterschiedliche Aspekte wie die ‚Selbstsicherheit‘, das ‚Durchsetzungsvermögen‘ oder die ‚Kontaktfähigkeit‘ eine Rolle spielen, die im Verlauf der Entwicklung an „Komplexität zunehmen“ und dafür dienlich sein können, einen Konsens zwischen den eigenen Vorstellungen und der sozialen Anpassung herzustellen (Hersen, Eisler, Miller 1973 zit. n. bei Jugert, Rehder, Notz und Petermann 2007, 9).

Krüger erläutert zudem die Notwendigkeit, soziale Folgen des Verhaltens empathisch erfassen zu können. Dies beinhaltet einerseits das kognitive Verständnis, andererseits das

Hineinversetzen in einen anderen Menschen und schließlich das Vermeiden von negativen Folgen des eigenen Handelns für andere. Krüger bezieht daher den Aspekt der humanen Haltungen als wichtige Komponente für die Entwicklung von Sozialkompetenz mit ein, da das eigene Handeln auf Basis der humanen Haltungen entwickelt werden muss. Der Aspekt der humanen Haltungen gilt zudem als wichtiges Element der sozialen Kompetenz, da dieser eine Voraussetzung für das verantwortliche Handeln darstellt (Krüger 1993, 187ff.).

Mit dem Begriff „human“ ist der Mensch bzw. die Würde des Menschen betreffend gemeint. „Humanitas“ stammt aus dem Lateinischen, bedeutet Menschentum und bezog sich auf die ursprünglichen Bildungsvorstellungen von Cicero. Durch den Humanismus (13. Jahrhundert) stand der vom Adel bzw. von der Vorherrschaft befreite Mensch immer mehr im Mittelpunkt des Interesses. Humanitas, welches die Menschlichkeit bezeichnet, bezieht sich außerdem auf die positiven Optionen, die im Menschen vorhanden sind (Krüger 1993, 63f.).

Petermann (2000) beschreibt drei Faktoren, die für das Gelingen von sozialem Verhalten ausschlaggebend sind:

- 1) Ob ein soziales Verhalten gelingt, ist von der Aufgabe im sozialen Umfeld abhängig.
- 2) Die entwickelten Fähigkeiten spielen für die Bewältigung der Situation eine entscheidende Rolle. Nicht das Vorhandensein dieser Fertigkeiten ist zentral für das Gelingen von sozialem Verhalten, sondern die „aufgaben- und situationsangemessene“ Anwendung.
- 3) Auch die Beurteilung des notwendig erscheinenden Verhaltens in der sozialen Situation ist ausschlaggebend (Jugert, Rehder, Notz, Petermann 2007, 11).

In der Literatur lassen sich ferner wesentliche Elemente für die soziale Kompetenz finden, weshalb an dieser Stelle die Komponenten der sozialen Kompetenz Erwähnung finden sollen.

Lerchenmüller (1987) und Schulz von Thun (1998) fassen die Komponenten in sechs Bereiche zusammen:

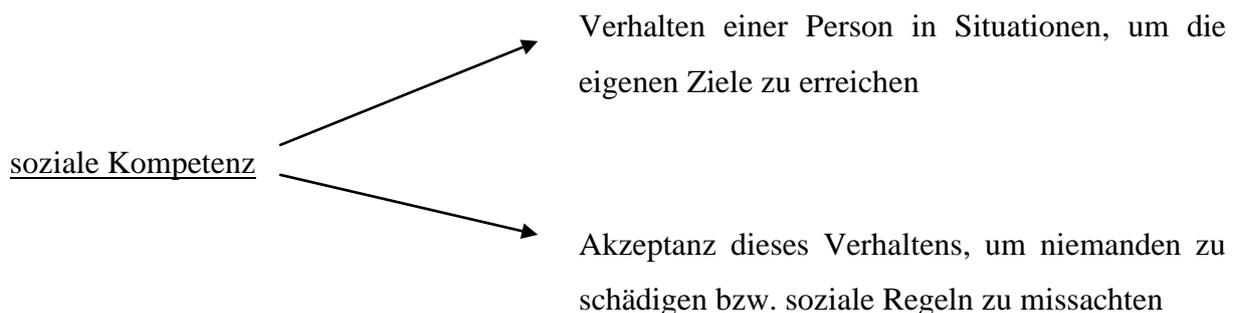
- 1) Urteilsfähigkeit: Sie bezeichnet die Fähigkeit, Situationen angemessen zu erfassen und für das eigene Wohlbefinden adäquat zu beurteilen.
- 2) Beziehungs- und Rollenübernahmefähigkeit: Diese Komponente der sozialen Kompetenz meint die Fähigkeit, soziale Rollen erfüllen zu können sowie sich an gemeinsamen Normen zu orientieren, um eine gemeinsame Handlungsübereinstimmung zu entwickeln.

- 3) Empathiefähigkeit: Diese beschreibt die Fertigkeit, sich in Einstellungen jener Person einzufühlen, mit der eine Interaktion stattfindet. Durch das Erfassen der Bedürfnisse und Ziele der anderen Person wird versucht, das eigene Handeln angemessen daran zu orientieren.
- 4) Kommunikative Fähigkeit: Hiermit wird die Eigenschaft eines Menschen zum Ausdruck gebracht, das persönliche Erleben sowie die fachlichen und sozialen Themen mittels einer allgemeinen Sprache darstellen zu können.
- 5) Rollendistanz: Mit diesem Begriff ist die Fähigkeit gemeint, eigene verinnerlichte Rollennormen unter Berücksichtigung der aktuellen Gegebenheit zu hinterfragen und gegebenenfalls neu zu interpretieren.
- 6) Ambiguitätstoleranz: Jene Komponente umfasst das Ertragen von Widersprüchlichkeiten und die etwaige Beteiligung an Interaktionen, bei welchen eine sofortige Befriedigung der eigenen Interessen nicht zwangsläufig eintritt (Lerchenmüller 1987, zit. n. Roth 2006, 25/ Schulz von Thun 1998, 64).

Die wesentlichen Elemente meines Verständnisses von sozialer Kompetenz beziehen sich auf den doppelseitigen Aspekt, also einerseits auf das Verhalten von Personen in Situationen/Interaktionen, um die eigenen Ziele zu erfüllen, und andererseits auf die Akzeptanz dieses Verhaltens, die vorhanden sein muss, um niemanden zu schädigen oder unberücksichtigt zu lassen. Es wird daher ersichtlich, dass die Person in der Interaktion versucht, die eigenen Ziele zu erreichen, ohne dabei die sozialen Regeln zu verletzen.

Der Begriff der sozialen Regeln deutet bereits darauf hin, dass diese von kulturellen, milieubedingten Aspekten sowie der Bewertung der Situation abhängig ist.

Abschließend wird mein Verständnis von sozialer Kompetenz noch einmal mittels einer Abbildung dargestellt.



### **1.2.3. Entwicklung sozialer Kompetenz**

Die Entwicklung von sozialer Kompetenz erfolgt von Geburt an durch die Einwirkung der Eltern, Umwelt, Lehrer, Freunde etc. Bereits in der frühen Kindheit wird die Entwicklung der Persönlichkeit, des Lebensgefühls, des Selbstbewusstseins, der Eigenverantwortlichkeit etc. durch das soziale Umfeld beeinflusst (Faix/Laier 1991, 56). Bezüglich der hier vorliegenden Forschungsfrage wird an dieser Stelle näher auf die Förderung der Entwicklung von sozialer Kompetenz durch das (Rollen-)Spiel eingegangen.

Damit eine soziale Kommunikation und Interaktion stattfinden kann, ist die Fähigkeit zur sozialen Übernahme von Perspektiven notwendig. Für die Entwicklung der sozialen Kompetenz ist es wesentlich, die Gedanken und Gefühle der anderen Person nachvollziehen zu können, den eigenen Standpunkt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und komplexe Ansichten zu berücksichtigen. Die sozialen Kompetenzen entwickeln sich vor allem während der ersten drei Lebensjahre. Die Perspektivübernahme ist eine wichtige Voraussetzung für die sozialen Kompetenzen, da diese mit Empathie, moralischem Urteilen und prosozialem Verhalten zusammenhängt. Mangelnde Fähigkeiten zur Perspektivübernahme zeigen sich durch soziale Fehlanpassung sowie antisoziales oder aggressives Verhalten. Sofern die Fähigkeit zur Perspektivübernahme gefördert wird, reduziert sich auch aggressives und delinquentes Verhalten.

Eine Möglichkeit zur Förderung der sozialen Kompetenz stellt das (Rollen-)Spiel dar, da hierin der Fokus auf die Interaktion mit anderen Personen gerichtet ist. Im Spiel können bestimmte Rollen übernommen und die Sichtweisen anderer kennen gelernt werden. Dies ermöglicht es, Verhaltensweisen auszuprobieren bzw. auszuagieren, weshalb neue Erfahrungen gesammelt werden und erwünschtes Verhalten geübt werden können. Diese Erfahrungen führen mitunter zur Entwicklung eines neuen Bewusstseins beim Kind, da die spielende Person während dem Prozess die Perspektiven anderer erfährt. Die Aufgabe der Pädagogen ist es, die Basis für eine „Ehrlichkeit und Offenheit“ hinsichtlich neuer Ideen und Gefühle zu schaffen, damit die Kinder verschiedene Verhaltensweisen wie antisoziales und prosoziales Verhalten ausprobieren können. Für die Entwicklung der sozialen Kompetenz erscheint es zudem wichtig, positive und auch negative Emotionen ausdrücken zu können und zu lernen, Ideen und Gefühle der Beteiligten zu respektieren. Somit werden im Spiel und vor allem im Rollenspiel auf spielerische Art und Weise andere Rollen und damit einhergehend

andere Sichtweisen erschlossen, die im Verlauf des Prozesses bewusst werden (Gutzwiller-Helfenfinger 2008, 231f.).

#### **1.2.4. Schwierigkeiten sozialer Kompetenz**

Mit anderen Menschen in Beziehung zu treten, Freundschaften aufzubauen oder mit Unbekannten ein Gespräch zu führen stellt für manche Personen eine Schwierigkeit dar. Vor allem Menschen, die über wenig Erfahrung im Umgang mit anderen bzw. über ein niedriges Selbstwertgefühl verfügen, stellt es eine Herausforderung dar, soziale Kontakte zu knüpfen. Der Aufbau von sozialen Beziehungen wird für diese Menschen als unangenehm empfunden und ebenso können Gefühle wie Angst oder Frust auftreten (Jaumeandreu 199, 11).

Soziale Kompetenz ist, wie bereits beschrieben, ein vielfältiges Konstrukt. Die Fähigkeiten für das Sozialverhalten sind von den jeweiligen Situationsbedingungen abhängig. Unsichere - oder aggressive Personen deuten zumeist auf ein sozial inkompetentes Verhalten hin, wobei diese ‚soziale Inkompetenz‘ auf emotionale Verhaltensstörungen hinweisen kann. Soziale Kompetenz wirkt sich weiters auf sämtliche Lebensbereiche aus, etwa auf den Schulerfolg oder auf die berufliche Karriere. Sozial kompetente Personen werden auf sozialer Ebene eher akzeptiert und entwickeln Mechanismen, die vor psychosozialen und psychischen Entwicklungsstörungen schützen (Jugert, Rehder, Notz, Petermann 2007, 10).

Defizite hinsichtlich der Entwicklung der sozialen Kompetenz sowie die daraus resultierenden Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen können zu psychopathologischen Symptomen führen. Für die psychische Entwicklung des Kindes ist das Erlernen angemessenen Verhaltens in sozialen Situationen von großer Bedeutung (Payne, Chadwick 2004, zit. n. Perren, Groeben, Stadelmann, Kitzling 2008, 89). Die Sozialkompetenz ist erlernbar, wobei für diesen Prozess eine Änderung bestimmter Verhaltensweisen erforderlich ist. Für die Anforderung einer sozialen Situation sind die Interpretation des Verhaltens der anderen Person sowie das Abschätzen der eigenen Bedürfnisse hinsichtlich der Auseinandersetzung mit einer anderen Person bzw. der gegebenen Situation notwendig.

Ursachen für fehlende soziale Kompetenz können unterschiedlichen Ursprungs sein. Neben bestehenden Krankheiten, der Einnahme von Medikamenten sind mitunter Unsicherheiten und Einschränkungen in der Entwicklung der sozialen Kompetenz dafür verantwortlich. Zudem können auch die Umweltbedingungen das Sozialverhalten beeinflussen, da zum

Beispiel finanzielle Probleme, langandauernde Krankheiten in der Familie, existentielle Probleme im Arbeitsbereich oder auch einfache Ursachen wie laute Musik in einer Bar zur mangelnden Fähigkeit der sozialen Kompetenz führen können (Anton, Weiland 1993, 73).

Die soziale Kompetenz und das daraus resultierende Gebaren beinhaltet eine Bewertung des Verhaltens, welches sich aus den Sichtweisen der jeweiligen Personen und der jeweiligen sozialen Situationen ergibt. Diese Bewertung, über ein sogenanntes kompetentes bzw. inkompetentes Verhalten zu verfügen, ist wiederum von der Normvorstellung der zu bewertenden Person sowie vom Alter, Geschlecht und Status der Person abhängig (Jugert, Rehder, Notz, Petermann 2007, 10f.).

### **1.2.5. Piagets Theorie der Moral**

Piagets Theorie über die moralische Entwicklung wurde vor allem von den Zeitgenossen Durkheim, Fauconnet, Bovet und Baldwin beeinflusst. Die Ergebnisse dieser Autoren nahm er als Grundlage dafür, folgende Aspekte näher zu betrachten:

1. Der Einfluss von Zwang durch die Erwachsenen auf das Kind
2. Die Auswirkung der sozialen Kooperation auf das moralische Urteil
3. Der Einfluss der intellektuellen Entwicklung auf die Prozesse des moralischen Denkens
4. Die Wechselwirkung von diesen drei Faktoren (Kay 1975, 35).

Piaget definierte die Moral als „System von Regeln, und das Wesen jeder Sittlichkeit besteht in der Achtung, welche das Individuum für diese Regeln empfindet“ (Piaget 1954, 7).

Fernerbeschreibt er, dass das Kind moralische Regeln primär von Erwachsenen vermittelt bekommt und diese oft nicht auf die kindlichen Bedürfnisse bezogen sind.

Im Gegensatz zu dieser Form der Vermittlung von Moral werden in Gesellschaftsspielen die Regeln von den Kindern selbst ausgearbeitet. Diese zwei Vermittlungsformen unterscheiden sich insofern, als es sich bei Gesellschaftsspielen um Beziehungen der Kinder untereinander handelt, da die jüngeren Kinder die Regeln von den älteren Kindern erlernen. Piaget spricht in diesem Zusammenhang allerdings nicht von Moral, sondern lediglich von Regeln.

Zusammenfassend kann die kindliche Moral demnach entweder von den Erwachsenen aufgezwungen oder in Zusammenarbeit mit anderen Kindern entwickelt werden (Kay 1975, 41).

Piaget befasste sich darauf aufbauend mit dem Marmelenspiel für Knaben, um den Aspekt der Moral kindlicher Regelspiele anhand von Beobachtungen und Befragungen untersuchen zu können (Piaget 1954, 7f.).

Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass zwei verschiedene Spielregeln existieren, die gleichzeitig zu beobachten waren:

- 1) die Praxis der Regeln, bei der die Kinder unterschiedlichen Alters die Regeln auch tatsächlich anwenden
- 2) das Bewusstsein der Regeln bezieht sich auf den unterworfenen Charakter der „heiligen Entscheidungen“, die eine „Heteronomie oder Autonomie“ der Spielregeln vorstellen (Piaget 1954, 8f.).

Als weiteres Ergebnis der Untersuchung, auf welche Weise mit Marmeln gespielt werden kann, entwickelte Piaget vier Stadien der Regelanwendung:

- 1) Im *motorischen und individuellen Stadium* spielt das Kind mit den Marmeln nach den eigenen Vorstellungen und motorischen Möglichkeiten, weshalb es sich um ein individuelles Spiel handelt. Es kann allerdings noch nicht von kollektiven Regeln gesprochen werden, da das Kind nach den eigenen motorischen Möglichkeiten – den motorischen Regeln – spielt.
- 2) Das *egozentrische Stadium* entwickelt sich zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr und ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind entweder alleine oder mit anderen spielt, ohne dabei siegen zu wollen. Die Kinder kümmern sich in dieser Phase noch nicht um die Festlegung der Regeln.
- 3) Das dritte Stadium, die *beginnende Zusammenarbeit*, tritt im siebten und achten Lebensjahr auf. In dieser Phase versuchen die Kinder ihre/n SpielpartnerIn zu besiegen, weshalb eine gegenseitige Kontrolle notwendig wird. Bezüglich der allgemeinen Regeln herrscht jedoch noch kein gemeinsames Verständnis, da die Kinder auf Nachfrage oft unterschiedliche Ansichten über die Regeln des Marmelspiels vertraten.

- 4) Im Alter zwischen elf und zwölf Jahren entwickelt sich das vierte Stadium, welches als *Kodifizierung der Regeln* bezeichnet wird. In diesem werden die Spielpartien genau geregelt und es herrscht ein gemeinsames Verständnis über die zu befolgenden Regeln (Garz 2008, 61, Kesselring 1999, 153ff.).

### Regelbewusstsein

Auch das Regelbewusstsein wurde in dieser Untersuchung beobachtet, dessen Ergebnisse an dieser Stelle näher beschrieben werden:

*1) das erste Stadium: das Kind spielt, wie es ihm gefällt*

In diesem Stadium besitzt das Kind noch kein Bewusstsein über die Regeln, da diese entweder von außen oder durch soziale Interaktionen vermittelt werden. Die eigenen und individuellen Regeln sind nicht im Vordergrund, weshalb die Regeln noch nicht analysiert werden können.

*2) das zweite Stadium: Die Regeln sind heilig und unantastbar*

Die Kinder können die Regeln der anderen nachahmen, die als heilig und unveränderbar betrachtet werden. Jede Abweichung empfindet das Kind als einen Fehler, weshalb es diese zu vermeiden versucht. Den Glauben an die Unveränderbarkeit der Regeln übernimmt das Kind von den Eltern sowie den älteren SpielpartnerInnen. Im Laufe der Zeit wird die Vorstellung der Unantastbarkeit von Regeln aufgrund des Umganges mit Gleichaltrigen allmählich fallen gelassen.

*3) das dritte Stadium: die Regeln stellen ein auf gegenseitigem Übereinkommen beruhendes Gesetz dar*

In diesem Stadium, welches mit dem zehnten Lebensjahreinsetzt, erfolgt eine Umkehrung des Regelbewusstseins. Die Einstellung der Unantastbarkeit der Regeln wird zugunsten der eigenen Gestaltung und Durchsetzung der Spielregeln aufgegeben. Die Regeln werden von nun an als selbstständige Gestaltungsmöglichkeiten von Individuen betrachtet. In diesem Zusammenhang spricht Piaget von einer Umkehrung der heteronomen zu einer autonomen Moral, die im Folgenden näher erörtert wird (Garz 2008, 64ff.).

## Heteronome und autonome Moral

Zur Entwicklung des moralischen Urteils setzte Piaget neben der Beobachtung auch die Methode der Befragung ein, indem er den Kindern Geschichten zur moralischen Beurteilung vorlas. Anschließend an die Geschichten stellte er ihnen Fragen, etwa: „Sind die Kinder in gleicher Weise schuldig?“

Piaget zufolge existieren zwei Typen von Moral: die heterogene und die autonome Moral. Diese sind für Piaget auf Bildungsprozesse zurückzuführen, die aufeinanderfolgen (Heidbrink 1991, 19).

Piaget beschreibt, dass die Kinder in den frühen Phasen der moralischen Entwicklung die Regeln als unantastbar betrachten. Sie machen neben den Eltern einen Teil der Lebensordnung aus und diese gilt es zu befolgen. Erst später in der Interaktion mit anderen erkennt das Kind, dass die Regeln nicht absolut sind und von der Gesellschaft formuliert werden. Dieser Verlauf kennzeichnet den Prozess der Umkehrung von der Heteronomie zur Autonomie. Das Kind nimmt nun die Regeln nicht als ein Gesetz, sondern als Ergebnis freier Entscheidungen wahr, die auf gegenseitiger Übereinstimmung basieren (Kay 1975, 36). Die Entwicklung des moralischen Urteils des heteronomen zum autonomen Stadium beinhaltet einen Prozess, der mit einer Verinnerlichung von Regeln einhergeht. Daher kann die Autonomie erst eintreten, wenn durch die gegenseitige Respektierung das Bedürfnis im Individuum ausgelöst wird, die anderen so zu behandeln, wie das Kind selbst behandelt werden möchte. Diesen Übergang bezeichnet Piaget auch als Entwicklung vom „prä-moralischen“ zum „echten moralischen“ Urteil (Kay 1975, 38).

Hinsichtlich der Natur des moralischen Urteils der Kinder entdeckte Piaget zwei voneinander unabhängige Formen, nämlich das Urteil, das auf den Konsequenzen beruht, und jenes, das die Absicht bzw. das Motiv kennt und berücksichtigt. Die objektive Verantwortung wird im Laufe der Jahre weniger, während die subjektive Verantwortung immer mehr an Bedeutung erhält. Das erste Stadium wird daher dann abgelehnt, wenn die elterlichen Vorgaben von den Kindern nicht mehr als unantastbare Gesetze betrachtet werden.

Die moralische Entwicklung bei Kindern kann vor allem dann einsetzen, wenn sich die Eltern der Entwicklung der Kinder anpassen und ihnen vermitteln, dass sie den gleichen Wert haben (Piaget 1954, 153, zit. n. Kay 1975, 37). Piaget möchte dadurch betonen, dass jeder Mensch das Recht hat, seine Meinungen auszudrücken. „Findet das Kind in seinen Geschwistern oder Spielkameraden eine Gesellschaft, welche sein Bedürfnis nach Zusammenarbeit und

gegenseitiger Sympathie entwickelt, so wird es einen neuen Typus von Moral in sich wachrufen, einer Moral der Gegenseitigkeit und nicht des Gehorsams“ (Piaget 1954, 154, zit. n. Kay 1975, 37f.).

Als eine höher entwickelte Form des moralischen Urteils bezeichnet Piaget den Prozess vom moralischen Zwang zur moralischen Kooperation, der durch eine Gerechtigkeit gekennzeichnet ist. Diese Einstellung von Moral ist nicht mehr von den Erwachsenen abhängig. Das Wachstum von Gerechtigkeit ist bei den Kindern dann besonders ausgeprägt, wenn die Erwachsenen keinen Einfluss auf die Kinder ausüben (Kay 1975, 39).

Piaget bezieht sich bezüglich der kindlichen Moral ebenso auf die Fragestellung, inwiefern Kinder in einer Gesellschaft leben können, die durch Gesetze geregelt wird. In seinen Ausführungen bezieht er sich auf Durkheim, der beschreibt, dass die Gesellschaft eine einzige Quelle für die Moral bildet (Piaget 1954, 369, zit. n. Kay 1975, 41).

Da Piaget, wie bereits zuvor definiert, davon ausgeht, dass jede Moral ein System von Regeln ist, wird ersichtlich, dass diese nur in Zusammenhang mit anderen entwickelt werden kann. Sowohl bei der heteronomen - als auch bei der autonomen Moral handelt es sich nach Ansichten Piagets um eine gesellschaftliche Moral, weshalb er Durkheims Meinung zustimmt, wonach die Gesellschaft die einzige Quelle für die Moral ist (Piaget 1954, 389, zit. n. Kay 1975, 41).

### 1.3.Spiel

Da der Terminus „Spiel“ einen Teil der Forschungsfrage ausmacht, erscheint es in dieser Masterarbeit essenziell, auch auf dieses Phänomen näher einzugehen.

*„Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen,  
der Mensch spielt nur,  
wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist,  
und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“*

(Friedrich Schiller 1793 über die ästhetische Erziehung des Menschen)

#### 1.3.1. Geschichte der Auseinandersetzung mit dem Spiel

In der frühen Neuzeit des 16. Jahrhunderts waren Feste, Tänze, Spiele und Feiern ein Ritual und Ausdruck der Lebensfreude von Erwachsenen und Kindern (Schröder 1980, 11). Jedoch war der Alltag der Kinder durch extreme soziale Unterschiede geprägt, da der Adel private Erzieher einstellen konnte und am Lande eher mittelalterliche Zustände herrschten. Vor allem am Land war die Einbeziehung der Kinder in die Arbeitswelt der Eltern üblich. Daher vollzog sich die Erziehung bei Handwerker- und Bauernfamilien vor allem in der Produktionsstätte des ‚ganzen Hauses‘ (Heimlich 2001, 99). Mit der Zeit verlor das Spiel den gemeinschaftlichen Charakter. Als Ursache für die veränderten Formen des Spiels können unter anderem der Kapitalismus im 16. Jahrhundert sowie die Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert betrachtet werden, da die Durchsetzung des Kapitalismus veränderte Einstellungen gegenüber den Kindern sowie in der Einschätzung des Spiels als menschliche Fähigkeit und Tätigkeit mit sich brachte. Die Industrialisierung bedingte weitere Veränderungen im familiären Zusammenleben, da die Kinder von den wirtschaftlichen Errichtungen der Eltern getrennt und die Generationen somit nicht mehr so eng miteinander verbunden waren. Durch diese Abtrennung der Kinder vom Lebens- und Arbeitsbereich der Erwachsenen erhielt das Spiel, nunmehr als ziellos und überflüssig betrachtet, für die Erwachsenen keinen existentiellen Charakter mehr. Im 18. und 19. Jahrhundert war die Schule die Stelle für die Erziehung der Kinder, bis sie in die Welt der Erwachsenen entlassen werden konnten. Daher hatte die Kindheit die Anforderung, sich auf die gesellschaftlichen

Aufgaben vorzubereiten. Das Spiel wurde dabei als Mittel zur Erziehung eingesetzt und so etablierte sich die Vorstellung, dass es sich beim Spiel um eine kindliche Tätigkeit handle, die den Erwachsenen nicht mehr zur Verfügung stehe (Schröder 1980, 11–14).

Die bürgerliche Kleinfamilie bildete sich allmählich heraus, die eine veränderte Sichtweise des Kindes mit sich brachte. Die Eltern- Kind Beziehung wurde nunmehr als einen emotionalen Aspekt betrachtet, weshalb sich Veränderungen für die Kinder entwickelten. Im Zeitalter der Aufklärung veränderte sich das Weltbild, weshalb der Ausgangspunkt des unmündigen Menschens fallen gelassen wurde und Emanzipation bzw. Toleranz zu zentralen Erziehungszielen und pädagogische Aufgaben wurden (Heimlich 2001, 99).

Der englische Philosoph John Locke spricht sich in seiner Schrift „Gedanken über die Erziehung“ aus dem Jahre 1693 für spielerische Elemente in der Erziehung aus und empfiehlt unter anderem den Würfel als Spielmittel für das Kind. Daher kann seine Schrift als einer der ersten pädagogischen Hinweise auf die Bedeutung des selbstgeschaffenen Spielzeugs in der Geschichte der Erziehung betrachtet werden:

„Ein glatter Stein, ein Stück Papier, Mutters Schlüsselbund oder jedes andere Ding, mit dem sie sich nicht verletzen können, dient kleinen Kindern ebenso sehr zur Ergötzung wie jenen kostbaren und kurioseren Spielzeuge aus den Läden, die sorglich verdorben und zerbrochen sind“ (Scheuerl 1991, 18, zit. n. Heimlich 2001, 100).

Auch Schiller schrieb in seinem fünfzehnten Brief zur Menschwerdung:

„der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt (Scheuerl 1991, 37, zit. n. Heimlich 2001, 101).

Der Bildungswert des Spielzeugs war nun unbestritten und das Spiel wurde als Ausdruck der Entwicklung von Kindern betrachtet. Diese Entwicklung entstand durch die Aufklärungspädagogen in Europa Ende des Jahrhunderts, da sie sich erstmals mit dem Spiel in ihren Publikationen beschäftigten (Heimlich 2001, 100.).

Weitere Pioniere, die sich mit dem Phänomen Spiel auseinander setzten werden im nächsten Kapitel näher betrachtet und erörtert.

### 1.3.2. Spiel nach Montessori

Es ist unumstritten, dass die Montessori-Pädagogik einen Beitrag zur Spielpädagogik geleistet hat, weshalb an dieser Stelle näher darauf eingegangen wird (Heimlich 2001, 111).

Montessori betrachtet das Kind als ein vollkommenes Wesen, welches eigenständig agiert und eine Persönlichkeit besitzt. Dies bildet die Grundlage für die Gestaltung der Umgebung des Kindes. Die Aufgabe des Erwachsenen ist es, die Umgebung sowie das Alltagsleben für das Kind in jener Form zu gestalten, sodass diesem die Möglichkeit zur Entwicklung der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit gegeben ist. Diese „Wegbereitung“ soll dazu dienen, die unbekannt Kräfte des Kindes hervorzuheben und zu fördern (Becker-Textor 2002, 27f.).

Damit wird bereits ein wichtiger Grundsatz Montessoris erkennbar, nämlich, dass ‚das Kind als Baumeister des Menschen‘ betrachtet wird. Erwachsenen kommt die zentrale Aufgabe zu, eine entwicklungsfördernde und optimale Umgebung zu schaffen, sodass die Kinder mit genügend Ausdauer und Konzentration ihren Aktivitäten nachgehen und dadurch „dem Erfolg einen Schritt“ näher kommen können (Becker-Textor 2002, 75).

Erwachsene sollen das Kind zudem als Wegbegleiter unterstützen, um Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Umwelt eigenständig zu erkunden. Die Erforschung der Umgebung soll dabei auf Freiwilligkeit basieren, damit die Kinder bei diesem Prozess eine Freude entwickeln können und zu weiteren Erkundungen ermutigt werden. Das Kind befindet sich in einem Stadium, in der es die eigene Umgebung beobachtet und versucht, die bis dahin noch unbekannte Sprache zu verstehen. Da dies einen großen Kraftakt für das Kind bedeutet, wird von Erwachsenen gefordert, diese Anstrengung zu verringern, indem sie in das menschliche Denken des Kindes eintreten und dem Kind dabei helfen, unnötigen Kraftaufwand zu verringern (Becker-Textor 2002, 75f.).

Montessoris Publikationen lassen erkennen, dass sie das kindliche Spiel keinesfalls idealisiert: „Spiel und ähnliche Reaktionen zersplittern das Leben des Menschen. ... (Auslassung P.F.) Der erzieherische Irrtum bestand also darin, Denken und Phantasie leer schweifen zu lassen und so zu erlauben, dass die Sinne erschöpft und die Muskeln träge blieben, während doch Sinne, Nervenzentrum und Muskeln ein Ganzes bilden“ (Montessori 1977, 89f., zit. n. Heimlich 2001, 113).

Montessori versucht ferner ein „bloßes Spielen“ zu verhindern, da ihr vor allem die Ganzheitlichkeit der Spieltätigkeit ein wichtiges Anliegen ist. Das Spiel und die Arbeit sind

für sie nicht zu trennen: Das Spiel ist nicht frei von Zwecken, da sich diese im Spielprozess ergeben (Heimlich 2001, 113).

Wie bereits anhand der Ausführungen aufgezeigt, betrachtet Montessori das Spiel als eine geistige Beschäftigung, die sie ebenfalls als Arbeit definiert. Das freie Spiel hingegen trete dann ein, wenn das Kind eine „ungerichtete Tätigkeit“ aufgrund fehlender sinnvoller Arbeit ausführt, mit welchem sich das Kind eigentlich beschäftigen könnte. Demnach wird das Spiel nicht als Möglichkeit betrachtet, die Wünsche, Sehnsüchte und Spannungen des Kindes auszudrücken. Phantasiespiele lehnt Montessori zudem ab, da sie die Ansicht vertritt, durch diese Form der Spiele die Kinder künstlich in ihrer Spielwelt zurückzuhalten, während der Aufbau der Persönlichkeit sowie die Förderung der kognitiven Entwicklungen zu fokussieren seien (Hedderich 2005, 47). Montessori vertritt diesbezüglich die Ansicht, dass ein Kind danach strebe zu üben sowie sich zu vervollkommen und damit seine Entwicklung ermögliche (Becker-Textor 2002, 53).

Damit die Kinder aufgrund fehlender Spielmöglichkeiten keine ungerichtete Tätigkeit durchführen, bedarf es einer gestaltenden Umgebung für die Kinder, weshalb an dieser Stelle nochmals näher auf diese eingegangen wird (Becker-Textor 2002, 48f.).

Bei den Entscheidungen hinsichtlich der Umgebungsgestaltung und der Materialauswahl muss das Kind im Zentrum der Überlegungen stehen, da das Kind möchte, dass die Erwachsenen in jener Form Hilfestellung leisten, sodass es alleine zurechtkommen kann. „Hilf mir, es selbst zu tun!“ ist für Montessori ein wichtiger Ausgangspunkt, der in die Tat umgesetzt werden muss (Becker-Textor 2002, 61).

Montessori betrachtet die Umgebung als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes. Daher soll sie mit vielen Einzelheiten schön und stilvoll gestaltet werden, da erst diese Schönheit der Gegenstände die Kinder zur Tätigkeit animieren oder, wie Montessori formuliert, Gelegenheit zu einer „willkommenen Arbeit“ geben (Becker-Textor 2002, 50).

Die Kinderhäuser sollen nach Ansichten Montessoris ferner mit einem Mobiliar ausgestattet werden, das den Proportionen der Kinder entspricht (Montessori 1977, 55f., zit. n. Heimlich 2001, 113). Demnach sei der Raum mit kleinen Sesseln, Tischen und Kästen einzurichten, in denen die Spielsachen der Kinder liegen, die durch verschiedene Formen und Farben sowie einer gewissen Anziehungskraft gekennzeichnet sind. Zudem soll in einem kindgerechten Raum ein Bett stehen, sodass sich die Kinder einerseits ausruhen und andererseits ihre

Kameraden beim Arbeiten beobachten können. Montessori beschreibt, dass auch alltägliche Gegenstände in kleiner Form wie Besen, Staubtücher, Geschirr etc. vorhanden sein sollen, sodass die Kinder damit eine sinnvolle Arbeit leisten können. Dabei handle es sich zur Gänze um Spielgegenstände, die dazu dienen, die Umgebung ordentlich zu halten. Mit diesen Tätigkeiten, so Montessori, sollen die Kinder einerseits eine vergnügende Arbeit verrichten können und andererseits bieten sie die Möglichkeit, sich hinreichend zu bewegen. Die Arbeiten der Kinder ermöglichen ihnen die Wahrnehmung eines sofortigen Erfolges, vermögen in diesen das Gefühl der Befriedigung entstehen zu lassen und bewirken außerdem, dass sie „in das Reich der Erwachsenen emporgehoben“ werden (Montessori 1925, 3f.).

Den Kindern wird somit ein didaktisches Material zur Verfügung gestellt, aus dem sie frei wählen dürfen. Mit diesen Materialien sollen sie Übungen des praktischen Lebens durchführen, die den Kindern aus der Familie bekannt sind und die sie in ihr Spiel einbeziehen können.

Weiters sollen den Kindern Sinnesmaterialien, Sprachmaterialien, Mathematikmaterialien und jene zur kosmischen Erziehung präsentiert werden, um nach Montessori zu „organisierten Bewegungsabläufen zu gelangen“ (Heimlich 2001, 114f.).

Der Wunsch des Kindes zu spielen bzw. Dinge selbst durchzuführen soll dabei nicht unterbunden werden, da es in der Natur des Kindes liegt, bislang Unbekanntes für sich zu entdecken und auszuführen. Dadurch werden dem Kind das Wachstum seines Körpers und die Ausbildung des Nervenapparates ermöglicht.

Aufgrund der bisher ausgeführten Aussagen Montessoris kann festgestellt werden, dass die Umgebung des Kindes viele Möglichkeiten zur Übung solcher Tätigkeiten mit sich bringt. Das Umfeld des Kindes ist daher auf ihre natürlichen Bedürfnisse eingestellt, weshalb diese sich wohl und gesichert fühlen sowie ihrem Beschäftigungsdang nachgehen können.

Die Wahl der Materialien steht den Kindern dabei frei, jedoch verlangt die Tätigkeit mit diesen Materialien eine sogenannte „Lektion“ von den Erziehenden. Montessori bezeichnete die Übungen mit den Materialien ebenso auch als „Spiele für die Sinne“ (Montessori 1977, 136, zit. n. Heimlich 2001, 115). „Die Lehrerin soll den Gebrauch des Materials erklären. Sie dient hauptsächlich als Mittler zwischen dem Material (den Gegenstand) und den Kindern.“ (Montessori 1928, 167, zit. n. Heimlich 2001, 115ff.).

Durch die Auseinandersetzung mit diesem Material wird das Kind gefördert und die Entwicklung höherer Fähigkeiten angeregt, weshalb dieses als „Entfaltungsmittel“ benannt werden kann (Montessori 1925, 5f.).

Eines der ersten Entfaltungsmittel sind Holzblöcke und zylindrische Öffnungen, mit denen die Kinder selbst spielen können. Eine Fehlerkontrolle ist im Spiel selbst verborgen, weshalb es dem Kind die Entwicklung eines sehr feinen Unterscheidungsvermögens ermöglicht. Ein weiterer entscheidender Faktor in der Auseinandersetzung mit diesem Entfaltungsmittel ist, dass das Kind sein Interesse für eine längere Zeit darauf zu fokussieren lernt und daher länger an einer Sache festhalten kann. Bei diesem Spiel wird die Aufmerksamkeit ausgiebig auf einen Gegenstand gerichtet, wodurch das Kind eine Willensstärke und eine geistige Klarheit zu entwickeln imstande ist.

Weiteres Entfaltungsmaterial nach Montessori sind Dosen gefüllt mit Steinen, Bohnen, Spulen, Stofflappen etc. Das Spielen mit diesen Materialien (z.B. durch das Paaren der Spielgegenstände) ermöglichte Montessori zufolge eine gute Vorbereitung für das Lesen und Schreiben in der Schule (Montessori 1925, 6f.).

Die Aufgabe der pädagogisch Tätigen bezieht sich für Montessori vor allem auf eine vorbereitende Umgebung, wobei es mehrere Grundaufgaben zu erfüllen gilt. Zu diesen Aufgaben gehört etwa die Kenntnis des Materials, damit den Kindern deren adäquater Gebrauch gezeigt werden kann. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Ordnung des Materials, die den Kindern eine freie Wahl ermöglichen soll. Damit keine Störungen der Kinder untereinander aufkommen, muss der/die pädagogisch Tätige das Spiel überwachen (Heimlich 2001, 117).

Eine weitere wichtige Aufgabe für den Erwachsenen sieht Montessori darin, dass diese, sofern das Spielinteresse der Kinder nachlässt, Rhythmen am Klavier spielen, sodass die Kinder sich davon angezogen fühlen und sich auf die Musik einlassen. Diese Vorgehensweise soll einem „Zusammenstoßen der Kinder“ vorbeugen. Allerdings ist zu betonen, dass die dabei entstehenden Bewegungen der Kinder ohne Zwang erfolgen sollten, damit diese weiterhin einen „ungekünstelten Ausdruck ihres Empfindens“ darstellen (Montessori 1925, 6f.).

Die Zwanglosigkeit ist eines der wichtigen Kriterien für Montessori, die den Kindern die Möglichkeiten eröffnet, ihre Arbeit in Freiheit verrichten und viele Kenntnisse entwickeln zu können. Die Tätigkeiten der Kinder in ihrer Umgebung sollen daher so gewählt werden, dass

diese für die eigene Entwicklung förderlich sind und dass sich das Kind in jener Gemeinschaft, in der es lebt, als ein „nützliches Glied“ fühlen kann.

Daher können abschließend folgende Kriterien für die Gestaltung der Umgebung des Kindes festgehalten werden:

- Ästhetik: Die Räume sollen so gestaltet werden, dass die Konzentration des Kindes angeregt werden kann.
- Fehlerkontrolle: Die Umgebung des Kindes soll die Erfahrungen mit den Gegenständen ermöglichen, weshalb es nicht darum geht, diese ‚kindischer‘ zu gestalten.
- Ordnung: Die Anordnung des Materials soll eine, für das Kind erkennbare Grundstruktur aufweisen.
- Selbstständigkeit: Damit sich das Kind selbstständig im Raum bewegen kann, bedarf es kindgerechter Gegenstände und Möbel.
- Aufforderungscharakter: Für die Auseinandersetzung der Kinder mit dem Material sollen diese eine gewisse Anziehungskraft besitzen (Hedderich 2002, 103f.).

Montessori beschreibt, dass sie einen Beitrag zum Übergang von der spekulativ-philosophischen hin zu der beobachtend-wissenschaftlichen Betrachtungsweise leistete. Die Gestaltung der Umgebung sowie die Entstehung der Entfaltungsmittel entwickelten sich aufgrund wissenschaftlicher Beobachtungen hinsichtlich des kindlichen Lebens. Montessori äußerte diesbezüglich:

„Der stärkste Wunsch des Kindes ist zu wachsen und sowie man ihm ein systematisches Mittel dazu gibt, benützt es diese und es verschwinden alle Unarten und Launen, die wir bisher vergeblich bekämpft haben“ (Montessori 1925, 8).

### **1.3.3. Spiel nach Fröbel**

1826 publizierte Fröbel sein bedeutendstes Werk „Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau. Erster Band. Bis zum begonnenen Knabenalter“ (Berger 2000, 11).

Die theoretischen Auseinandersetzungen dieser Publikation waren durch ein metaphysisches Weltbild gekennzeichnet, da Fröbel alle Formen des Wesens als eine ‚Erscheinungsweise

Gottes‘ betrachtete. Jedes Lebewesen ist ein Geschöpf Gottes, welches durch diese göttliche Kraft beseelt ist und danach strebt, ein inneres Gesetz zu erlangen (Heiland 1987, 163, zit. n. Berger 2000, 11).

In diesem Werk formuliert Fröbel das sphärische Gesetz in der Variante der Innen- und Außen-Vermitteltheit, welches für das Verständnis seiner spielpädagogischen Aussagen eine wesentliche Grundlage darstellt. Auf Basis dieser Sichtweisen sind die Erziehungs- und Spieltheorie Fröbels zu verstehen.

Die Bearbeitung sämtlicher Texte und Briefe Fröbels lässt erkennen, dass weder die Briefedition noch die Edition systematischer Texte Fröbels zu einem, systematischen Gesamtzusammenhang der Spielpädagogik führte, weshalb von keiner systematischen Spielpädagogik Fröbels die Rede sein kann (Heiland 1998, 280f.).

Die bisher vorliegende Darstellung der Spielpädagogik Fröbels ist methodisch betrachtet als hermeneutisch-quellenanalytische Auffassung zu definieren (Heiland 1998, 7).

Für Fröbels Spielpädagogik waren vor allem zwei Texte von großer Bedeutung – einerseits das Spieltagebuch Barops von 1838 und andererseits das Tagebuch von Hochstädter aus dem Jahr 1839, die Fröbel kommentierte.

In einem Brief an Gräfin Brunsvik lässt sich eine Definition des Spiels von Fröbel erkennen:

„In den Kindergärten herrscht die freie Beschäftigung, das Spiel... (Auslassung P.F.) Da aber ... (Auslassung P.F.) alles Spiel schon durch sich unterrichtet, belehrt, mindestens die verschiedenen Seiten des Geistes entwickelt... bleibt dieses Belehrende und Unterrichtende hier aber unmittelbar, wenn auch im Spiel und auf Spielweise hervorgehoben und beachtet wird, so sind diese Spiele unmittelbar durch sich selbst belehrend, sowohl im Allgemeinen als im Besonderen.... (Auslassung P.F.) Dieses Spiel ist darum keineswegs ein nichtiges, gehalt- und furchtloses Zeitvertreiben, ist nicht ein zufälliges ungeordnetes Leben und Bewegen, ist keineswegs ein Nichtslernen, sondern vielmehr ein ununterbrochenes Lernen, aber am, um, im Leben selbst“ (Heiland 1998, 248).

Das Spiel ermöglicht demnach ein Lernen von strukturell-kategorialen Zusammenhängen (,Entwickeln des Geistes‘. bzw. ,Sachbelehrung‘). Der Gegenstand des Spieles ist ein Teil der Lebenswelt des Kindes und ist mit dieser verbunden (Heiland 1998, 248).

Durch die Spiele soll der Mensch die Voraussetzungen anbahnen das eigene Innere sowie die Erfahrung des bisherigen Lebens zu einem klaren Bewusstsein führen zu können. Es handelt sich somit um eine Geistigkeit im Spiel, die ermöglichen soll aus den Urerfahrungen eine Welt aufzubauen (Blochmann, Nohl, Weniger 1931, 4f.).

Es kann angenommen werden, dass die Spielpädagogik Fröbels von einer sphärenphilosophischen Grundannahme ausgeht. Primär soll jedes Einzelne in einem gesamten Zusammenhang (Allgemeines)erkennbar sein. Es handelt sich um ein Erschließen von Wirklichkeit als Allgemeines und der Einsicht des Menschen in die eigenen Fähigkeiten, die Wirklichkeit zu verstehen, welche sich als „Verstehensperspektive“ entwickelt. In diesem Prozess von Mensch und Welt werden die Perspektiven des Verstehens nur durch die Auseinandersetzung mit der gegenständlich sozialen Wirklichkeit ermöglicht. Durch die Erfahrung des Elementaren kann das Allgemeine erkannt werden (Heiland 1998, 5f.).

In der Broschüre aus dem Jahre 1844 beschreibt Fröbel, dass das Kind selbst entscheiden kann, wie es sich bildet (Heiland 1998, 12f.). Die Aufgabe des Erwachsenen ist es, sich dem Kind zuzuwenden und die eigenen Eindrücke mitzuteilen, sodass das Kind erkennt, dass sich diese Form von anderen hervorhebt und die Linien und Richtungen äußerlich sichtbar werden. Durch die Deutungen bzw. Hinweise des Erwachsenen (wie z.B. mit den Worten hübsch, schön etc.) verinnerlicht das Kind zunehmend die Einsicht in die Zusammenhänge der Bauformen, von der aus der Gesamtzusammenhang abgeleitet werden kann (Blochmann, Nohl, Weniger 1931, 5). Im Spielprozess erlebt das Kind die Beziehung zum Erwachsenen als Bindung und Freiheit (ebd.).

Es wird ersichtlich, dass das Kind bei seinem Spiel nach einem Wort verlangt. Der Instinkt der Mutter lässt diese auch das passende Wort finden, weshalb alles Spielen vom Wort begleitet werden soll, da erst dadurch das gemeinsame Tun oder Erleben in das Bewusstsein gelangen und ein Sinn entwickelt werden kann (Blochmann, Geißler, Nohl, Weniger 1963, 6). Erst diese Erfahrung kann dann in handelndes Umgehen mit Dingen umgewandelt werden, eine Verknüpfung zwischen dem Erkennen und dem Tun ist also gegeben. Im Prozess des Spielens wird der Sinn des Lebens erfüllt – nämlich die „Bemeisterung der Aufgaben aus dem erfassten Sinn des Lebens“.

Für Fröbel stellt das Spiel ferner keine herkömmliche Phantasie dar, vielmehr macht der Geist das Spiel aus. Obgleich wir das Kind körperlich spielen sehen, ist es eigentlich der Geist des Kindes, welcher spielt, weshalb dieser als Schöpfer des Spiels betrachtet werden kann. Das

Bewusstsein darüber ist zu Beginn jedoch noch nicht vorhanden, weshalb es die Aufgabe des Erwachsenen ist, das Spiel zu bewahren und bei der Vollendung helfend einzuwirken (Blochmann, Geißler, Nohl, Weniger 1963, 7f.). Das Spiel bedeutet für Fröbel ein Laufenlassen der Phantasie, weshalb es der Geist ist der spielt. Auch wenn das Spiel durch die Sinne und Glieder begleitet wird, ist es dennoch der Geist im Kinde welcher spielt (Blochmann, Nohl, Weniger 1931, 7).

Aufgrund dieser Aussagen Fröbels wird erkennbar, dass er seinen Fokus im Zusammenhang mit der Spielpädagogik nicht auf das völlig freie Spiel richtet. Der Spielgegenstand ist eine reine Form, dessen Eigenschaften im Spiel bzw. im Umgang erkannt werden sollen, die von den „deutenden Hinweisen“ der Erwachsenen im Rahmen der Spielbegleitung auf die Struktur lenken (Heiland 1998, 70f.).

Der Heranwachsende leistet die Eingliederung von außen nach innen, weshalb die Wirklichkeit (Äußeres) verinnerlicht wird. Das Verinnerlichte wird wiederum in einer Darstellung „veräußerlicht“. Im Säuglingsalter beginnt das Kind, die Wirklichkeit über die Sinne zu verinnerlichen, ohne diese zu veräußerlichen. Dieser Prozess gelingt erst im späteren Alter. Die Kindheit wird Fröbel zufolge vor allem durch das Spiel und die Sprache bestimmt. Im Prozess des Spielens kann das Kind das verinnerlichte Äußere noch nicht angemessen wahrnehmen, weshalb davon ausgegangen wird, dass die Art des Darstellens eine ‚Kraft-Äußerung ist (Heiland 1998, 12f.).

Daher ist das kindliche Spiel vor allem durch eine Subjektivität gekennzeichnet, da die Sache in ihrer Sachlichkeit noch nicht erfasst werden kann. Das Spiel kann insofern als Selbstzweckaufgefasst werden, da es als Mittel für die Wirklichkeitsbewältigung eingesetzt wird. Fröbel beschreibt den Spielprozess als „Zustand und Übergang“ zum Erwachsenenalter (welches er als Knabenalter bezeichnet).

In seinem Werk ist eine Stelle zu finden, die als Definition des kindlichen Spiels verstanden wird:

„Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist... (Auslassung P.F.) Darstellung des Innern,... (Auslassung P.F.) des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst, was auch das Wort Spiel selbst sagt. Spiel ist das... (Auslassung P.F.) Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe und ist zugleich das Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens... (Auslassung P.F.) Die Spiele des

Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens; denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem innern Sinn“

(Heiland 1998, 14, zit. n. ME, 69/H II, 36).

Aufgrund dieser Definition wird noch einmal die Bewegung der Psyche vom Inneren nach außen erkennbar.

Im Gegensatz zur Arbeit muss der Mensch im Spiel nicht durch einen Erziehungsprozess hingeführt werden, da es eine naturgemäße Form ist, das Innere darzustellen. Es handelt sich jedoch nicht um eine unnütze Tätigkeit, da das Spiel die Entwicklung des jungen Menschen fördert. Er bezeichnet das, wie zuvor zitiert, als Herzblätter, die dann im Lebensbaum verletzt sind, wenn diese bereits im Kindesalter beschädigt wurden. Damit diese Herzblätter nicht zerstört werden, erachtet es Fröbel als wichtig, dass die Eltern sich auf das Spiel einlassen und dem Kind dort begegnen. Diese Anerkennung und Achtung ist eine wichtige Voraussetzung für eine Spielentfaltung und -entwicklung. Der Erwachsene soll das Kind dabei unterstützen, die eigenen Kräfte zur Entfaltung zu bringen, weshalb Anerkennung und Zuwendung zum Kind notwendig sind. Der Erwachsene soll demnach nicht für die Entfaltung der Kräfte des Kindes verantwortlich sein, vielmehr soll es diesen Prozess mit der Anregung des Erwachsenen selbst vollbringen (Berger 2000, 12f.).

Fröbel betont allerdings, dass nicht alle Dinge dem Kind eine Grunderfahrung ermöglichen, weshalb diesem zuerst jene Gegenstände gegeben werden sollen, die sorgfältig und bewusst ausgesucht wurden, damit sich das Kind spielend damit beschäftigen kann. Für Fröbel sind der Ball, die Kugel und der Würfel jene Spielsachen, die erste geistige Erfahrungen aufgrund der einfachen und unendlichen Verwendbarkeit dieser Gegenstände ermöglichen (Blochmann, Geißler, Nohl, Weniger 1963, 4f.).

In weiterer Folge entwickelte Fröbel Spielmittel, Beschäftigungs- und Bildungsmittel sowie Spielgaben, mit denen er das Kind hinsichtlich des Denkens, Erkennens, Fühlens etc. anregen wollte.

Die Spielgaben, deren Reihenfolge sorgfältig durchdacht wurde, setzten sich aus folgenden Gaben zusammen:

1. Gabe: Ball
2. Gabe: Holzkugel und Holzwürfel
3. Gabe: Würfel

4. Gabe: Würfel
5. Gabe: Würfel
6. weitere Unterteilung des Würfels nach dem Prinzip der 4. und 5. Spielgabe (Berger 2000, 15ff.).

Für Fröbel sind nicht alle Dinge, die dem Kind gegeben werden sinnvoll um die Grunderfahrungen zu erkennen, weshalb die Gegenstände, mit denen sich das Kind spielerisch auseinandersetzt sorgfältig ausgesucht werden sollen. Der Ball, die Kugel und der Würfel sind für ihn die vollkommensten Spielsachen und somit auch ein Urmittel der geistigen Bildung (Blochmann, Nohl, Weniger 1931, 4).

Auch formloses Material wie Sand, Ton und Lehm bezeichnen wichtige Spielsachen, die dem Kind zur Verfügung gestellt werden sollen.

Allerdings wollte Fröbel mit den Spiel- und Beschäftigungsmitteln nicht das herkömmliche Spielzeug ersetzen, sondern lediglich ergänzen. Er wollte Materialien zum Gestalten bieten, welche die fertigen Gestalten (wie zum Beispiel eine Puppe) ergänzen (Berger 2000, 15ff.).

Abschließend werden drei wichtige Aspekte Fröbels noch einmal kurz zusammengefasst:

- 1) Die Entwicklung der geistigen Welt des Kindes beginnt ab den allerersten Eindrücken, weshalb hier bereits die ‚Kindheitspflege‘ einsetzen muss.
- 2) Neben der Rationalität besitzt das Kind auch eine Geistigkeit künstlerischer Art, die sich nur im Spiel selbst entwickeln kann.
- 3) Das Verhältnis zum Leben kann das Kind nur dann erfassen, wenn ihm im Spiel ermöglicht wird, sich und sein Leben zu erkennen, ohne dass dieser Prozess durch einen anderen Menschen erfolgt (Blochmann, Geißler, Nohl, Weniger 1963, 8).

#### **1.3.4. Spiel nach Steiner**

Im Rahmen der folgenden Ausführungen werden wesentliche Aspekte aus Steiners Darstellungen zum Spiel herausgearbeitet, ohne dabei seine anthroposophischen Ausführungen mit einzubeziehen.

Steiner war ein weiterer Pädagoge, der sich mit dem Spiel im 19. und 20. Jahrhundert auseinandersetzte. Er betont vor allem die Nachahmung sowie das Moment der Phantasie im

Spiel selbst. Während dem Spiel, so Steiner, können die Kinder ihre Beobachtungen und die Tätigkeiten der Erwachsenen nachahmen. Somit eröffnet es einen Freiraum, in denen die Kinder ihre eigenen Vorstellungen ausbilden können, weshalb ersichtlich wird, dass die geistig-seelische Funktion des Spiels im Fokus steht. Das Spiel ist für ihn eine Form, sich selbstbestimmt mit dem Leben auseinanderzusetzen, auch wenn es zu Beginn noch einen nachahmenden Charakter aufweist (Heimlich 2001, 119).

Wie bereits erläutert spielt das Kind aufgrund des Nachahmungsdranges. Dies bedeutet allerdings nicht, dass dem Kind zum Zwecke der Nachahmung etwas Spezielles vorgemacht werden soll. Der Erwachsene soll sich ganz natürlich mit den Kindern beschäftigen und keine bestimmten Regeln einführen, damit die Kinder während dem Spielen ganz frei bleiben können. Dies bedeutet, dass weder Autorität noch ein Nachahmungsdrang das Spiel des Kindes bestimmen sollen. Eine antiautoritäre Haltung dem Kind während dem Spiel gegenüber bedeutet aber nach Steiner keineswegs ein passives Dabeisein, sondern beinhaltet einen aktiven Prozess. Steiner sieht im Zurecht- und Zurückweisen dem Kind die Möglichkeit verwehrt, das eigene Tun an dem Erlebten zu orientieren (Heyder 1984, 431f.).

„Das Spiel unterscheidet sich von der... (Auslassung P.F.) Tätigkeit dadurch, dass man in einem gewissen Grade doch machen kann, was man will, wenn man spielt... (Auslassung P.F.) Dadurch wird wieder in einer freien, bestimmbaren Weise auf die geistig-seelische Organisation des Menschen zurückgewirkt. Spiele... (Auslassung P.F.) in den ersten Jahren entspringen einem tiefen Bewusstsein dessen was die Natur und Wesenheit des Menschen eigentlich ist“ (Steiner 1911/1985, 90, zit. n. Heimlich 2001, 119).

Im Spiel selbst sollen Steiner zufolge die seelischen Grundfähigkeiten Denken, Fühlen und Wollen aufeinander bezogen bleiben. Daher erhält das Spiel die Aufgabe, das seelische Wachstum zu fördern, da für Steiner das Kind „ganz Sinnesorgan“ ist. Das Spiel agiert dabei zwischen der Außenwelt in der inneren Welt des menschlichen Organismus. Konkret meint Steiner jene Sinneseindrücke, die dabei beteiligt sind, dass sich die Organe gesund und differenziert entwickeln können, für deren Entwicklung das Kind Anregungen benötigt (Heyder 1984, 428f.).

Trotz der Betonung der Eigentätigkeit der Kinder im Spiel bedeutet dies nicht, dass die Kinder im Spiel nicht begleitet werden sollen. Die Aufgabe des Erwachsenen ist es daher, während dem Spiel zwischen den Kindern und dem Leben zu vermitteln. Sie sollen primär den Prozess der Einverleibung von Dingen und Tätigkeiten begleiten und unterstützen.

Während dieser Anregung entwickeln die Erwachsenen ebenfalls durch die Gestaltung und Auswahl der Spielmittel eine gewisse Vorbildwirkung. Ein weiterer Aspekt der Vorbildwirkung ergibt sich durch den nachahmenden Charakter des Kindes, während sie Tätigkeiten ausprobieren, welche die Erwachsenen den Kindern vorleben (Heimlich 2001, 122). Das pädagogische Grundprinzip ist daher „das nachahmende Mittun sinnvoller Tätigkeiten“ (Heyder 1984, 429).

Die Spielförderung bei Steiner umfasst drei Bereiche. Der erste bezieht sich auf jenes Spiel, welches von den Kindern als erlebnisreich empfunden wird, sodass sie dieses oft wiederholen und nachstellen können, was sie gesehen und erlebt haben. Weiters sollen die Kinder über ein geeignetes Spielmaterial verfügen, welches vordergründig aus einem natürlichen Material bestehen soll. Der letzte Bereich bezieht sich auf die Aufgabe des pädagogisch Tätigen, der dafür sorgen soll, dass eine angenehme Atmosphäre herrscht, sodass die Kinder sich vertiefend mit dem Spiel auseinandersetzen können, ohne dabei von anderen gestört zu werden oder andere zu stören. Im Spielverlauf selbst soll der Erwachsene möglichst wenig eingreifen, sondern lediglich Hilfestellungen leisten, die das Kind zum Spielen benötigt. Der Erwachsene hat das Spiel ausschließlich zu beobachten und nur geringfügig Einfluss darauf zu nehmen (Barz 1984, 85f.). Das Spiel selbst dient dem Kind zur Verarbeitung des Erlebten, da dieses im Spiel wiederholt werden kann (Barz 1984, 86f.).

Ein weiteres anzustrebendes Prinzip in der Begleitung des Spiels für die Kinder ist es, einen bestimmten Spielraum zu sichern, sodass diese vor schädlichen Einflüssen bewahrt und situative Erfahrungen möglich werden. Das Kind ist während dem Spiel nicht von seiner Umwelt getrennt, da dieses ja den Ausgangspunkt für das Spiel darstellt. Dadurch haben die Kinder während dem Spiel die Möglichkeit, Erlebnisse, Ängste und Wünsche spielend zu verarbeiten und weiterzuführen, weshalb die Erwachsenen als „Grundmedien des kindlichen Spiels“ betrachtet werden. In diesen nachgeahmten spielerischen Tätigkeiten wird logisches Denken gefördert (Heyder 1984, 423ff.).

Für Steiner soll das Spielen in einem gewissen gleichförmigen Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus stattfinden, sodass die Kinder Sicherheit und Geborgenheit erfahren können (ebd.).

Das Spielzeug, soll, so Steiner, aus einfachem und phantasieanregendem Material sein, da so im Gegensatz zu mathematischem und logischem Spielzeug natürliches Spielen ermöglicht wird (Barz 1984, 92). Eine schöpferische Phantasie kann das Kind von innen her bewegen,

weshalb die Spielphantasie des Kindes immer wieder gefördert werden soll, denn die „Phantasie ist die Kraft, über die eigene Wirklichkeit hinausgehen zu können“ (Heyder 1984, 426). Es geht auch nicht darum, ein spezielles Spielzeug herzustellen, sondern viele Gegenstände aus dem Alltag (wie zum Beispiel ein Besen, Kübel, Geschirr, Puppen, Stofftiere etc.) zur Verfügung zu stellen, mit denen die Kinder das Erlebte des Alltags ausprobieren können. Steiner wendet sich vor allem gegen das Plastikspielzeug, da dieses sehr matt und gleichförmig sei und sich steril anfühle. Es soll das „immer wieder neu“ Ausprobieren möglich sein, sodass die Kinder während dem Spielen vor immer wieder neuen Problemen stehen und deren Phantasie angeregt wird (Barz 1984, 92). Das Spielzeug soll für die Kinder eine Gestaltung ermöglichen und idealerweise unfertig sein, sodass die unterschiedlichsten Beobachtungen mit dem Gegenstand gespielt werden können (Heimlich 2001, 120). Steiner spricht sich ebenso gegen intellektualisierende Spiele (wie zum Beispiel das Stäbchenlegen) aus, da dieses nur mit intellektuellen Überlegungen verbunden ist und nicht die Tätigkeiten der Erwachsenen nachahmen lässt.

„Erhält das Kind die sogenannte schöne Puppe, so hat das Gehirn nichts mehr zu tun. Es verkümmert und verdorrt, statt sich aufzuschließen...“ (Steiner 1978, 23, zit. n. Barz 1984, 92).

### **1.3.5. Interpretation Montessori, Steiner, Fröbel**

An dieser Stelle werden die Ausführungen Montessoris, Steiners und Fröbels nochmals kurz dargestellt, miteinander verglichen und interpretiert.

Montessori beschreibt in ihren Werken, dass das Kind ein vollkommenes Wesen ist, welches eigenständig agiert. Sie betrachtet das Kind als Baumeister des Menschen, weshalb die Vermutung aufgestellt werden kann, dass sich das Kind von Geburt an selbst entwickelt dafür bestimmte Grundlagen benötigt. An einer anderen Stelle lässt sich die soeben angeführte Aussage bestätigen, da sie postuliert, dass es der Natur des Kindes entspreche, Unbekanntes für sich zu entdecken und auszuführen, um die Entwicklung von Körper und Nervensystem zu ermöglichen. Die Annahme, dass das Wachstum den stärksten Wunsch des Kindes darstelle, bestätigt diese Vermutung.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung des Kindes beschreibt Montessori die Aufgaben der Erwachsenen in ihren Ausführungen. Als eines der zentralen Hauptanliegen sieht sie die

Gestaltung der Umgebung, die eine Entwicklung zur Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes ermöglichen soll. Mit dem Begriff des „Wegbereiters“ könnte es sich um einen Prozess handeln, der von den Erwachsenen vorgegeben, jedoch vom Kind selbst vollzogen werden muss. Demnach kann angenommen werden, dass vorab bereits ein Ziel dieses Prozesses definiert ist. Diese These lässt sich aufgrund der Aussage „helf mir, es selbst zu tun“, welche kennzeichnend für Montessori ist, mit „dem Erfolg einen Schritt näher sein“ bestätigen. Es wird der Anschein erweckt, dass Erwachsene eine gute Grundlage schaffen sollen, um Kindern die Möglichkeit der eigenständigen Beschäftigung und somit der Entwicklung bieten zu können.

Ausführungen in Bezug auf das freie Spiel lassen sich bei Montessori nur wenige finden, da sie dieses als „ungerichtete Tätigkeit“ auffasst, welches aufgrund von fehlender sinnvoller Arbeit durchgeführt wird. Ebenso beschreibt sie diese Form des Spiels als Prozess, der die Sinne erschöpft bzw. das Denken und die Phantasie der Kinder schweifen sowie die Muskeln träge werden lässt. An einer anderen Stelle erläutert sie, dass diese Spielvariante die Kinder künstlich in ihrer Spielwelt zurückhält. Die entsprechenden Textpassagen werfen die Frage auf, ob Montessori das freie Spiel aufgrund der nicht definierten bzw. äußerlich erkennbaren Zielsetzungen ablehnt. Möglicherweise betrachtet Montessori das freie Spiel als unzureichend beeinflussbar seitens der Erwachsenen und die Ordnung der Welt daher als nicht adäquat gegeben. Es kann vermutet werden, dass das Spiel von außen geleitet werden soll, um eine gewisse Ordnung bzw. Sicherheit herzustellen. Insofern wird den Erwachsenen im Prozess des Spiels eine wichtige Rolle zugeschrieben, die eine gute Grundlage dafür bilden soll.

Demnach existiert im Spiel stets ein anzustrebendes Ziel, welches die Entwicklung des Kindes vorantreiben soll. Diese Interpretation lässt sich anhand vieler Aussagen Montessoris bestätigen. Sie beschreibt beispielsweise, dass das Spiel eine geistige Beschäftigung sein soll und ein Verrichten vergnügender Arbeit ermöglicht. Die Kinder sollen ferner einen sofortigen Erfolg des Spiels erkennen können. Damit einher geht die Frage, ob nur ein Weg zum Ziel führt oder ob auch mehrere Optionen für die Erreichung der Zielsetzungen zur Verfügung stehen.

Hinsichtlich des freien Spiels ist zudem zu hinterfragen, ob die Kinder hierin nicht ebenso einen Erfolg für sich erkennen können. Möglicherweise wird nur jener Prozess als Erfolg betrachtet, der von außen sichtbar wird und von vornherein beschrieben wurde. Montessori bezeichnet womöglich jene Tätigkeiten als Spiel, die von den Erwachsenen beeinflusst und deren Zielsetzungen bereits definiert wurden. Formen des freien Spiels, die von den Kindern

selbst ausgehen, erachtet Montessori als ungerichtete Tätigkeit. Eventuell begreift Montessori das Spiel als Zweck dafür, sich mittels Durchführungen bestimmter Tätigkeiten bzw. Arbeiten zum Erwachsenen zu entwickeln. Demzufolge ist ein hierarchisches Verhältnis festzustellen, da Erwachsene durch die Gestaltung einer bestimmten Umgebung den Kindern bei der Entwicklung behilflich seien.

In diesem Kontext ist die Frage aufzuwerfen, ob es sich nach diesem Verständnis des Spiels nicht um eine paradoxe Situation handelt. Einerseits bezeichnet Montessori die Kinder als eigenständige Wesen und andererseits soll diesen die Form des Spielens durch eine bestimmte Gestaltung der Umgebung vorgegeben werden. Wo lässt sich diesbezüglich der eigenständige Part der Kinder im Spiel nach Montessoris Ausführungen feststellen? Ist es der eigenständige Weg, der im Spiel von den Erwachsenen vorgegeben und von den Kindern vollzogen werden soll? Handelt es sich nicht um einen paradoxen Zustand – nämlich in einem vorgegebenen Rahmen selbstständig zu agieren? Montessori beschreibt zwar, dass das Spielen in diesem vorgegebenen Rahmen von den Kindern selbstständig vollzogen werden kann, jedoch stellt sich die Frage, ob dies als wirkliche Form von Selbstständigkeit zu bewerten ist. Da diese Unterschiede mit dem begrifflichen Verständnis von Selbstständigkeit zusammenhängen und in ihren Darlegungen keine weiteren Äußerungen zur Selbstständigkeit gefunden werden konnten, wird an dieser Stelle die Grenze der Interpretation erkennbar.

Werden weitere Passagen zum Spiel bzw. zur Arbeit betrachtet, lassen sich an anderen Stellen ebenfalls Aussagen darüber finden, dass Montessori das Spiel im Zusammenhang mit einer Form von Arbeit betrachtet. Hinsichtlich des Spiels beschreibt sie die Materialien, die von den Erwachsenen zur Verfügung gestellt werden sollen, mit welchen die Tätigkeiten des praktischen Lebens geübt werden können. Das Material soll den Kindern frei zur Verfügung stehen, um ihnen die Schulung ihrer Sinne und die Entwicklung höherer Fähigkeiten zu ermöglichen. An einer anderen Stelle lassen sich die soeben angeführten Aussagen bestätigen, da sie erläutert, dass das Material den Kindern zu organisierten Bewegungsabläufen verhelfen und das Entfaltungsmaterial als Vorbereitung für das Lesen und Schreiben dienen soll. Die Materialien dienen demnach als Mittel zur Erreichung der Zielsetzung und sind nicht für das freie Spiel gedacht.

Im Folgenden werden die Ausführungen Fröbels mit den Aussagen Montessoris zum freien Spiel verglichen und interpretiert.

Fröbel betrachtet das Kind als Erscheinungsweise Gottes, welches durch die göttliche Kraft beseelt ist.

Im Gegensatz zu Montessori geht es bei Fröbel nicht darum, die Dinge zu formen, da er der Ansicht ist, dass das Spiel durch sich selbst belehrend ist. Er beschreibt an einer Stelle, dass das Spiel kein nichtiges Zeitvertreiben, sondern vielmehr ein ununterbrochenes Lernen am, um und im Leben darstellt.

Diese Textpassagen lassen den Unterschied zu Montessoris Aussagen deutlich erkennen. Während Montessori davon ausgeht, dass das freie Spiel eine ungerichtete Tätigkeit sei und die Kinder in ihrer Entwicklung hemme, ist das Spiel nach Fröbel durch sich selbst belehrend, weshalb er es nicht als nutzlos betrachtet.

Im Gegensatz zu Montessori wird eine gewisse Form von Freiheit im Spiel ersichtlich, die dem Kind für die Entwicklung sowie Erfassung strukturell kategorialer Zusammenhänge dient. An einer anderen Stelle lassen sich die soeben angeführte Aussage bestätigen, da er ferner postuliert, dass das Spiel die höchste Stufe in der Entwicklung des Menschen markiert. Weiteres hält Fröbel fest, dass das Spiel das Innere einerseits aus der Notwendigkeit und andererseits aus dem Bedürfnis darstellt lässt.

Daher kann im Gegensatz zu Montessori davon ausgegangen werden, dass die Form des Spielens bei jedem Kind anders ist und nicht durch die Erwachsenen vorgegeben werden soll. In den originalen Ausführungen zum Spiel finden sich bei Fröbels Definitionen kaum Ausführungen zu den Aufgaben der Erwachsenen.

Die Textpassagen Fröbels bezüglich des Spiels lassen die Interpretation zu, dass sich das Kind selbst mit dem Spiel sowie mit den Gegebenheiten in einer konstruktiven Form auseinandersetzt. Diese Aussagen lassen zeigen, dass er in die Ordnung der Welt zutraut mit dem sich das Kind selbst auseinander setzt. Bei diesem Prozess liegt demnach kein Erziehungsprozess zwischen Erwachsenen und Kind vor, während der Prozess des Spielens bei jedem Kind anders ablaufen kann. Vor allem die unterschiedlichen Gegebenheiten, wie zum Beispiel der kulturelle Aspekt, in denen die Kinder aufwachsen, scheinen das Bedürfnis, das Innere darzustellen, auf verschiedene Art und Weise beeinflussen zu können. Die Beschreibung des Kindes als Wesen Gottes, welches durch eine göttliche Kraft beseelt ist und danach strebt, das innere Gesetz zu erlangen, lässt die Vermutung anstellen, dass dieses innere Gesetz nicht vereinheitlicht und in verschiedener Form zum Ausdruck gebracht werden kann.

Im Unterschied zu Montessori strebt er kein Hinführen zu einem bestimmten Ziel an, da sich das Kind, wie bereits beschrieben aus dem Bedürfnis der Darstellung des Inneren heraus mit dem Spiel auseinandersetzt.

Fröbels Äußerung „die Spiele des Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens, denn der ganze Mensch entwickelt sich“ bestätigt die Interpretation, dass sich das Kind in einer selbstständigen Form mit dem Spiel befasst. Die „Herzblätter des ganzen künftigen Lebens“ sprechen ferner dafür, dass der Spielprozess des Kindes als wichtige Grundlage für das weitere Leben des Menschen aufzufassen ist.

Im Zusammenhang mit den Materialien, die den Kindern zum Spielen zur Verfügung gestellt werden können, ist eine Gemeinsamkeit mit Montessori erkennbar. Montessori und Fröbel möchten den Kindern bestimmte Materialien anbieten, um mit diesen nach Fröbels Ansicht geistige Erfahrungen machen und nach Montessoris Überzeugung damit arbeiten zu können. Diese Aussagen zeigen deutlich, dass zwar beide ein adäquates Spielmaterial zur Verfügung stellen wollen, jedoch ist die Zielsetzung bei beiden anders formuliert.

Während Fröbel dieses Material (Kugel, Ball und Würfel) ergänzend zum herkömmlichen Spielmaterial bereitstellen möchte, geht Montessori davon aus, dass nur durch dieses Entfaltungsmaterial ein sinnvolles Spielen ermöglicht wird, da unter anderem die Alltagsszenen der Erwachsenen damit nachgeahmt werden können.

Die soeben beschriebenen Annahmen beider Autoren lassen vermuten, dass für Montessori das Spielmaterial als Mittel zur vorgeschriebenen Entwicklung dienen soll, während es für Fröbel einen ergänzenden Faktor zum herkömmlichen Spielmaterial darstellt.

Wie bereits in Kapitel 1.3.3 beschrieben haben sich auch Heiland, Geißler, Nohl und Weniger mit dem Spiel Fröbels befasst und diesbezüglich publiziert, betonen jedoch vor allem die Rolle des Erwachsenen im Spielprozess. Nach genaueren Recherchen zum Spiel bei Fröbel wird findet die Rolle des Erwachsenen im Spiel in seinen Darlegungen allerdings nur geringfügig Beachtung.

So schreibt zum Beispiel Heiland in Bezug auf Fröbels Aussagen zum Spiel, dass es die Aufgabe des Erwachsenen sei, sich dem Kind zuzuwenden und das Spiel des Kindes zu deuten, damit dieses die Zusammenhänge erkennen könne (Heiland 1998, 12f.). An einer anderen Stelle erläutern Geißler, Nohl und Weniger, dass das Spiel vor allem durch das Wort begleitet werden solle, damit das Tun in das Bewusstsein gelangen könne (Geißler, Nohl,

Weniger 1963, 6). Diese deutenden Hinweise der Erwachsenen definiert Heiland als Spielbegleitung (Heiland 1998, 70f.)

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass in Fröbels Ausführungen kaum auf die Rolle der Erwachsenen eingegangen wird und jene zuvor erwähnten Äußerungen daher als Interpretationen dieser Pädagogen aufgefasst werden können. Eine mögliche Ursache für diese Form der Auslegung kann der Aspekt der Freiheit sein, den Fröbel besonders betont. Einerseits ermöglicht diese Freiheit eine subjektive und individuelle Auseinandersetzung mit dem Spiel und auf der anderen Seite kann diese Freiheit auch eine Unsicherheit bzw. Angst mit sich bringen, da sie keine Möglichkeit bietet, nach bestimmten Vorgaben – ähnlich wie das Arbeiten nach einem Rezept – zu agieren, und kann daher sehr oft gegen die gesellschaftlichen Gegebenheiten stehen, die nach Anleitungen suchen. Ferner könnten die Interpretationen darin begründet liegen, dass Geißler, Nohl und Weniger aus der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik stammen und die Texte Fröbels mit der pädagogischen Tradition zu verbinden versuchten.

Abschließend werden Steiners Ausführungen zum freien Spiel näher dargestellt und als Basis für die Interpretation herangezogen.

Im Zusammenhang mit den Aussagen Steiners lassen sich einige Passagen finden, die den Prozess des Spielens beschreiben. Steiner betont, wie bereits beschrieben, das Moment der Nachahmung sowie das Moment der Phantasie im Spiel selbst. Steiners Ansicht nach soll das Kind im Spiel die Möglichkeit erhalten, die Tätigkeiten der Erwachsenen nachzuahmen.

Werden nun diese Ausführungen hinsichtlich vorhandener Gemeinsamkeiten zu Montessoris Ausführungen betrachtet, ist hervorzuheben, dass beide PädagogInnen davon ausgehen, dass das Spiel das Üben von Alltagsszenen ermöglichen soll. Eine weitere Gemeinsamkeit bezieht sich auf die Verwendung des Begriffes Phantasie, jedoch in einem unterschiedlichen Zusammenhang hinsichtlich des Spiels. Im Gegensatz zu Fröbel lehnt Montessori den Aspekt der Phantasie im Spiel ab, da die Kinder künstlich in ihrer Spielwelt zurückgehalten werden.

Hinsichtlich der Aufgaben der Erwachsenen während des Spielprozesses beschreibt Steiner, dass sich diese nicht auf autoritäre Art und Weise mit den Kindern befassen sollen. Ebenso verneint er die Einführung von bestimmten Regeln, wenngleich dies nicht mit einem passiven Dasein der Erwachsenen gleichzusetzen ist. Ferner betont er, dass die Erwachsenen zwischen dem Spiel und dem Leben vermitteln sollen, um das seelische Wachstum zu fördern und ein

Agieren zwischen der inneren Welt des menschlichen Organismus und der Außenwelt zu ermöglichen.

Diese Textpassagen lassen Parallelen zu Fröbels Ansichten erkennen, da auch er das Spiel als die höchste Stufe der Kindesentwicklung definiert, dessen Ziel die Darstellung des Inneren ist. Es ist allerdings unklar, ob beide Autoren mit der Verwendung des Terminus „innen“ von einem gleichen Begriffsverständnis ausgehen.

In Steiners Aussagen zu den Aufgaben der Erwachsenen während dem Spielen finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass er ähnlich wie Montessori dafür plädiert, dass das Spiel nicht mit einer aktiven Beteiligung der Erwachsenen einhergehen soll. Allerdings kann an dieser Stelle die Frage gestellt werden, ob Steiners Ansicht nach die Erwachsenen bereits die zu verfolgenden Ziele (ähnlich wie bei Montessori), die durch den Spielprozess angestrebt werden, festgelegt haben. Es kann vermutet werden, dass Steiner zufolge die Erwachsenen nicht von einem anzustrebenden Ziel ausgehen, da diese die Kinder lediglich in ihrem Spielprozess begleiten sollen, ohne dabei eine bestimmte Absicht zu fokussieren.

In Bezug auf die begriffliche Unterscheidung zwischen Spiel und Tätigkeit schreibt Steiner, dass im Spiel selbst entsprechend den Vorstellungen des Kinders agiert werden kann, weshalb in einer freien Form mit der geistig-seelischen Organisation umzugehen ist. Diese Ausführungen deuten auf einen Unterschied zu Montessoris Position hin, da sie das freie Spiel als unnütze Tätigkeit auffasst, die das Denken schweifen lässt, während die Auseinandersetzung mit dem Entfaltungsmittel die Förderung der Willensstärke, geistigen Klarheit, Lesen bzw. Schreiben, des Nervensystem etc. fördert. Demzufolge kann die Aussage bestätigt werden, dass beide AutorInnen von unterschiedlichen Vorstellungen hinsichtlich der Zielsetzung des Spielprozesses ausgehen.

Steiner rückt vor allem das Moment der Phantasie in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Mit dem Begriff der Phantasie könnten die selbstbestimmten Ausführungen des Kindes gemeint sein, die aus den eigenen Gedanken stammen. Montessori zufolge halten Phantasiespiele die Kinder jedoch künstlich in ihrer Spielwelt zurück. Demnach betrachtet Steiner die Phantasie als einen wichtigen Faktor für die kindliche Entwicklung, während diese für Montessori einen schädlichen Einfluss auf die Kinder ausübt und dazu führt, dass sie in ihrer Entwicklung stehen bleiben oder möglicherweise gar stagnieren.

Diese Textpassagen hinsichtlich der Verwendung des Begriffes Phantasie zeigen die unterschiedlichen Zugänge beider AutorInnen auf.

Bei Fröbel ist der Terminus nicht zu finden. Jene Äußerung, dass das kindliche Spiel durch eine Subjektivität gekennzeichnet ist, lässt die Frage stellen, ob mit Fröbels Verwendung des Begriffes Subjektivität eine Parallele zu Steiners Aussagen gegeben ist. Da die Subjektivität ähnlich wie die Phantasie individuell, oftmals nicht direkt erfassbar und für andere häufig im Spiel des Kindes erkennbar ist, kann zudem hinterfragt werden, ob Fröbel und Steiner von identischen Vorstellungen ausgehen.

Ähnlich wie die anderen PädagogInnen geht auch Steiner in seinen Erläuterungen auf das Spielmaterial ein. Steiners Meinung nach sind primär natürliche Materialien für Kinder geeignet, da diese Gegenstände im Gegensatz zu logischem Spielzeug einfache und phantasievolle Spiele ermöglichen. Steiner tendiert zum Einsatz von unfertigem Spielzeug, sodass viele Variationen im Spiel möglich werden.

Wie bereits von Montessori dargelegt, plädiert auch Steiner dafür, Gegenstände aus dem Alltag wie einen Besen, Geschirr etc. den Kindern zur Verfügung zu stellen, um alltägliche Handlungen durchführen zu können. Es ist jedoch zu vermuten, dass Steiner mit dem Ausprobieren dieser Alltagserfahrungen – ähnlich wie Montessori – nicht von auszuführenden Arbeiten spricht. In Steiners Ausführungen findet sich kein Hinweis darauf, dass diese Gegenstände den Proportionen der Kinder entsprechen sollen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass diesbezüglich ein Unterschied zu Montessoris Darlegungen festzustellen ist.

Montessori befürwortet ferner den Einsatz von Mathematikmaterialien, Sprachmaterialien sowie Sinnesmaterialien, um zu organisierten Bewegungsabläufen zu gelangen. An dieser Stelle ist der Unterschied zu Steiners Erläuterungen erkennbar, da er solches Material strikt ablehnt. Er geht davon aus, dass derartige intellektualisierende Spiele mit intellektuellen Überlegungen verbunden sind, weshalb die bereits beschriebene Interpretation bestätigt werden kann, dass Steiner das Spiel nicht mit Arbeit gleichsetzt.

### **1.3.6. infans Konzept**

Der nachstehende Abschnitt befasst sich mit einem aktuellen, aus Deutschland stammenden Konzept der (Spiel-)Pädagogik – dem infans-Konzept. Dieses etablierte sich im Jahr 2001 und wurde zwischen 2002 und 2010 in vielen Kindertageseinrichtungen im Gebiet Brandenburg und Baden Württemberg eingesetzt.

Das Konzept richtet sich an das pädagogische Fachpersonal, geht mit Prozessumgestaltungen einher und führte daher zu Veränderungen in der alltäglichen Praxis sowie im Bild des Kindes (Andres, Laewen 2013, 12). Die Veränderungen bezogen sich sowohl auf die Einstellung als auch auf die Haltung der PädagogInnen, was eine neue Orientierung der pädagogischen Arbeit erforderlich machte. Das infans-Konzept verfolgt das Ziel, ein Handlungsmodell zur Verfügung zu stellen, mit dem nachhaltiges Lernen – orientiert an den Themen und Interessen der Kinder – ermöglicht werden soll.

Das infans-Konzept geht im Sinne des Bildes des Kindes davon aus, dass sie einen großen Energieaufwand einsetzen müssen, um sich in der Welt, in die sie hineingeboren wurden, orientieren und infolgedessen handeln zu können. Diese Fähigkeit wird nach Ansicht dieses Konzeptes bislang unterschätzt und muss somit unterstützt werden (Andres, Laewen 2013, 16f.). Aufgrund der nicht immer sichtbaren Fertigkeiten der Kinder bedarf es bestimmter Mittel, mittels derer es pädagogisch Tätigen gelingt, ihre Potenziale zu erkennen.

In diesem Zusammenhang sind die kognitiven Kompetenzen und der Beziehungsaufbau zu den Kindern als anzustrebende Aufgaben zu werten. Die Ebene der Beziehung nimmt demnach einen hohen Stellenwert ein, während die Pädagogik zu einer „persönlichen Angelegenheit zwischen einem besonderen Erwachsenen und einem besonderem Kind“ werden soll, welche eine große Herausforderung für die PädagogInnen darstellt (Andres, Laewen 2013, 17).

Die Aufgabe der/s PädagogIn ist es, eine Beziehung zu jedem einzelnen Kind aufzubauen, um die Interessen des Kindes zu erkennen und es diesem zu ermöglichen, die Interessen und Themen der Erwachsenen kennenzulernen. Damit wird eine Erweiterung der Interessen der Kinder angestrebt und soll ferner dazu dienen, für die Themen der Kinder verschiedene Lösungen im pädagogischen Geschehen anbieten zu können.

Durch die Orientierung an den Interessen bzw. Themen jedes Kindes handelt es sich hier um eine Individualisierung der pädagogischen Arbeit. Diese Individualisierung erfordert

allerdings ein hohes Maß an Authentizität und Engagement seitens der PädagogInnen (Andres, Laewen 2013, 18).

Das infans-Konzept basiert auf Beobachtungen, die von den PädagogInnen gemacht und schriftlich festgehalten werden. Für die Dokumentation des Teamprozesses sowie dessen Ergebnisse wird für jedes Kind ein einzelner Ordner angelegt. Diese Dokumentation bezieht sich vor allem auf die biografischen Hintergründe sowie die kurzen Geschichten des Kindes, damit die Erziehungsziele des Kindes besser nachvollzogen werden können (Andres, Laewen 2013, 56f.).

Im darauffolgenden Schritt wird der entstandene Text mit dem Erziehungsziel verglichen, um den Sinn hinter den Handlungen des Kindes aufzuzeigen. Neben den Beobachtungsprotokollen können auch Notizen oder Mitteilungen der Familien zur weiteren Interpretation der Beobachtungen in diesen Prozess eingebracht werden (Andres, Laewen 2013, 95).

Der Begriff Sinn meint in diesem Zusammenhang, dass danach gefragt wird, was das Kind mit diesem Verhalten ausdrücken wollte – der subjektive Sinn der Kinder führt primär zur Identifizierung der Interessen und Themen der Kinder und eröffnet zudem die Möglichkeit, einen Zugang zu den Bildungsprozessen gewinnen zu können (Andres, Laewen 2013, 63f.).

Im Anschluss daran erfolgt die Auswertung der verfassten Beobachtungen. In diesem Prozess ist es wichtig, dass alle Ideen, Meinungen und Überzeugungen offen dargelegt und die Deutungen aller PädagogInnen anerkannt werden. Dabei steht weniger die rasche Bewertung der verschiedenen Meinungen im Vordergrund, sondern vielmehr ein Nebeneinanderstellen der Überlegungen. Abschließend wird eine kurze Nachfragemöglichkeit geboten, um eventuelle Unstimmigkeiten beseitigen zu können (Andres, Laewen 2013, 89, 91).

Ziel dieser Vorgehensweise ist es, Hypothesen dahingehend zu formulieren, welche Absichten das Kind mit seinen Handlungen verfolgen könnte (Andreas, Laewen 2013, 92).

Die Auswertung der Beobachtungen im infans-Konzept erfolgt anhand einer hermeneutischen Methode.

Die Hermeneutik wird als eine Methode des Interpretierens von Texten verstanden, die ursprünglich die Sinnauslegung von historisch-literarischen Texten umfasste. In einem weiteren Sinn stellt die Hermeneutik die Kunst des Verstehens kultureller Ereignisse dar, die

sich auf Situationen, Bilder, Protokolle, spielende Kinder, Situationen uvm. beziehen (Rittelmeyer, Parmentier 2007, 2, zit. n. Andres, Laewen 2013, 96).

Die Auswertung und Deutung der erfassten Dokumente des Kindes erfolgt in einem zirkulären Prozess, da diese Vorgehensweise nie abgeschlossen ist. Im Rahmen des infans-Konzeptes gilt der Prozess erst mit dem Austritt des Kindes als beendet.

In diesem zirkulären Prozess wird einerseits das Ganze auf Basis einzelner Teilaspekte der Beobachtung und auf der anderen Seite werden, ausgehend vom Ganzen, einzelne Handlungen erschlossen. Diese hermeneutische Auswertung dient dem komplexeren Verstehen, dessen Prozess hermeneutischer Zirkel genannt wird (Andres, Laewen 2013, 97). Durch die Anwendung der hermeneutischen Methode erhalten die PädagogInnen die Möglichkeit, die subjektive Welt des Kindes besser zu verstehen und deren Bedeutung zu erkennen (Andres, Laewen 2013, 96).

Nach dieser Auswertungsmethode erhalten die ersten Hypothesen durch die Formulierung der PädagogInnen eine neue Form, da für die gezeigte Handlung des Kindes passende Worte gefunden werden konnten. Mit Hilfe dieser Formulierung greift die PädagogIn in die Konstruktions- oder Bildungsprozesse des Kindes ein. Da seitens der Kinder Themen mittels Worten beschreibbar werden, entwickeln sich diese im pädagogischen Prozess zu einem gemeinsamen Gebilde von Kind und PädagogIn.

Der Auswertungsprozess ermöglicht es ferner, die Themen der Kinder zu benennen und Rückschlüsse für das pädagogische Handeln zu ziehen. Es werden Fragen zum Materialangebot, zur Raumgestaltung sowie zur Interaktion mit dem Kind gestellt. Hierdurch ist zu erfassen, inwiefern das Kind eine Unterstützung und neue Herausforderungen benötigt bzw. Zeit und Raum braucht, um sich alleine oder mit anderen den eigenen Themen zu widmen (Andres, Laewen 2013, 99ff.).

Auf Grundlage dieser „Ist-Analyse“ wird in weiterer Folge die Umgestaltung der Räume in den Fokus gerückt, wobei das Materialangebot darüber entscheidet, welche „Bildungs- und Konstruktionsprozesse“ dem Kind ermöglicht werden können (Andres, Laewen 2013, 164).

Nach Ansichten des infans-Konzeptes ist es wichtig, die Räume mit Symbolsystemen wie Buchstaben, Zahlen, grafischen Darstellungen, Architekturplänen, Kunstdrucken, Werken der Musik etc. auszustatten. Zudem essenziell sind Orte, die eine Ruhemöglichkeit für die Kinder darstellen sowie Räume, in denen sich die Kinder frei bewegen und ihre grobmotorischen

Fähigkeiten einsetzen können. Als notwendig erachtet werden überdies Dinge, Materialien und Instrumente, welche die Neugierde der Kinder wecken und eine Auseinandersetzung mit dem technischen und naturwissenschaftlichen Phänomen zulassen (Lupen, Waagen, Maßstäbe etc.).

Auch Orte, die dazu einladen, mit Werkstoffen und Materialien zu gestalten, sollten nach den Vorstellungen des infans-Konzeptes vorhanden sein. Weitere Bereiche, die beispielsweise Bewegung, Sprache und Musik ermöglichen, sind zur Beschäftigung der Kinder mit diesen Inhalten und Methoden in die Räumlichkeiten zu integrieren.

Im Kontext dieses Konzeptes handelt es sich bei der Raumgestaltung immer um einen aktuellen Stand und nie um einen abgeschlossenen Prozess, da die erneuten Beobachtungen wieder zur Erkennung von Interessen und Themen der Kinder und infolgedessen zu Modifizierungen hinsichtlich der Raumgestaltung führen können (Andres, Laewen 2013, 164).

#### **1.4.Spieltheorien**

Im 19. Jahrhundert begann die Formulierung der ersten Spieltheorien, die das Spiel von bestimmten Grundauffassungen ausgehend beschrieben. Pioniere in diesem Bereich waren unter anderem Spencer, Gross und Hall (Schröder 1980, 18).

Die verschiedenen EinzelforscherInnen versuchten das Spiel ‚zu erklären‘, wengleich viele dieser Theorien einander unversöhnlich gegenüberstanden und somit viele Konzepte vorlagen, die sich methodisch und wissenschaftlich voneinander unterschieden. Allerdings lassen sich vier Hauptrichtungen der spieltheoretischen Forschung ausmachen (Schröder 1980, 18f.).

- 1) Die erste Richtung befasst sich mit der Phänomenologie des Spiels und geht davon aus, dass die „Erscheinungen selber sprechen“ und dass sich die Auslegungen den Beobachtungen unterzuordnen haben.
- 2) Die zweite Gruppe bezieht sich auf die Lernforschung sowie die Entwicklungspsychologie, in der vor allem Lernexperimente und Tierversuche zu den Erkenntnissen des Spiels beigetragen haben. Insbesondere Jean Piaget war einer jener ForscherInnen, der das kindliche Lernen sowie das Kinderspiel untersuchte.

- 3) Die psychoanalytische Spieltheorie stellt einen weiteren Forschungszweig dar, in der vor allem Sigmund Freud und seine SchülerInnen das Kinderspiel aus dem therapeutischen Kontext beobachteten. Die daraus entstandenen Spieldiagnosen, Spieltherapien etc. wurden in jüngster Zeit von tiefenpsychologischen Schulen aufgefasst und weiterentwickelt.
- 4) Auch die Sozialpsychologie und die Gruppenforschung beschäftigten sich mit der Thematik des Kinderspiels. Darin stand vor allem das Rollenspiel in der freien Form im Vordergrund (Flitner 18f. zit. n. Schröder 1980, 19).

#### **1.4.1. Definitionsversuch**

Das Spiel des Menschen ist in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen wie dem philosophischen, kulturhistorischen, psychologischen und soziologischen thematisiert und untersucht worden. Nach Flitner ist es ein ‚Urphänomen‘ sowie ein ‚Grundphänomen‘ des Lebens, welches vor allem in der Kindheit und auch später beim Erwachsenen beobachtet werden kann. Flitner betrachtet das Spiel in einem engen Zusammenhang mit den Geistestätigkeiten des Menschen und somit als einen bedeutsamen Aspekt des menschlichen Lebens (Flitner 2003, zit. n. Buch 2008, 8f.).

Bereits im 19. Jahrhundert geriet die Thematik des Spiels in den Mittelpunkt vieler Forschungsvorhaben, weshalb in diesem Zeitraum erste Theorien hinsichtlich dieses Phänomens menschlichen Verhaltens beschrieben wurden. Bereits Schiller (1862), Lazarus (1883), Gross (1899) und Hall (1906) setzten sich mit dem Spiel auseinander (Schmidtchen 1979, 8).

Gross schrieb dem Spiel dabei drei Funktionen zu – Einübung, Ergänzung und Erholung (Gross 1922, 1). Seine Aussagen basierten auf Beobachtungen der Tierwelt und bestimmten zwei weitere Aspekte, nämlich die Nachahmung sowie das Experimentieren. Vor allem das spielerische Lernen von anderen aus einer Gruppe, das Schulen des Instinktes und das Erlernen von Jagd nehmen in seinen Betrachtungen eine wichtige Stelle ein (Gross 1922, 6).

Lazarus hingegen postulierte, dass es sich um eine Aktivität handle, die ziellos und aus sich selbst heraus frei sei und Freude bereite (Lazarus 1883 zit. n. Schmidtchen 1979, 8). Schiller schrieb dem Spiel die Aufgabe zur Ableitung überschüssiger Energien zu (Schiller 1862 zit. n.

Schmidtchen 1979, 8), während Stern das Spiel als freiwillige, sich selbst genügende Aktivität definierte (Stern 1914 zit. n. Schmidtchen 1979, 9).

Im pädagogischen Lexikon wird das Spiel beschrieben als „menschliche und kindliche Verhaltensmöglichkeit, die sich durch Entlastung von übergeordneten Zielen und Zwecken, den Wechsel von Spannungsaufbau und -abfall, die Erkundung fremder Situationen und Objekte, die Diskrepanz zwischen gewohnter und überraschender Wahrnehmung sowie einen illusionären Realitätsbezug auszeichnet... (Auslassung P.F.) Von den Pädagogen ursprünglich als unnütze Tändelei verpönt, dann als kindgerechte Methode des Lehrens funktionalisiert oder therapeutisch genutzt, wird zweckfreies Spielen heute als unverzichtbares Element kindlicher Entwicklung betrachtet und in alltägliche wie didaktische Konzepte einbezogen“ (Tenorth/Tippelt 2007, 685).

Der soeben skizzierte Definitionsversuch vieler AutorInnen hinsichtlich des menschlichen Spiels macht deutlich, dass der Komplexitätsgrad zu groß ist, um eine einheitliche Begriffsbestimmung vorzunehmen. Daher plädiert Einsiedler dafür, von einer universellen Bestimmung der Spielthematik abzusehen, da diese nicht für alle Formen der Spielaktivitäten von Erwachsenen, der Tierwelt, von Naturvorgängen etc. ihre Gültigkeit beanspruchen kann. Die verschiedenen Arten des Spiels in unterschiedlichen Bereichen sind zu komplex für eine heterogene Definition. Vielmehr erscheint es wichtig, Differenzierungen zu entwickeln und spezielle Termini zu verwenden, um einen Erkenntnisfortschritt zu erzielen.

Ein weiterer Grund für die uneinheitlichen Definitionsbemühungen ist der kulturelle Aspekt, da die Spielformenbegriffe kulturspezifisch sind und sich der Geltungsanspruch der Beschreibungen auf bestimmte Kulturen und deren Werte/Normen beschränkt. Es greift zu kurz, wenn verschiedene Spielformen aus unterschiedlichen Kulturen miteinander verglichen werden, da diese Gegenüberstellungen nicht über das Spielverhalten selbst, sondern über die verschiedenen Wertorientierungen Auskunft geben (Einsiedler 1990 16f.).

Die reichlichen Definitionsversuche des kindlichen Spiels haben viele ForscherInnen dazu angeregt, ein Ordnungssystem zu entwickeln, um das Spiel abzugrenzen und hervorzuheben, was unter diesem Begriff alles verstanden werden kann. In der folgenden Tabelle sind verschiedene Definitionen des kindlichen Spiels grafisch dargestellt.

Tabelle 1: *Verschiedene Klassifikationssysteme zum Kinderspiel*

	Individuelle Spiele		Soziale Spiele
Autoren	konkreter Inhalt	fiktiver Inhalt	
Groos, 1899	allgemeine Funktionsspiele Experimentalspiele		spez. Funktionsspiele
Stern, 1914	individuelle Spiele		soz. Spiele
Chateau, 1954	nicht geregelte Spiele		Regel-, kooperative 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	erfolggerichtete Spiele
Ch. Bühler, 1928	Funktions- und Konstruktions-spiele	Fiktionsspiele, Illusionsspiele	Rollen- und Regelspiele
Piaget, 1945	Übungsspiele	Symbolspiele	Regelspiele
weitere Bezeichnungen	funktionale Betätigung, exploratives Verhalten	Nachahmungsspiele; dramatische oder Darstellungsspiele	soziale Rollenspiele

Tabelle 1 Schmidchen 1979, 18 (verschiedene Klassifikationssysteme zum Kinderspiel)

## **1.4.2. kindliches Spiel**

Hinsichtlich der großen Anzahl voneinander abweichender Definitionsansätze für das Spiel wird an dieser Stelle die Thematik des freien Spiels von Kindern in den Mittelpunkt des Interesses gestellt, um von einem gemeinsamen Themenverständnis auszugehen.

Daher wird auf die Definition von Einsiedler zurückgegriffen, der Hinweise liefert, die für die Identifizierung des Kinderspiels dienlich sein können. Einsiedler (1990, 17) beschreibt das Kinderspiel als eine Handlung oder Empfindung, die

- durch Freiwilligkeit zustande kommt und daher intrinsisch ist,
- weniger durch das Ergebnis bestimmt ist als auf den Spielprozess selbst,
- von den positiven Emotionen begleitet ist und
- sich von der Realität abgrenzt, da es sich um ein „so-tun-als-ob“ handelt (Einsiedler 1990, 17).

### **1.4.2.1. Merkmale des Spiels**

Im Gegensatz zu Handlungen aus dem Alltag erfolgen Spieltätigkeiten aus einem intrinsischen Antrieb und können nur hervorgebracht werden, wenn kein Zwang dazu besteht. Beim Spielen geht es nicht um eine Orientierung an einem bestimmten Produkt, da der Sinn der Spielaktivität im Spiel selbst liegt und keinen Nutzen bzw. Zweck erfüllen soll. Für die Entwicklung der Persönlichkeit sowie des Selbst des Menschen ist es wichtig, aus eigener Motivation heraus zu spielen.

Ein weiterer Aspekt des Spielens ist, dass dieses einen Ausgleich zu den Alltagstätigkeiten darstellt. Im Spiel ist es möglich, mittels eigener Ideen und Vorstellungen in eine Phantasiewelt zu gleiten. Die Realität kann umgewandelt bzw. anders erschaffen werden, um diese zu verarbeiten. Im Gegensatz zum Alltagsleben können im Spiel unbegrenzt Fehler gemacht werden, da diese meistens keine Konsequenzen mit sich bringen. Die Phantasiewelt des Kindes wird für den/die andere/n SpielpartnerIn durch die Verwendung realer Objekte sowie Handlungen zur wahrnehmbaren Realität. Im Spielverlauf erhalten die Kinder ferner das Gefühl, eine gewisse Kontrolle ausüben zu können, da sie selbstbestimmt agieren dürfen. Um diese Selbstbestimmtheit von Kindern zu ermöglichen, sind geeignete Gestaltungsräume

notwendig, indem ihnen viele „Handlungsalternativen zur Verfügung gestellt werden“ (Bunk 2008, 10ff.). Ein Merkmal des Spiels ist zudem der unbekannte Spielausgang. Je offener das Spiel gestaltet wird, desto größer ist der Reiz der Kinder, sich am Spiel zu beteiligen. Spiele, deren Reiz verloren gehen, können durch Abänderungen wieder interessant für Kinder sein.

Eine weitere Eigenschaft des Spieles ist die Beteiligung der Gefühle, da der/die SpielerIn jene Emotionen ausleben kann, die möglicherweise in der Realität nicht gezeigt werden dürfen. Auch soziale Verhaltensweisen wie z.B. ein Gemeinschaftsgefühl oder Rollenverständnis können im Spielverlauf entwickelt werden, da es notwendig ist, die Sichtweisen des anderen zu berücksichtigen und sich auf diese einzustellen. Das Spiel ist vielfältig und fordert daher den gesamten Menschen heraus. Er ist im Spiel als „Leib-Seele-Geist-Wesen“ aktiv, dessen ganzheitliche Anregung mittels vielfältiger Spielangebote berücksichtigt werden muss. Da die Spiele wiederholt werden können, ist es dem spielenden Kind möglich, eine gewisse Sicherheit zu gewinnen. Die Wiederholungen fördern zudem auch den Charakter eines Rituals, sodass das Kind die eigenen Fertigkeiten üben und festigen kann (Bunk 2008, 10ff.).

#### **1.4.2.2.Spielentwicklung des Menschen**

In der Spielforschung hat man schon relativ früh damit begonnen, die Entwicklung des Kinderspiels als Sequenzen zu beschreiben. Vor allem für die angemessene Form der Entwicklung bzw. Förderung des Spielverhaltens von Kindern stellt das Wissen über die regelhafte Spielentwicklung eine wichtige Orientierung dar (Bunk 2008, 16). Daher wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die Spielentwicklung des Menschen skizziert.

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die Spielentwicklung jedes Kindes von vielen Faktoren abhängig ist und daher von Individuum zu Individuum variiert.

##### a) Funktions- und Übungsspiel (bis zum zweiten Lebensjahr)

In dieser Phase spielt das Kind mit dem eigenen Körper, mit Objekten sowie mit der eigenen Stimme. Es handelt sich zuerst um eine undifferenzierte Verwendung der Gegenstände, die allmählich in einen „kombinatorischen Gebrauch“ übergeht (Einsiedler 1990, 24). Durch diese Form des Spielens lernt das Kind die Merkmale sowie Gesetzmäßigkeiten der Objekte. Sie weist einen „Erkundungscharakter“ auf, da das Kind – zunächst vorwiegend mit

dem Mund – die Gegenstände erforscht und sich allmählich den Spielgegenständen mit den Händen nähert, weshalb es sich ab dem siebten Lebensmonat um ein visuelles Erkunden handelt. Erst im Alter von eineinhalb Jahren setzt das Kind absichtlich Objekte ein, um etwas zu erreichen, ein Erinnerungsvermögen an bestimmte Gegenstände hat sich zwischenzeitlich entwickelt und wird „Objektperformanz“ genannt (Bunk 2008, 16f.).

b) Konstruktionsspiel (ab dem zweiten Lebensjahr)

Zunächst spielen die Kinder vertraute Szenen mit dem eigenen Körper nach, etwa das Trinken oder das Schlafen gehen, und verwenden hierfür Puppen und Gegenstände, um diese Rollen einzunehmen. Kennzeichnend für diese Phase sind das Einfühlungsvermögen in andere und die Transformation von Objekten (Einsiedler 1990, 24f.). Das bedeutet, dass das Kind mit unterschiedlichen Objekten die eigenen Vorstellungen gestaltet und beispielsweise eine Figur aus Plastilin herstellt. In dieser Phase lernt das Kind die Raumdimension kennen und verfügt bereits über ein Wissen bezüglich Inhalt und Behälter. Viele Gegenstände werden ein- und ausgeräumt und auch das horizontale Verständnis entwickelt sich, weshalb viele Bausteine aufeinandergelegt werden können. Mit ca. drei Jahren kann das Kind dreidimensionale Gebilde (z.B. ein Haus aus Legosteinen) und mit Unterstützung mittels Werkzeugen sogar kreative Bauwerke bauen (Bunk 2008, 17).

c) Als-ob-Spiel, Symbol- und Rollenspiel (ab dem zweiten Lebensjahr)

In dieser Entwicklungsphase eignet sich das Kind über die Fähigkeit der Nachahmung den Umgang mit verschiedenen Objekten an, was zur Herausbildung einer inneren kognitiven Vorstellung von Handlungen führt. Im Spiel werden Handlungen nachgestellt und ein Interesse am Spielgeschehen von anderen Kindern entsteht, sodass sich ein Parallelspiel entwickelt. Das Symbolspiel, welches ebenfalls in diesem Alter auftritt, dient dazu, Spielgegenstände nach den eigenen Wünschen umzudeuten. Über das Symbolspiel etabliert sich zusehends das Rollenspiel, innerhalb welchem das Kind auch andere SpielpartnerInnen in das Spiel integriert. Zuerst werden die Rollen mit Puppen und Kuscheltieren gespielt und anschließend vom Kind selbst übernommen. Die Fähigkeit, zwischen der ‚Nebenrealität‘ (Realität, die vom Kind geschaffen wird) und der ‚Hauptrealität‘ (die gemeinsame Beziehung

zur Umwelt) zu unterscheiden, wird beim Kind im Vorschulalter täglich vollzogen und verinnerlicht (Bunk 2008, 17f.).

#### d) Regelspiel (ab ca. dem fünften Lebensjahr)

Mit etwa fünf Jahren bilden die Regeln den Anlass bzw. den Inhalt des Spiels. Erst später kommen Kreis- und Tanzspiele hinzu, die dann in Fang- und Ballspielen enden (Einsiedler 1990, 25). Einfache Regelspiele sind soziale Spiele wie Fingerspiele oder Kinderreigenspiele. Anschließend werden darin auch Aufgaben verteilt (wie z.B. beim Versteckspiel), wodurch diese Form des Spiels auf ein Ziel ausgerichtet ist. Zudem entwickelt das Kind ein großes Interesse für Wettkampf- und Sportspiele. Letztere erfordern wie sämtliche Gemeinschaftsspiele die Fähigkeit zur sozialen Kooperation sowie jene zur Selbst- und Fremdwahrnehmung. Mit etwa zehn Jahren tritt schließlich das Interesse für Brett- und Würfelspiele auf, in denen die Regeln ein wichtiges Kriterium für das Spiel darstellen. Zuerst wird das Erlernen von Regeln durch eine/n pädagogisch Tätige/n festgelegt und mit zunehmendem Alter durch soziale Verhandlungen vereinbart sowie gegebenenfalls verändert (Bunk 2008, 18).

### **1.5. Sozialspiele**

Im Folgenden sollen nicht Einzelspiele von Kindern im Vordergrund stehen, sondern hinsichtlich der Forschungsfrage theoretische Ansätze zu Sozialspielen/Spielgruppen und die Interaktion von Kindern mit Gleichaltrigen.

Viele Kinder haben erstmals im Kindergarten die Möglichkeit, mit gleichaltrigen Kindern zu spielen und sich mit einer Gruppe auseinanderzusetzen. Oftmals können diese Kinder aufgrund fehlender Fertigkeiten noch keine sozialen Beziehungen aufbauen, weshalb sich Schwierigkeiten in den Interaktionen ergeben (Schmidtchen 1979, 52). Für Kinder ist die Auseinandersetzung mit einem sozialen System einer Spielegruppe mit enormer Anpassungsfähigkeit verbunden. Um diesen Anforderungen gerecht werden und die nötigen sozialen Fertigkeiten entwickeln zu können, sind viele Lernprozesse erforderlich.

Vor allem das soziale Spiel bietet für diese Entwicklung eine günstige Gelegenheit, da das Spiel einen freien Raum zur Verfügung stellt, in dem das Kind mit den eigenen

Verhaltensweisen experimentieren und „interaktionale Probleme“ bewältigen kann, ohne dabei negative Sanktionen für ein Fehlverhalten erwarten zu müssen. Das Spiel eröffnet zudem die Möglichkeit, einzelne Erfahrungen in verschiedenen Abwandlungen und unterschiedlichen Situationen zu wiederholen, wodurch eine „Verhaltensformung“ eintreten und das Kind die erforderlichen Fertigkeiten für adäquate Interaktionen ausbilden kann. Vor allem die Spielkameraden können eine „Modellfunktion“ erfüllen, da diese den Kindern eine Rückmeldung in Form von „angenehmen und unangenehmen Verhaltenskonsequenzen“ liefern (Schmidtchen 1979, 63). Die Bezugsperson stellt ferner eine wichtige Person zur Identifizierung dar und übt daher einen „normativen und informativen“ Einfluss auf die Einstellungen der Kinder aus. Die pädagogisch tätige Person bewirkt eine Abstimmung hinsichtlich gemeinsamer Meinungen und infolgedessen auch einer einheitlichen Kommunikationsform, womit die Interaktion innerhalb der Gruppe geregelt und gesteuert wird. Den Kindern wird eine soziale Realität ermöglicht, an deren Wertvorstellungen sie sich messen können. Das eigene Weltbild kann mit jenem der anderen vergleichen und gegebenenfalls diskutiert sowie korrigiert werden. Daher ist die Spielgruppe als ein Abbild der Gesellschaft und als „bedeutender Sozialisationsträger“ zu verstehen (Schmidtchen 1979, 63).

Innerhalb der Sozialspele lassen sich viele Formen unterscheiden. Nach Ansichten Helankos besteht eine Spielegruppe aus mehreren sozialen Systemen, die durch die gegenseitige Beeinflussung der Spielkameraden gekennzeichnet sind. Er nennt verschiedene Arten des Spiels, auf die an dieser Stelle näher eingegangen wird.

### Parallelspele

Dieses tritt vor allem bei jüngeren Kindern auf, die ihre SpielpartnerInnen als ein Objekt betrachten. Bei genauerem Hinsehen wird erkennbar, dass das Interesse der Kinder lediglich auf den gleichen Gegenstand und nicht auf den/die andere/n SpielpartnerIn gerichtet ist. Diese verbleiben in einem eigenen „Primärsystem“, während keine echte Interaktion stattfindet. Häufig entstehen Schwierigkeiten, wenn ein/e SpielerIn versucht, den Spielgegenstand für sich alleine zu beanspruchen. In diesem Fall kommt es zwar zu einer Interaktion, jedoch ist diese mit Konflikten verbunden.

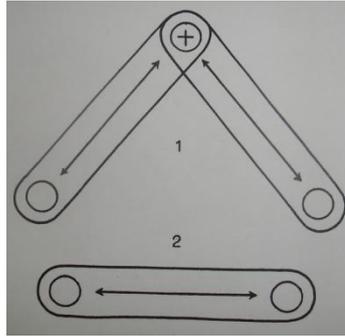


Abb. 3 Helanko 1958, 27 zit.n. Schmidtchen 1979, 54

### Assoziatives Spiel in Pseudogruppen

Mit einer zunehmenden Beachtung der Gleichaltrigen tritt auch ein unstrukturiertes Neben- und Miteinander spielen auf. Dieses ähnelt zwar einem Gruppenspiel, es handelt sich jedoch um eine „Pseudo-Gruppe“. Die Kinder spielen nebeneinander und üben identische Tätigkeiten aus, die sozialen Systeme können sich jedoch im nächsten Moment wieder auflösen, weshalb sich auch kein Spielsystem entwickeln kann.

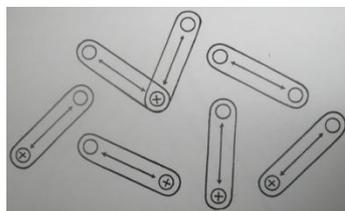


Abb. 4 Helanko 1958, 28 zit.n. Schmidtchen 1979, 55

### Spiel der partiellen Teilnahme

Das Spiel der partiellen Teilnahme wird zwischen dem Parallel- und dem kooperativen Spiel eingeordnet. Dies ist eine weitere Form der „Pseudogruppe“ und liegt vor, wenn mehrere Kinder ein Objekt und ein gemeinsames Ziel aufweisen. Hierbei nehmen zum Beispiel mehrere Kinder die Beobachterrolle ein, beeinflussen jedoch nicht direkt das Geschehen (z.B. beim Spiel „Blinde Kuh“). Daher entstehen auch nur selten Sozialsysteme bzw. Spielhaltungen. Zweiergruppen bilden sich nur vorübergehend, die aber nicht aufrechterhalten werden.

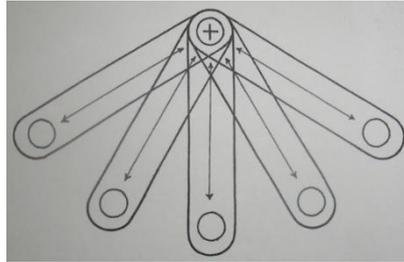


Abb. 5 Helanko 1958, 29 zit. n. Schmidtchen 1979, 56

### Gruppenspiel

Im Gruppenspiel sind soziale Spielsysteme in Form von Spielpaaren erkennbar. Diese Art des Spiels etabliert sich bei Kindern im Alter zwischen fünf und acht Jahren, in welcher sie miteinander interagieren und in einer ständigen Wechselwirkung stehen. Aufgrund der Reaktionen, die bei den Kindern durch die anderen Spielpartner/innen ausgelöst werden, finden gegenseitige Abstimmungen und Verhaltenskoordinationen statt. Mehrere Parallelsysteme schließen sich zusammen, sodass sich eine soziale Gruppe bilden kann und eine Interaktion vorliegt (Schmidtchen 1979, 54ff.).

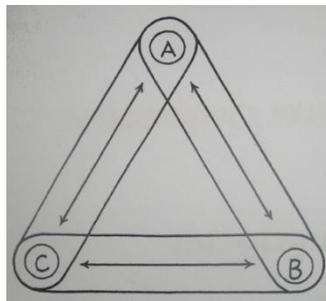


Abb. 6 Schmidtchen 1979, 57

Hinsichtlich der Struktur und Dynamik von Spielgruppen ist festzuhalten, dass zwar in den meisten Gruppenspielen Zweierbeziehungen entstehen, dass diese aber für die gesamte Gruppe als Gemeinschaft noch keine Struktur bilden. Um eine feste Bindung zwischen den Spielkameraden entstehen zu lassen, sind äußere Faktoren entscheidend. Eine Möglichkeit hierfür ist die Übernahme von bestimmten Spielleitungen durch einzelne Kinder, sodass diese als Kameraden eine immer größere Rolle erhalten und infolgedessen gemeinsame Tätigkeiten entstehen. Durch eine zunehmende Beeinflussung des Einzelnen können sich stabile

Beziehungen und eine innere Gliederung etablieren, im Zuge derer eine Gemeinschaft entsteht (Schmidtchen 1979, 57f.).

### **1.5.1. Spielförderung**

Einsiedler betont, dass es für pädagogisch Tätige notwendig ist, die spielpädagogischen Prinzipien zu kennen und einzusetzen. Die Theorie sowie die Praxis des Kinderspiels sind zwar stets Bestandteile der pädagogischen Ausbildung, jedoch beschränken sich diese zumeist auf spezielle Lernangebote, während die pädagogischen Aufgaben des Freispiels weniger in den Mittelpunkt des Interesses gestellt werden (Einsiedler 1990, 151). Almy beschreibt diesbezüglich, dass es sich oftmals um eine Reduktion des Spiels auf bestimmte Lernangebote handelt, welche der Eigenart des Kindes entgegen steht und diesem die Möglichkeit genommen wird, sich mit den eigenen Ideen und Denkvorgängen auseinanderzusetzen. Im freien Spiel treten die Bedürfnisse der Kinder hervor, wodurch der/die pädagogisch Tätige die vorhandenen -sowie die zu fördernden Erfahrungen des jeweiligen Kindes erkennen kann (Almy 1976, zit. n. Schröder 1980, 40). Daher postuliert Einsiedler, dass es die Aufgabe der praktisch Tätigen sei, das Freispiel der Kinder mitzugestalten. Als einen Grund für diese Forderung nennt er das Spielen vieler Kinder in einfachen Spielformen, in denen die kreativen Möglichkeiten nicht gänzlich ausgeschöpft werden können. Sobald sich der/die pädagogisch Tätige dem Kinderspiel zuwendet, können anspruchsvollere Spielformen zustande kommen und Kindern zu Möglichkeit eröffnen, ihre Fähigkeiten in den verschiedenen Spielformen weiterzuentwickeln (Einsiedler 1990, 151). Die Aufgabe der PädagogInnen ist es demnach, die ‚selbstbestimmten Formen des Erkundens‘ aufzunehmen und zu fördern, sodass die Kinder ihre Forscherhaltung im Spiel einbringen können. Daher sind offene Angebote für die Spielideen der Kinder stets spielfördernd (Hildebrand, Alfred 1977, zit. n. Schröder 1980, 41).

Für die Sozialentwicklung der Kinder ist es ferner notwendig, sich am Freispiel der Kinder zu beteiligen, da unter anderem isolierte Kinder, die oft alleine spielen, in ein Sozialspiel integriert werden können. Das Alleinspiel hat zwar keinen geringeren Eigenwert, jedoch gilt es Einseitigkeiten beim Spielen der Kinder abzubauen. Kindern ist allerdings das Recht zugewähren, nicht mitzuspielen und zu beobachten. Ein ständiges Nichtspielen kann jedoch als Signal für den pädagogisch Tätigen gewertet werden, die Spielfähigkeit zu fördern, sodass das Kind an Sozialspielen teilnehmen kann (Schmidtchen 1979, 154).

Auch Christie und Yawkey (1987) beschreiben drei Formen des Mitspielens, die von den pädagogisch Tätigen zu berücksichtigen sind:

- a) Mitspielen: Die Autoren postulieren, dass das Spielgeschehen von den Kindern bestimmt werden soll, die Erwachsenen allerdings Vorschläge machen können, die eventuell zu weiteren Elementen des Spielgeschehens führen. Der Erwachsene bringt sich vorwiegend als ein „Spielakteur“ mit inhaltlichen Vorschlägen ein.
- b) Spieltutoring: Im Gegensatz zur Teilnahme an einem bestimmten Spielablauf geht es beim Spieltutoring darum, neue Themen einzubringen. Der/die pädagogisch Tätige nimmt eine dominantere Rolle als beim Mitspielen ein und steuert ausgewählte Bestandteile des Spielens.
- c) Thematisches Phantasiespiel: Bei dieser Spielform schlägt der/die Erwachsene eine Geschichte oder ein Märchen vor und übernimmt die Rolle des/der ErzählerIn, der/die mitspielt, und die Kinder teilen die Rollen und den Spielverlauf ein. Ebenso können verschiedene Objekte in das Spiel im Sinne des „so-tun-als-ob“ integriert werden. Diese Art des Spiels eignet sich vor allem für jene Kinder, die über wenig Spielerfahrung verfügen, und eignet sich ebenso für deren sozial-kognitive Entwicklung (Schmidtchen 1979, 152f.).

## **2. methodischer Teil**

### **2.1. Begründung der Methode**

Das Ziel dieses Forschungsvorhabens ist es, ein tieferes Verständnis über die individuellen Ansichten und Vorerfahrungen, mit denen sich die PädagogInnen im freien Spiel dieser Spielgruppe konfrontiert sehen und einen Einfluss auf die Interaktionen ausüben, zu ermöglichen. Daher geraten neben den von mir verfassten Beobachtungsprotokollen die Begründungen sowie Interpretationen des pädagogischen Handelns zweier PädagogInnen im freien Spiel einer Spielgruppe in den Mittelpunkt der Forschung, weshalb ergänzend zu der teilnehmenden Beobachtung ein Interview mit den PädagogInnen durchgeführt wurde.

Primär im Fokus steht eine Beschreibung der jeweiligen Lebenswelten der PädagogInnen, worauf die Entscheidung basiert, das Datenmaterial über die teilnehmende Beobachtung direkt im Forschungsfeld zu sammeln sowie anschließend daran ein Interview mit den PädagogInnen zu führen.

Der Vorteil der teilnehmenden Beobachtung ist, dass der/die ForscherIn direkt in das Geschehen involviert und eine längere Teilnahme am Forschungsprozess möglich ist. Dies begründet die Entscheidung, die Erhebung und Protokollierung der Daten direkt im Feld durch die teilnehmende Beobachtung durchzuführen. Die Methodenwahl der teilnehmenden Beobachtung war durch das Forschungsziel gegeben, die komplexen Zusammenhänge der zu beobachteten Personen zu erfassen, die möglicherweise durch eine andere Forschungsmethode verschlossen geblieben wären.

Ein Nachteil der teilnehmenden Beobachtung ist der arbeits- und zeitaufwändige Faktor, jedoch war mir die gewissenhafte Bearbeitung der Forschungsfrage ein wichtiges Anliegen. Ebenfalls als Nachteil der gewählten Methode anzuführen ist die Gefahr der eingeschränkten Objektivität des gesammelten Datenmaterials, weshalb es während dem Forschungsprozess zu der Entscheidung kam, ein Interview mit den PädagogInnen zu führen, um einen genaueren Einblick in die komplexen Zusammenhänge des pädagogischen Handelns zu erhalten.

Ziel der erhobenen Daten mittels des geführten Interviews war es, die Interpretationsobjektivität zu erhöhen, da die Beobachtungsprotokolle mit weiteren Daten ergänzt wurden und ein tieferes Verständnis für die Beweggründe der PädagogInnen bezüglich ihres pädagogischen Handelns im freien Spiel dieser Spielgruppe ermöglicht wurde.

Die Entscheidung, ein Interview zu führen, war durch das Forschungsziel gegeben, die Handlungsmotive sowie Situationsdeutungen in offener Form zu erfragen, um die Erfahrungen sowie die subjektiven Perspektiven der PädagogInnen erheben zu können.

Dieses Ziel, die Erfahrungen sowie die Handlungsmotive der PädagogInnen adäquat zu erfassen, ist meiner Ansicht nach durch diese gewählte Methodenwahl möglich, da die qualitativen Forschungsverfahren in der Sozialforschung hierzu im Gegensatz zu den begrenzten Möglichkeiten standardisierter Befragungen eine besondere Möglichkeit darstellen.

Das gesammelte Datenmaterial mittels dieser Methode ermöglicht eine größere Offenheit und Flexibilität der Auswertung, um möglichst alle Aspekte der individuellen Ansichten sowie Lebenswelten der PädagogInnen erfassen zu können.

## **2.2.Fragestellung und Zielsetzung**

Das Forschungsvorhaben stützt sich auf die Beobachtungsprotokolle sowie auf das Interviewtranskript, in welchen die pädagogischen Interaktionen sowie die soziale Kompetenz innerhalb der Spielgruppe in den Fokus rücken. Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit besteht in der Erhebung, wie die PädagogInnen die Interaktionen<sup>1</sup> zur Entwicklung der sozialen Kompetenz bei Kindern mit psychosozialen Schwierigkeiten<sup>2</sup> im freien Spiel einer Spielgruppe begründen.

---

<sup>1</sup>Interaktion wird im Beltz Lexikon für Pädagogik definiert als „wechselseitiges Aufeinanderwirken von Individuen und Systemen. Im pädagogischen Kontext wird die Interaktion je nach den unterschiedlichen Aufgaben und professionellen Strategien unterschiedlich definiert“. Die pädagogische Interaktion stellt eine „Teilmenge der sozialen Interaktion dar, die sich in einer erzieherischen Situation abspielt, mit dem Ziel, auf einen oder mehreren Akteure erzieherischen Einfluss zu nehmen; bezieht sich auf den unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsstand der interagierenden Personen und zielt auf den Abbau der Informations- und Kompetenzdifferenz ab“ (Tenorth/Tippelt 2007, 344).

Soziale Interaktion wird ferner als „bewusstes, wechselseitiges sich Aufeinanderbeziehen und Einflussnehmen von zwei oder mehreren Menschen in ihrem Handeln, zum Zweck der Abstimmung des Verhaltens“ definiert. „Für gelingende Interaktionen ist ein gemeinsames Repertoire an normativen Vorstellungen und kommunikativen Techniken nötig.“ (Tenorth/Tippelt 2007, 344)

<sup>2</sup>„Psychosozial“ bezeichnet Phänomene, „die gleichzeitig psychischer und sozialer Natur sind bzw. die durch die Interdependenz psychischer und sozialer Prozesse gekennzeichnet sind“ (Klima, 1994, S. 526). Psychosoziale Schwierigkeiten können sich bei Kindern unter anderem aufgrund ungünstiger familiärer Lebensbedingungen, niedrigem Bildungsniveau, zerrütteter Familienverhältnisse, psychische Erkrankungen der Eltern oder durch chronische Schwierigkeiten entwickeln (Laucht, Esser, Schmidt, Ihle, Löffler, Stöhr, Weindirch, Weinel 1992, 274).

Die zur Beantwortung notwendige Auseinandersetzung soll durch die teilnehmende Beobachtung sowie durch das Interview und die anschließende Auswertung erfolgen.

### **2.3. Angabe zur Methode**

Die qualitative Forschung ist seit den 60er Jahren in den USA und seit den 70er Jahren im deutschsprachigen Raum zunehmend präsent. Kennzeichnend für die Entwicklung ist, dass sie sich in verschiedenen Teilbereichen vollzogen hat und sich verschiedene Ansätze qualitativer Forschung etablierten (Flick, Kardoff, Steinke 2006, 26). Mittlerweile hat sich die qualitative Forschung in vielen Bereichen etabliert, da auch andere wissenschaftliche Disziplinen wie die Soziologie, Psychologie, Kultur- und Wirtschaftswissenschaften, etc. diese anwenden, und sie einen wichtigen Stellenwert im Bereich der Sozialwissenschaften erhalten. Kuhn (1962) zufolge hat die qualitative Forschung „den Status einer paradigmatischen ‚normal science‘ erreicht“.

Sie erhebt den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ zu erfassen und die Sicht der handelnden Personen zu beschreiben (Flick, Kardoff, Steinke 2006, 13f.). Die qualitative Forschung ist ferner gekennzeichnet durch ihre Nähe zum untersuchten Forschungsfeld, wodurch ein deutliches Bild aus der Perspektive der Betroffenen entsteht. Vor allem in einer Zeit, in der soziale Lebensformen und -stile sich auflösen, muss das soziale Leben aus neuen Lebensarten heraus entwickelt werden, weshalb hierfür jene Forschungsvorhaben wesentlich sind, die die subjektiven und sozialen Bedeutungen ihrer Welt fokussieren. Demnach muss die qualitative Forschung „für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein“ (Flick, Kardoff, Steinke 2006, 17).

#### **2.3.1. teilnehmende Beobachtung**

Im Zusammenhang mit der hier vorliegenden Themen- und Fragestellung wird die teilnehmende Beobachtung als notwendige Methode für die Informationserhebung erachtet.

Die historischen Wurzeln der teilnehmenden Beobachtung sind auf das Ende des 19. und den Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA und Großbritannien zurückzuführen. Vor allem in Chicago entstand in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts aufgrund der damals

vorherrschenden migrationsbedingten Schwierigkeiten eine eigene Tradition der Stadtsoziologie, die auf Grundlage teilnehmender Beobachtungen sowie Reportagen untersucht wurden. Erst in den 60er Jahren kam der Methode der teilnehmenden Beobachtung in den USA wieder vermehrt Aufmerksamkeit zu, weshalb der Fokus in der Begründung und Ausarbeitung dieser Methode als eigenständiges Forschungsverfahren lag. Die teilnehmende Beobachtung ist somit als erstmaliger Zugang zur sozialwissenschaftlichen Erfassung von Wirklichkeit zu verstehen (Lüders 2012, 385f.). In der deutschsprachigen Diskussion sollten erst zahlreiche Entwicklungen stattfinden, bis die Vorteile der teilnehmenden Beobachtung erkannt und herausgearbeitet werden konnten. Eine beträchtliche Anzahl von Studien begünstigte diese, damit Hilfe der Methode interessante Forschungsergebnisse erfasst wurden (ebd. 388).

Für die teilnehmende Beobachtung sind vor allem zwei Aspekte von zentraler Bedeutung, nämlich dass der/die BeobachterIn in „face-to-face-Beziehungen“ am Leben der zu beobachtenden Personen teilnimmt und dass die verschiedenen Phasen während des Erhebungsprozesses miteinbezogen werden. Zu diesen gehören unter anderem die Definition eines Problems, die Kontaktaufnahme, der Einstieg in das Feld, das Erheben und Protokollieren der Daten sowie die Auswertung und theoretische Verarbeitung des erhobenen Materials (Lüders 2012, 385–387).

Ziel der teilnehmenden Beobachtung ist es, durch die persönliche Teilnahme des/der SozialforscherIn das jeweilige Handeln zu erfassen, um daraus Daten zu gewinnen. Die teilnehmende Beobachtung ist ferner als eigenständige Methode der qualitativen Sozialforschung zu betrachten, im Rahmen derer die qualitativen Daten durch nachträglich verfasste Beobachtungsprotokolle erstellt werden. Als Methode der qualitativen Sozialforschung ist sie zudem als einer neben vielen anderen methodischen Zugängen innerhalb einer Ethnografie zu verstehen (Lüders 2006, 151f).

Der Begriff Ethnografie umfasst jenes Forschungsprogramm, welches das Ziel verfolgt, andere Lebensstile und Lebensformen ‚von innen‘ heraus zu verstehen. Das bedeutet, dass „fremde Welten“ als Korrelate des Erlebens von Sinnzusammenhängen zu begreifen“ sind. Dabei stehen die ‚Erfahrungen‘ der Menschen im Fokus des Interesses, womit sich die Ethnografie als lebensweltanalytischer Ansatz positioniert (Hitzler 2006, 48). Typisch für den ethnografischen Zugang ist, dass der/die ForscherInnen in das Forschungsfeld hineingeht und in diesem in jener Form agiert, sodass möglichst wenig verändert wird.

Die Ethnografie kann weiters als fokussierender Forschungsprozess verstanden werden, weshalb zunächst alles im Feld als wesentlich einzustufen ist und sich erst im Verlauf der Untersuchung herausstellt, was besonders „beachtenswert, deutungs- und erklärungsbedürftig ist“ (Hitzler 2006, 50). Daher ist es wichtig, Materialien aller Art zu erfassen, um diese für die Analyse verwenden zu können. Als Materialien für die Auswertung können Interviewtranskriptionen, nonverbale Darstellungen wie Fotos oder Bilder sowie Aufzeichnungen verschiedener Vorgänge von Kommunikationen dienen (ebd.).

Die ethnografische Forschung verfolgt primär den Zweck, über den oberflächlichen Informationsgehalt des Materials hindurch zu stoßen, zu tieferliegenden Sinn- und Bedeutungsgeschichten zu gelangen und dabei den Rekonstruktionsvorgang intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Es geht darum zu erfassen, wie die Menschen das Zusammenleben in ihrer eigenen Welt gestalten. Der Sinn dieser Rekonstruktion besteht daher darin, „zu verstehen und zu übersetzen welchen Sinn“ die zu beobachtenden Personen ihrem Handeln beimessen (Hitzler 2006, 51).

### **2.3.2. Interview**

Wie zuvor bereits erläutert, hat sich die Sozialforschung in den letzten Jahren positiv entwickelt, weshalb sich auch die qualitativen Interviews und infolgedessen deren wissenschaftliche Anwendung etablierten. Der Einsatz von Interviews wurde seit den 1980er Jahren zu einem wichtigen Forschungsinstrument, da aufgrund der vielfältigen Anwendung wissenschaftliche Ergebnisse gewonnen werden konnten (Lamnek 2002, 157).

An dieser Stelle erfolgt nun eine Darstellung des leitfadenorientierten sowie des narrativen Interviews, da aufgrund des Untersuchungsgegenstandes und des damit verknüpften Erkenntnisinteresses diese methodologische Strategie ausgewählt wurde.

Da bei diesem Interview sowohl die Anwendung der Leitideen des narrativen als auch des leitfadenorientierten Interviews erfolgt, soll das leitfadenorientierte Interview ebenfalls erläutert werden.

#### **2.3.2.1. narratives Interview**

Das narrative Interview zielt vorrangig darauf ab, komplexe Sachverhalte zu erfassen. Die Idee dieser von Fritz Schütze entwickelten Interviewform besteht darin, eine „selbsterlebte Situation als Geschichte zusammenhängend“ zu erfassen, weshalb es sich um eine „Stehgreiferzählung“ zu einer bestimmten Thematik seitens der zu interviewenden Person handelt (Lamnek 2002, 180). Der Vorteil der sogenannten Stehgreiferzählung liegt in der Möglichkeit, das Erlebte alltagsnah zu erzählen und dem/der InterviewerIn die Erfassung der Beweggründe und der Bedeutung des Handelns zu gewähren (ebd.). Die Forschungsmethode konzentriert sich ferner darauf, WIE die Person ihre Erlebnisse/Erfahrungen erzählt (Bohnsack, Marotzki, Meuser 2003, 120), undzeichnet sich durch eine „narrative Ausgangsfrage“ als Auslöser einer Stehgreiferzählung der Erlebnisse aus, während Argumentationen zu vermeiden sind.

Der/die ForscherIn wird überdies dazu angehalten, die Erzählungen der interviewten Personen nicht zu unterbrechen (ebd. 121f.). Der/die InterviewerIn hat bewertende Aussagen zu dem Gesagten zu unterlassen, da die Aufgabe darin besteht, dass der/die Interviewte aktiv erzählt und der/die InterviewerIn passiv zuhört (Lamnek 2002, 181). Der Verlauf dieser Interviewform ist durch die Phase des narrativen Nachfragens gekennzeichnet, bei der es ebenfalls wichtig ist, jene Fragen zu stellen, die anstelle von Argumentationen eine Erzählung hervorrufen (Lamnek 2002, 181). Entsprechende Fragen könnten zum Beispiel sein: „Wie erklären Sie sich das?“, „Inwiefern?“, „Wie zeigt sich das?“ oder „Wie kam es dazu?“. Diese Fragen können dafür dienlich sein, Themengebiete erneut aufzugreifen oder Lücken zu schließen (Küsters 2006, 61). Der letzte Schritt dieses Forschungsprozesses umfasst, dass der/die InterviewerIn eigene Themen in das Interview einfließen lassendarf. In dieser exmanenten Nachfragephase geht es allerdings wie erwähnt nicht darum, das Gesagte der interviewten Person zu bewerten, da diese als ‚ExpertIn und TheoretikerIn seiner/ihrer selbst‘ betrachtet werden sollen (Küsters 2006, 63).

#### 2.3.2.2. leitfadenorientiertes Interview

Diese zeichnen sich durch eine mittelmäßige Strukturierung aus und beinhalten Fragen, die sich auf bestimmte Themenkomplexe beziehen und in einer offenen Form gestellt werden, sodass die „narrativen Potenziale des Informanten dadurch genützt werden können“ (Marotzki 2003, 114). Es werden jene Themenbereiche angesprochen, die für den/die ForscherIn interessant sind. Die Fragen sind dergestalt zu formulieren, dass sie als Stütze während des

Interviews dienen und den Erzählfluss der/des Interviewten nicht unterbrechen. Daher wird ersichtlich, dass kein fixes Ablaufschema existiert (Marotzki 2003, 114). Bestimmte Aspekte werden mit offenen Fragen angesprochen und mittels Konfrontationsfrage beendet. Im Rahmen dieser Interviewform wird davon ausgegangen, dass die zu interviewende Person ein „komplexes Wissen zu einem bestimmten Thema hat“. Zudem können theoriegeleitete Fragen gestellt werden, die ein eventuell vorhandenes implizites Wissen der Personen hervorbringen (Lamnek 2002, 174f.).

Im Anschluss an das Interview erfolgen die Erstellung eines Interviewprotokolls und die Transkription des geführten Gespräches. Die Transkription jenes Interviews, auf welches sich die Masterarbeit stützt, ist im Anhang der Arbeit zu finden.

## **2.4.methodisch-wissenschaftliche Vorgehensweise**

Da im Kontext der Masterarbeit das Kinderspiel von zentralem Interesse ist, wurde auf zwei PädagogInnen herangetreten, die eine Spielgruppe anboten. Im Vorfeld wurde per Telefon Kontakt zu den PädagogInnen aufgenommen, um das Einverständnis einzuholen, den Spielverlauf beobachten zu dürfen. Zu Beginn reagierten sie eher skeptisch und erbaten Auskunft darüber, welchem Zweck die Daten dienen sollten. Daraufhin wurde ihnen die Verwertung im Rahmen der Masterarbeit erläutert und versichert, dass die Beobachtungen in anonymisierter Form einfließen. Zudem wurde die Bewertung der tätigen PädagogInnen ausgeschlossen und dargelegt, dass die Beobachtungen als Erweiterung des aktuellen Forschungsstandes in diesem Bereich dienen können. Aufgrund dieser Erklärungen willigten sie ein und ein Termin zum Zweck des Kennenlernens wurde vereinbart.

Im Zeitraum von März bis Juni 2013 beobachtete ich die eineinhalb Stunden andauernde Spielegruppe. Im Anschluss an jede Spielgruppeneinheit verfasste ich ein Forschungsprotokoll, das auf meinen Erinnerungen basierte, weshalb dieses –wie bereits im Kapitel „methodischer Teil“ beschrieben – auch als Gedächtnisprotokoll bezeichnet wird. Im Anschluss an den Beobachtungen wurde ein Interview mit den PädagogInnen geführt bei dem vor allem die Begründungen bzw. Interpretationen der pädagogischen Praxis im Mittelpunkt standen.

### **2.4.1. Datenauswertung**

Die Datenauswertung erfolgt anhand einer interpretativen Analyse. Ziel der Auswertung ist es, die gewonnenen Daten in jener Form aufeinander zu beziehen, dass eine für andere LeserInnen nachvollziehbare Ethnografie entsteht. Es findet die Methode des vergleichenden Zuganges nach Reichertz Anwendung weshalb die Transkription des Interviews für die Analyse verwendet wird um auf latente Inhalte schließen zu können (Lüders 2010, 499f.).

Das Interview wird dahingehend analysiert, dass im ersten Schritt jene vorkommenden Themen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind, herausgearbeitet werden. Durch häufiges Durcharbeiten der Transkriptionen werden wichtige Textpassagen erkennbar, die möglicherweise beim einmaligen Lesen nicht herausgefiltert werden konnten. Die jeweiligen Themen und Einzelaspekte werden zu Begriffskombinationen zusammengefasst und werden daher auch als Auswertungskategorien bezeichnet (Schmidt 2010, 447-451).

Im nächsten Schritt werden die Auswertungskategorien zu einem Codierleitfaden zusammengestellt, entsprechende Textpassagen also den passenden Kategorien zugeordnet. (Schmidt 2010, 452ff.).

Im letzten Schritt erfolgt eine vertiefende Fallinterpretation, in der gegebenenfalls neue Hypothesen gefunden, Hypothesen am Einzelfall überprüft und begriffliche Konzepte ausdifferenziert werden können, die zu neuen theoretischen Überlegungen führen und mitunter in einer Überarbeitung des bereits vorliegenden theoretischen Verständnisses resultieren. Dieser Vorgang erfolgt durch das mehrmalige Lesen hinsichtlich der vorliegenden Fragestellung. Das Ergebnis dieser Interpretation wird anschließend schriftlich festgehalten (Schmidt 2010, 454ff.).

Ziel dieser Vorgehensweise ist es, durch „systematisches Aufeinanderbeziehen unterschiedlicher Daten und Ergebnisse ... (Auslassung P.F.) zu einer vollständigeren, ‚dichteren‘ Beschreibung der jeweiligen Lebenswelt“ zu gelangen sowie „ein Validierungsinstrument in den Händen“ zu halten (Lüders 2010, 499f.).

#### **2.4.2. Beschreibung der Spielegruppe**

Die PädagogInnen entschieden, eine Spielgruppe für Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren anzubieten und betrieben Öffentlichkeitsarbeit, sodass die Menschen in der Umgebung

von dieser Spielgruppe Kenntnis erlangten. Die erste Spielgruppe fand vom September 2012 bis Jänner 2013 statt. Da das Interesse an dieser Spielgruppe so groß war, beschlossen die PädagogInnen, zwischen März 2013 und Juni 2013 eine weitere anzubieten. Bevor die Spielgruppe startete, führten die PädagogInnen mit den Eltern der Kinder ein Anamnesegespräch, um zu erfahren, welche Anliegen diese haben. Neben der Kontaktaufnahme seitens der Eltern schickte diesmal auch das zuständige Jugendamt Kinder in die Spielgruppe, da die Eltern dieser Kinder bestimmte Auflagen erfüllen mussten, um das Obsorgerecht nicht zu verlieren. Auch in diesen Fällen wurde mit den jeweiligen Eltern ein Erstgespräch durchgeführt.

Jene Kinder, die diese Spielgruppe besuchten, wiesen Schwierigkeiten im psychosozialen Bereich auf. Im Zuge des Erstgesprächs galt es, die umfangreichen Informationen rund um die Kinder zu erheben. Zu den erfassten Angaben gehörten unter anderem die biographischen Daten wie der aktuelle Familienstand, der Schulstand, der Anlass für die Teilnahme an der Spielgruppe sowie das aktuelle Leiden des Kindes bzw. der Familie. Im Verlauf des Erstgesprächs versuchten die PädagogInnen, das Problem des Kindes zu erfassen, um die hierbei gewonnenen Informationen während des Spielens berücksichtigen und infolgedessen die benötigten Ressourcen des Kindes fördern bzw. stärken zu können.

Auf die Frage nach dem Ziel der Spielgruppe entgegneten die PädagogInnen, „die Kinder sollen nicht durchs Raster fallen“ und anstelle am Rand zu stehen vielmehr wieder ein Teil der Gesellschaft werden. Sie argumentierten, dass die Kinder durch das Angebot dieser Spielgruppe neue zwischenmenschliche Beziehungen kennen lernen können, wodurch die Umwelt des Kindes erweitert sowie neue soziale Verhaltensweisen erworben werden, welche ihnen dabei behilflich sind, sich in der Gesellschaft wieder zurechtzufinden.

### 3. Analyse

Nachdem der/die LeserIn einen kurzen Überblick darüber bekommen hat, wie die erhobenen Daten gesammelt wurden, folgt nun die Auswertung anhand einer interpretativen Analyse. In diesem Forschungsvorhaben geht es allerdings nicht um die objektive Darstellung der Interaktionen zweier PädagogInnen selbst, sondern um die Reflexion zweier PädagogInnen bezüglich ihrer Interaktionen zur Entwicklung der sozialen Kompetenz bei Kindern mit psychosozialen Schwierigkeiten im freien Spiel einer Spielgruppe. Es handelt sich daher um eine subjektive Darstellung der eigenen Wahrnehmung zu diesem Thema.

Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wird mit jenem Forschungsmaterial gearbeitet, welches in Verbindung mit dem Selbstbild und der Selbstwahrnehmung des jeweiligen Interviewten steht, weshalb eine objektive Sichtweise nicht erfasst werden kann. Es geraten primär die Beweggründe der Interaktionen der PädagogInnen im Hinblick auf die Entwicklung von sozialer Kompetenz in den Mittelpunkt, wobei diesbezügliche Begründungen ausschließlich sprachlich über die Erzählung und nicht in Form von Handlungsabläufen vermittelt wurden.

Während der Bearbeitung der Forschungsdaten hinsichtlich der Interaktionen zur Entwicklung der sozialen Kompetenz bei Kindern mit psychosozialen Schwierigkeiten im freien Spiel einer Spielgruppe zeigten sich zunehmend Aspekte, die häufig als Begründung für das pädagogische Handeln herangezogen, daher als solche zusammengefasst wurden und im Folgenden näher zu betrachten sind:

- a) Kontakt
- b) aktiv vs. passiv
- c) Angebote anbieten
- d) Modell
- e) Emotion
- f) eigene Ressourcen erkennen/entwickeln
- g) Regulieren

## Kontakt

Der Aspekt des Kontaktes wurde im Zusammenhang mit der Entwicklung der sozialen Kompetenz oftmals von den PädagogInnen erwähnt und findet sich auch im Rahmen des geführten Interviews wieder.

Auf die Frage, wann sie in das Spielgeschehen eingegriffen haben, antworteten die PädagogInnen: „Wenn es übergriffig geworden ist irgendwie, wenn der eine den anderen in seinem eigenen Spiel behindert hat, da muss man halt aufmerksam sein, also dabei sein und mitmachen oder halt das beobachten. Also das geht dann nicht mehr, dass der eine den anderen behindert, da muss man schon einschreiten“ (167–170).

In Bezug auf die Frage, welchen Rahmen sie im freien Spiel einhielten, beschrieben sie, dass sie sich primär im Zuge von Übergriffigkeiten in das freie Spiel einschalten, weil diese den Spielprozess „behindern“. Damit beziehen sich die PädagogInnen vermutlich darauf, dass sich die Kinder gegenseitig in ihrer Entwicklung bzw. im Spielprozess negativ beeinflussen. Jener Zeitpunkt, ab welchem die PädagogInnen den Umgang der Kinder miteinander als negativ auslegten, ist anhand dieser Textpassage nicht erkennbar, wenngleich die diesbezügliche Grenze auf einer subjektiven Wahrnehmung beruht.

An einer anderen Stelle im Interview lässt sich die soeben angeführte Frage beantworten, da die interviewte Person davon sprach, dass das Spiel nicht „destruktiv sein sollte“ (172). Die Aussage, „solche Kinder muss man natürlich anders führen als jemanden, der die ganze Zeit um sich schlägt und seinen eigenen Umkreis nicht anderes gelten lässt“ (178f.), bestätigt diese Interpretation. Das „Führen“ meint dabei den pädagogischen Kontakt zu den einzelnen Kindern, da ihnen, „sobald sie destruktiv sind, die Hand gereicht werden muss, um diesen aus dieser Situation heraus zu verhelfen“ (181–183).

Die Situation wird, wie anhand der Verwendung des Begriffes „destruktiv“ ersichtlich, von den PädagogInnen als negativ eingeschätzt, weshalb sie darum bemüht ist einzugreifen, um den Prozess in eine andere Richtung zu lenken. Es kann angenommen werden, dass es sich hier um eine bewusste Interaktion der PädagogInnen handelt, um die Entwicklung sozialer Kompetenz bei diesen Kindern zu fördern, die ihrer Ansicht nach nicht durch die gewählte Form der Kinder stattfinden kann.

Auf die Frage, welchen Einfluss sie auf das freie Spiel ausübten, wurde ein Autor zitiert, welcher die Ansicht vertrat, dass „Beziehung vor Erziehung kommt und der Pädagoge beschreibt, dass er dieser Aussage zustimmt, da er keine Autorität zeigen möchte, da diese seiner Ansicht nach durch ein hierarchisches Verhältnis gekennzeichnet ist und bei den

Kindern Angst auslöst. Diese Angst könnte destruktiv sein und eine Blockade bei den Kindern auslösen. Er beschreibt, dass diese Form des Umganges mit Kindern der bessere Weg ist als eine autoritäre Haltung zu zeigen, welche in den Schulen oftmals gegeben ist“ (263–273). Noch deutlicher präsentiert sich diese Haltung an einer anderen Stelle im Interview, denn „dann darf man auch nicht von oben herab kommen, da muss ich wirklich selber auf die Kindesebene und nicht den Oberlehrer spielen.“ (102–104).

Aus den angeführten Interviewpassagen lässt sich ableiten, dass der Kontakt zu den Kindern nach Ansichten dieses Pädagogen durch eine gleichberechtigte Haltung geprägt sein sollte und nur dann eine Beziehung zu den Kindern eingegangen werden könne, wenn keine autoritäre Haltung im Spiel sei. Demnach sei der auf Beziehung beruhende Kontakt zu Kindern mit einer antiautoritären Einstellung verknüpft.

Hinsichtlich des Kontakts zu den Kindern von Interesse ist eine weitere Textpassage, welche den PädagogInnen auferlegt, dass „sie ja ein Stück weit Erziehung übernehmen, weil sie ja im Prinzip Eltern spielen für die Kinder“ (357f.). In dieser Beschreibung findet sich der Hinweis darauf, dass die PädagogInnen davon ausgehen, dass Erziehung nur von den Eltern übernommen werden könne, da sie lediglich Eltern „spielen“. Der Terminus verweist auf eine elterliche Haltung den Kindern gegenüber, die als Erziehung aufgefasst wird. Für weitere Überlegungen von Relevanz ist, von welchem Verständnis die PädagogInnen hinsichtlich ihrer Haltung ausgehen: Übernehmen sie keine Erziehung, weil sie eine pädagogische Haltung einnehmen und nur eine elterliche Haltung einer Erziehung zugrunde liegt, oder können sie nur aufgrund einer elterlichen Haltung in dieser Spielgruppe erzieherisch auf die Kinder einwirken? Ist es überhaupt möglich, als Nicht-Elternteil eine elterliche Haltung einzunehmen? Allgemeingültige Antworten auf diese Fragen sind auf Basis des vorliegenden Datenmaterials jedoch nicht möglich und zeigen zugleich die Grenzen der Forschung mit Hilfe empirisch qualitativer Interviews auf.

In weiterer Folge beschreiben die InterviewpartnerInnen, „dass Kinder nur durch reale Begegnungen viel mehr lernen als durch diese Medien (Handys, Anmerkung P.F.) und aufgrunddessen wollen sie den Kindern in der Gruppe zeigen, wie sie mit realen Menschen umgehen“ (493–495).

Diese Aussage lässt zu der Interpretation hinreißen, dass der Kontakt zu den Kindern durch reale Begegnungen geprägt sein soll, um die Entwicklung der sozialen Kompetenz zu ermöglichen. Insofern scheinen PädagogInnen die Beschäftigung mit Medien in diesem Zusammenhang als inadäquaten Zugang zu betrachten, da zu vermuten ist, dass für diese nur

reale Kontakte zur Entwicklung von sozialer Kompetenz beitragen, während die Auseinandersetzung mit Computerspielen oder Handys diese Entwicklung gar nicht ermöglichen oder sogar beeinträchtigen. Dieses Verständnis der Entwicklung von sozialer Kompetenz prägte die Interaktionen innerhalb der Spielgruppe, da im Interview die Frage aufkam, ob sie für das nächste Mal ein Handyverbot oder Regeln einführen sollen (534f.). An einer anderen Stelle sprachen sie sich wiederum dafür aus, dass das Medium Handy dafür genutzt werden kann, um Musik vorzuspielen, um dazu zu tanzen oder Pantomime zu machen und das Handy zudem als Möglichkeit für die Aktivität genutzt werden könnte (541–548), womit bereits der zweite Aspekt angesprochen wird, der oftmals in den Beschreibungen hinsichtlich der Interaktionen zu finden ist, nämlich Aktivität versus Passivität.

### Aktivität versus Passivität

In vielen Begründungen der PädagogInnen hinsichtlich der Interaktionen zur Entwicklung der sozialen Kompetenz im freien Spiel dieser Spielgruppe ist oftmals der Aspekt der Passivität bzw. Aktivität enthalten.

Auf die Frage, wie die PädagogInnen mit Schwierigkeiten der Kinder untereinander umgegangen sind, antworteten sie, dass Aggressionen häufig eine Rolle spielten (143–145). Sie beschrieben: „bloß nicht wieder abrechen, nicht die Aggression stoppen, zu sagen nein“ (146–147).

Ein weiteres Mal auf diesen Aspekt wird noch an einer anderen Stelle des Interviews hingewiesen, in der postuliert wurde, „dass es nicht darum geht, die Energie abzurechen, sondern einfach in eine andere Bahn zu lenken“ (58f.) oder „nicht die Aggression stoppen, zu sagen nein, gibt es nicht, sondern halt irgendwie umlenken“ (146f.).

Diese Beschreibungen deuten darauf hin, dass die PädagogInnen keine Passivität bei den Kindern erzeugen wollen, während eine Aktivität zur Entwicklung der sozialen Kompetenz beitragen würde, da die Gefühle der Kinder durch die Interaktionen der PädagogInnen nicht zu stoppen seien. Es kann vermutet werden, dass die Passivität von ihnen als nicht förderlich betrachtet wird und daher die Aktivität der Kinder durch das jeweilige Handeln in den unterschiedlichen Situationen in den Vordergrund treten soll.

Auch an einer anderen Textstelle wurde auf die Frage, wie die Entscheidung auf das freie Spiel fiel, geantwortet, dass dadurch „mehr Möglichkeiten gegeben sind und dadurch mehr heraussehen kann“ (144–145). Diese Textpassagen erweitern vorherige Interpretation, da

angenommen werden kann, dass die PädagogInnen Kreativität mit Aktivität in Verbindung bringen, um dadurch die Entwicklung von sozialer Kompetenz zu ermöglichen.

Eine weitere Begründung diesbezüglich ist auch an einer anderen Stelle erwähnt worden: „die Regeln kennen sie zur Genüge, aber sich selbst kennen sie oft zu wenig und das ist halt dann, oft sind auch die Sachen, die dann so mit 12, 13, 14, wenn sie dann in die Pubertät kommen, wo dann eben diese Probleme zu Tage treten, eben in der Schule auch, dass man motivationslos ist, dass man keinen Bock hat, und daran, glaube ich, haben wir den Ansatz gesetzt“ (126–130).

Diese Aussage lässt erkennen, dass die PädagogInnen Regeln mit einer Motivationslosigkeit verbinden, welche die Kinder zu keiner Aktivität verleitet, sondern sie eher passiv agieren lässt. Sie zeigt zudem deutlich auf, dass eine Motivationslosigkeit als negativ betrachtet wird, da die PädagogInnen die Ansicht vertreten, dass das Aufstellen von Regeln den Kindern keinen Spaß bereitet. Die Interaktionen zur Entwicklung der sozialen Kompetenz basieren demnach darauf, keine Regeln einzuführen, da diese zu einem Motivationsverlust führen würden, um Passivität zu vermeiden, welche als nicht förderlich für die gewünschte Entwicklung eingestuft wird.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, ob die Unterstützung zur Aktivität von Kindern nicht auch in einer etwas weiter gefassten Form eine Regel darstellt und diesen vermitteln soll, dass diese im Gegensatz zur Passivität erwünscht ist. Kann bei diesem Vorgehen nicht auch von einer Regel gesprochen werden, die auf Basis des Verständnisses der PädagogInnen entwickelt und durchgeführt wurde?

Noch deutlicher kommen die Beweggründe für die Interaktionen der PädagogInnen im Rahmen einer anderen Interviewpassage zum Vorschein:

„aber destruktiv kann sie auch gegen sich selbst nach innen richten. Also wenn Kinder z.B. sehr ruhig werden oder sowas, das kann ja auch passieren, dass die in der Gruppe dann sich so stark zurück nehmen, das ist dann eigentlich fast schon die größere Gefahr der Destruktivität, weil die sehr stark auch Auslöser für Krankheiten sein kann“ (174–177).

Hierin finden sich zahlreiche Hinweise auf die bereits beschriebene Interpretation, dass Passivität als nicht förderlich für die Entwicklung der sozialen Kompetenz betrachtet wird. Dieses Verständnis beeinflusste die Interaktion insofern, als zumeist eine Aktivität bei den Kindern angestrebt wurde.

Auf die Frage, welche Beweggründe sie zu dem Angebot verleiteten, den Kindern eine Videokamera zu geben, um das Geschehen zu filmen, antworteten sie, dass die Kinder „in dem Moment vom Konsumieren in das Agieren übergegangen sind“ (470) „und sie dadurch von einer Passivität in ein aktives Handeln übergegangen sind“ (475–476).

Auch diese Beschreibungen bezüglich der Interaktion bestätigen jene zuvor erläuterte. Dabei stellt sich die Frage, von welchem Prozess bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ausgegangen wird. Kann nicht auch eine passive Haltung in der Interaktion mit anderen zu einer Entwicklung der sozialen Kompetenz führen? Anhand welcher Kriterien werden Passivität und Aktivität gemessen? Augenscheinlich wird diese Form der Aktivität auf die sichtbare bzw. beobachtbare Form beschränkt. Kinder, die scheinbar passiv wirken, könnten sich gedanklich der Situation widmen und zeitgleich ebenso dieselbe Form von sozialer Kompetenz erwerben wie Kinder, die ständig aktiv sind. Mit dem Beobachten einer Aktivität scheint den PädagogInnen vermittelt zu werden, dass eine Entwicklung hinsichtlich der sozialen Kompetenz statt findet, während dies bei einer passiven Haltung nicht gegeben ist.

Erwiderungen auf die Frage, was unter passiv sein verstanden wird, etwa „nur konsumieren, also wenn ich mich so berieseln lasse und nicht mitdenke oder nicht gestalten möchte“ (481–482) bestätigen die zuvor beschriebene These.

Noch um eine Spur deutlicher kommt diese Vermutung bei der folgenden Äußerung zum Vorschein: „Fernsehen und Videospiele... (Auslassung, P.F.) stellen natürlich schon sehr viel Multimediakonsum dar und das verleitet natürlich dann schon oft zu einer gewissen Lethargie, sag ich mal, wo man dann den Kindern auch raushelfen muss“ (483–487).

Ersichtlich an der Verwendung von „raushelfen muss“ könnte es sich für die PädagogInnen um einen Zustand handeln, der nicht zur Entwicklung der sozialen Kompetenz führt, weshalb in dieser Situation eine bewusste Interaktion in Richtung der Entwicklung der sozialen Kompetenz stattgefunden hat. Daher wurden, wie in den Beschreibungen ersichtlich, Angebote gemacht, um dieser Situation entgegen zu wirken.

## Angebote anbieten

Im Zusammenhang mit diesem Aspekt lassen sich in den Ausführungen einige Passagen finden, die mit dem Handeln der PädagogInnen zur Entwicklung der sozialen Kompetenz in Verbindung stehen. Im Interview wurde beispielsweise angeführt, „dass man ihnen eine Alternative zeigt, die Energie nicht irgendwie abubrechen, sondern einfach in eine andere Bahn zu leiten, die sie vielleicht nicht kennen und ihnen dadurch einen neuen Weg, eine neue Möglichkeit der Konfliktlösung oder auch eine neue Möglichkeit der Herangehensweise der Auseinandersetzung mit gewissen Sachverhalten aufzuzeigen“ (57–61).

Diese Textpassage lässt darauf schließen, dass ihrer Einschätzung nach in diesem Moment der Spielverlauf der Entwicklung zur sozialen Kompetenz entgegen steht, weshalb die PädagogInnen einschreiten und Angebote unterbreiten. Die Formulierung „in eine andere Bahn lenken“ lässt die Interpretation zu, dass davon ausgegangen wird, dass das Angebot bei den Kindern automatisch zu einer von den PädagogInnen als positiv zu betrachtenden Veränderung des Spielverlaufes beiträgt.

Passend dazu wurde an einer anderen Stelle erwähnt: „will muss man sagen, wir gehen jetzt da rüber, da darfst du draufhauen, hier nicht, aber da schon und da kann man die Energie nicht irgendwie vor eine Mauer laufen lassen, wo das Kind dann irgendwie eigentlich wieder zumacht, sondern es kann ganz bewusst auch seine Aggression spüren“ (148–151) oder: „Das war für diese Situation genau das Richtige, weil sie nicht ein komplett anderes Thema... (Auslassung, P.F.) [verwendet hat, sondern] sie hat ein Thema genommen, was dem irgendwie tatverwandt ist und hat sie so nicht komplett weggebracht von dem, wo sie waren, sondern eben gerade so umgelenkt“ (509–513).

Diese Passagen bestätigen die soeben angeführte Interpretation, da sie aufzeigt, dass der Pädagoge einschreiten musste, um den aktuellen Spielprozess in eine aus seiner Sicht positive Richtung zu lenken. Die Aussage lässt darauf schließen, dass der/die PädagogIn schon im Vorhinein glaubt zu wissen, welche Form der Aggressionsausübung für das Kind hinsichtlich der Entwicklung der sozialen Kompetenz gut ist und welche zu vermeiden ist. Auch bei der zweiten Äußerung ist zu erkennen, dass die PädagogInnen den Kindern zeigen wollten, wie sie ihren Spielverlauf soweit verändern können, dass die PädagogInnen ihn hinsichtlich der Entwicklung der sozialen Kompetenz als förderlich betrachten.

An einer anderen Stelle ist wiederum ersichtlich, dass die PädagogInnen das pädagogische Handeln dergestalt ausrichteten, dass die Kinder ihrer Meinung nach eine positive

Entwicklung anstreben konnten, also „irgendwie einfach eine Hilfestellung geben und das ist auch der Sinn der Gruppe und deswegen sind wir ja auch. C: Auf diese Ruhigeren haben wir auch Rücksicht genommen, dass wir ihnen eine Ruhe-Ecke zur Verfügung gestellt haben, sie konnten sich auch zurückziehen.“ (183–186).

Inwiefern dies von den Kindern auch als passend empfunden wurde, ist nicht klar. Erachten PädagogInnen es als ausreichend, wenn innerhalb der Gruppe durch das Anbieten dieser Angebote keine weiteren Schwierigkeiten auftreten? Wie definieren PädagogInnen diese und ab wann gehen sie von solchen aus?

Die PädagogInnen beschrieben, dass sie den Kindern Angebote präsentierten, sobald sie den Eindruck hatten, dass diese einander gegenseitig körperlich verletzen könnten. In einer von mir beobachteten Situation warf ein Kind mit harten Schaumstoffsteinen um sich. Die Pädagogin übergab diesem Kind anstelle der Steine weiche Pölster, damit er mit diesen weiterschließen konnte. Sie äußerte diesbezüglich, dass es ihr wichtig erschien, seine Emotion nicht zu stoppen, indem sie diese Form des Spiels beendete, sondern ihm vielmehr die Möglichkeit eröffnete, sich auszutoben, ohne jemanden dabei zu verletzen (373–375).

Die PädagogInnen änderten ferner auch in jenen Situationen den Spielprozess, „sobald sie erkannten, dass das Kind mit der Situation nicht zurecht kam und sie daher Hilfe anbieten wollte[n]“ (123–124). Auch in diesem Kontext ist abzuklären, ab wann davon auszugehen war, dass ein Kind mit einer Situation nicht umgehen konnte oder überfordert war.

An einer anderen Stellen sind hierfür ebenso passende Stellen zu finden: „... dem anderen helfen, auch sein eigenes zu bauen“ (286f.), „... weil er das vielleicht selbst nicht schaffen würde. Wenn ich ihm also helfe, selbst etwas zu bauen, dann wird er dadurch lernen, durch meine Unterstützung, dass wir gemeinsam etwas bauen können“ (289–291) sowie „... sondern er kriegt von mir eine Hilfeleistung dahingehend, dass er selber das schafft, was er eigentlich wirklich will“ (295–296).

Die PädagogInnen gingen davon aus, dass das jeweilige Kind diese Situation ohne Hilfestellung nicht meistern und an seine Grenzen stoßen würde.

Zudem kann vermutet werden, dass die Kinder durch diese Angebote lernen sollten, auf die Hilfe anderer Personen zu vertrauen und nicht gezwungen ist, sich alleine mit seinem Problem auseinandersetzen zu müssen. Möglicherweise möchten die PädagogInnen den Kindern hiermit ein Modell vorleben, damit sie diese Erfahrung später selbst umsetzen.

Diese Interpretation wird an einer anderen Stelle des Interviews bekräftigt: „C: Dass jeder seinen Bereich bekommt und dass das einfach sicherzustellen ist in der Gruppe, dass jeder

seinen Platz findet, einfach Möglichkeiten aufzeigen und dass wir natürlich auch das machen“ (342–344).

Auch hier ist eine Form der Modellwirkung zu erkennen, da sie davon sprechen, den Kindern zu vermitteln, dass sie die erwünschten Verhaltensweisen ebenso zeigen. Möglicherweise gehen die PädagogInnen davon aus, dass das Erkennen und Akzeptieren der eigenen Person auch die Akzeptanz anderer und somit die Entwicklung von sozialer Kompetenz fördert. Das Akzeptieren der eigenen Person scheint für die PädagogInnen als Grundlage für die Entwicklung der sozialen Kompetenz zu dienen und bestärken diese bei den Kindern durch das Anbieten von Hilfestellungen.

Diese Vermutung kann anhand eine andere Textstelle noch weiter gefasst werden, indem neben der Akzeptanz der eigenen Person auch die Gleichberechtigung aller erkannt werden soll: „Die Fairness, z.B. wenn man jetzt sagt, wenn der Ball frei ist, dann kann ihn sich jeder nehmen oder z.B. auch, dass man eine Einteilung gibt, dass man sagt schau, jetzt kannst du zehn Minuten, wenn du ihn willst, kann du ihn zehn Minuten [haben], das ist ja alles ok“ (581–584).

Möglicherweise verbinden die PädagogInnen soziale Kompetenz mit Gleichberechtigung, weshalb diese Form des Austausches für sie wichtig ist und sie dies den Kindern hinsichtlich der Entwicklung der sozialen Kompetenz vermitteln wollten.

### Modell bieten

Im Rahmen des Interviews für die empirisch-qualitative Untersuchung sind ferner Textpassagen zu finden, die sich auf das „Modell bieten“ beziehen. Diesbezüglich erzählten die interviewten PädagogInnen, dass die Kinder in der Spielgruppe die Möglichkeit erhalten, „beide Rollen zu sehen...(Auslassung P.F.) [,] die männliche und die weibliche“ (12–15). Der Aspekt der männlichen und weiblichen Rolle wurde auch an einer anderen Stelle erwähnt: „Das ist ein sehr großer Vorteil, natürlich wenn man jetzt intensiver mit dem einen Kind beschäftigt ist, kann der andere sich trotzdem noch um die Gruppe kümmern und das geht nur zu zweit eigentlich und Frau und Mann ist am besten, weil beide mütterlich und väterlich, was bei den Kindern unterschiedliche Themen sind und unterschiedlich dann angesprochen werden kann.“ (157–161)

Betrachtet man nun die Ausführungen der ausgewählten Textstellen, lassen sich Hinweise darauf finden, dass die PädagogInnen von dem Verständnis ausgehen, dass die Entwicklung

der sozialen Kompetenz durch die vorhandene weibliche und männliche Rolle begünstigt wird.

Zu klären gilt, was konkret unter weiblich und männlich verstanden wird. Können nur beide angebotenen Modelle zur Entwicklung der sozialen Kompetenz beitragen? Die PädagogInnen scheinen anzunehmen, dass beide Rollen zur Entwicklung der sozialen Kompetenz beitragen.

Die Termini „mütterlich“ und „väterlich“ lassen weiters die Interpretation zu, dass die PädagogInnen davon ausgehen, dass ein männliches Modell eine väterliche Rolle und auf der anderen Seite ein weibliches Modell eine mütterliche Rolle darstellt. Die zitierten Passagen lassen die Vermutung zu, dass eine Entwicklung der sozialen Kompetenz nur durch beide repräsentative Modelle erfolgen kann. Es stellt sich die Frage, von welchem Verständnis die PädagogInnen in Bezug auf männlich und weiblich ausgehen. Zudem ist fraglich, ob dies von den Kindern so wahrgenommen wird. Es kann vermutet werden, dass die eigene Selbstwahrnehmung von der jeweiligen Rolle geprägt wird und dass diese Rollen für die Entwicklung der sozialen Kompetenz bei den Kindern dieser Spielgruppe förderlich sind.

Diese Vermutung kann aufgrund einer anderen Aussage bestätigt werden: „C: Im Nachhinein muss ich sagen, das hätte ich gerne anders gemacht. B: Ja, er hätte etwas handfesteres gebraucht. Es war blöd, dass ich in der Situation gerade nicht da war, in solchen Situationen, wenn die Buben was machen, ist es immer gut, wenn da z.B. der Mann eingreift und sagt hey, pass auf, jetzt hauen wir da mal drauf oder so.“ (447–451)

Der Pädagoge geht demnach davon aus, dass in gewissen Situationen eine männliche Rolle für Buben bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz hilfreicher ist als eine weibliche Person. Es kann daher vermutet werden, dass der Pädagoge annimmt, die Entwicklung der sozialen Kompetenz im freien Spiel bei Buben verlaufe anders als bei Mädchen, da diese in gewissen Situationen ein männliches Modell benötigen. Der situationsbedingte Einsatz von männlichen oder weiblichen Rollen kann basierend auf der Aussage „er hätte etwas handfesteres gebraucht“ dahingehend interpretiert werden, dass männliche Modelle energiereicher bzw. direkter vorgehen als weibliche Personen. Da sich diesbezüglich keine weiteren Passagen finden, muss diese Lücke offen gelassen werden.

Auch an einer anderen Stelle im Interview kann die Vermutung bestätigt werden, dass die PädagogInnen die Existenz sowohl eines weiblichen als auch eines männlichen Modells für die Entwicklung der sozialen Kompetenz für notwendig erachten. Die Beschreibung bezüglich der Modelle greift jedoch noch weiter, da „die Grundeinstellung der Eltern positiv

geregelt sein sollte ... (Auslassung P.F.). und da können wir ein sehr gutes Modell dafür liefern.“ (359–362)

Demnach scheinen ein Mann und eine Frau ein Elternpaar darzustellen. Zu hinterfragen ist, ob durch das Repräsentieren eines Mannes auch gleichzeitig eine väterliche Rolle dargestellt wird und ob auch ein Mann eine weibliche Rolle übernehmen könnte.

Der Interviewte sprach davon, dass sie ein gutes Modell für ein Elternpaar seien. Diese Textpassage lässt die Auslegung zu, dass aus Sicht der PädagogInnen nur im Zusammenhang mit einem elterlichen Aspekt eine Entwicklung der sozialen Kompetenz möglich sei.

Die Äußerung, dass „auch um das Modell in der Gruppe für die Kinder, praktisch Sozialisierung der Kinder über die Gruppe... (Auslassung P.F.) dass man in der Gruppe eine bessere Sozialisierungsarbeit leisten kann“ (27–32), kann dahingehend interpretiert werden, dass die PädagogInnen einerseits davon ausgehen, dass eine weibliche und männliche Position (ähnlich dem Elternteil) für die Entwicklung der sozialen Kompetenz wichtig ist, und auf der anderen Seite ist in diesem Ausschnitt die Gruppe für die „Sozialisierung der Kinder“ entscheidend. Dabei kommt die Frage auf, ob die PädagogInnen eine Familie ebenso als eine Gruppe betrachten oder ob beide Modelle für die Entwicklung der sozialen Kompetenz vonnöten sind.

Es kann vermutet werden, dass sowohl die weibliche als auch männliche Rolle und eine Gruppe, in der beide Rollen vorkommen, von den PädagogInnen als wichtige Faktoren für die Entwicklung der sozialen Kompetenz betrachtet werden.

Im Zusammenhang mit der Relevanz der Gruppe lassen sich in anderen Ausführungen ähnliche Beschreibungen finden: „Was ich so wichtig finde ist, dass die Kinder auch bei den Gleichaltrigen sind, also sie sehen, man kann auf einen Konflikt unterschiedlich reagieren, es ist nicht nur das Muster, was ich habe, sondern es können ganz unterschiedliche Muster sein und das finde ich eigentlich sehr schön an der Gruppe.“ (45–48)

Angesichts der Aussage, „[man] kann ... natürlich schon auch als Modell einschreiten“ (55f.) lässt sich die Vermutung aufstellen, dass die PädagogInnen sich als Modell betrachten, welches den Kindern zur Verfügung steht. Da keine Aussagen zu finden sind, die sich darauf beziehen, dass die Kinder auch untereinander eine Modellwirkung haben könnten, ist anzunehmen, dass jene Modellwirkung innerhalb einer Gruppe zentral erscheint, die von den PädagogInnen selbst ausgeht.

## Emotion

Hinsichtlich der Entwicklung von sozialer Kompetenz ebenfalls relevant ist die Emotion.

So wurde als Begründung einer beobachteten Situation beispielsweise geantwortet: „können sie ja bei uns in der Gruppe eben lernen, wie sie positiv aus so einer Situation wieder herausfinden und es passiert bei ihnen sicherlich nicht auf einer bewussten, kognitiven Ebene, sondern eher auf einer emotionalen Ebene.“ (349–352)

Demnach streben die PädagogInnen durch ihr Handeln an, den emotionalen Bereich der Kinder zu erreichen. Eine andere Stelle im Interview bekräftigt die Ambitionen der PädagogInnen, da in Bezug auf eine Situation geäußert wurde, dass „das Spiel nicht behindert wurde durch das Eingreifen der Pädagogin, sondern dass der Bub in seiner Emotion weiter machen konnte“ (374–375).

Werden weitere Passagen diesbezüglich betrachtet, lassen sich an einer anderen Stelle wiederum hierfür passende Aussagen finden: „ja vorher auch in ihrer emotionalen Welt und wir haben sie da nicht rausgerissen, sondern wir haben ihnen einfach nur irgendwie sozusagen Kindern“ (471–473).

Diese Beschreibungen der PädagogInnen ermöglichen die Interpretation, dass die PädagogInnen dem emotionalen Bereich der Kinder hinsichtlich der Entwicklung von sozialer Kompetenz eine wichtige Rolle zuschreiben. Es war ihnen wichtig, die Emotionen der Kinder zu erreichen. Ihnen schien daran gelegen zu sein, die Kinder ohne Existenz einer hierarchischen Ebene begleiten zu wollen, indem zum Beispiel Regeln oder Vorträge über sozial erwünschtes Verhalten vorgelegt wurden.

Wie bereits zuvor thematisiert streben die PädagogInnen eine gleichberechtigte Ebene zu den Kindern an, ohne dabei eine autoritäre Haltung einzunehmen. Möglicherweise können diese Ansichten mit dem emotionalen Bereich verbunden werden, da sie die Meinung vertreten, dass der erwünschte Kontakt zu den Kindern über den emotionalen Bereich und nicht durch eine autoritäre Haltung erfolgt.

An dieser Stelle ist zu hinterfragen, inwiefern sie den emotionalen vom kognitiven Bereich abgrenzen. Werden diesbezüglich weitere Ausführungen betrachtet, so finden sich in der folgenden Interviewpassage Hinweise darauf: „emotional wissen sie gleich, um was es da geht und da waren sie gleich schon nicht mehr im Bauch, sondern in der Schule, weil da geht es die ganze Zeit so“ (586–589). Weiters von Relevanz für die Beantwortung der Frage ist auch diese Ausführung: „Bauch hat sehr viel mit dem Emotionalen zu tun und das Leistungsdenken hat sehr viel mit dem Kognitiven zu tun und da gehen sie sofort wieder aus

dem Bauch in den Kopf, weil da heißt es ich muss schneller sein, ich muss besser sein, da sind sie sofort wieder hier und weg vom Bauch.“ (591–594)

Der emotionale Bereich wird demnach mit dem Bauch und der kognitive Bereich mit dem Kopf gleichgesetzt. Insofern scheinen die PädagogInnen davon ausgehen, dass sich die soziale Kompetenz durch den emotionalen Bereich besser entwickeln kann, da die Kinder „nicht nachdenken, ob sie besser sind als andere oder nicht“ und diese Überlegung ihrer Meinung nach mit dem emotionalen Aspekt in Verbindung steht.

Die Textpassagen zeigen ferner deutlich, dass die PädagogInnen annehmen, dass die Kinder dadurch nicht von außen bzw. den gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten geleitet werden. Gehen die PädagogInnen davon aus, dass sich die soziale Kompetenz von Natur aus, ohne Beeinträchtigungen der sozialen oder gesellschaftlichen Gegebenheiten, gut entwickelt? Vertrauen sie auf die Anlagen der Kinder, weshalb der kognitive Bereich, der oftmals von außen beeinträchtigt wird, nicht in den Fokus geraten soll? An dieser Stelle kann die Vermutung angestellt werden, dass dieses Fokussieren, nämlich den emotionalen Bereich zu erreichen und den kognitiven Bereich außen vor zu lassen, auch der Grund für die Wahl des freien Spiels in der Spielgruppe war. Möglicherweise nehmen sie an, dass im nicht freien Spiel der kognitive Bereich aktiviert wird, während die Kinder im freien Spiel mit ihrer Emotionalität in Berührung kommen?

Diese Fragestellung kann mit der folgenden Beschreibung der Interviewten beantwortet werden, da auf die Frage, welchen Nutzen das Spiel ihrer Meinung nach aufweist, folgendermaßen geantwortet wurde: „C: Da können sie sich auch so vertiefen und ich glaube das ist auch das Schöne, also das bleibt nicht oberflächlich, sondern sich wirklich vertiefen in ein Thema.“ (105–106)

### eigene Ressourcen erkennen

In diesem Interview der empirisch-qualitativen Untersuchung sind in weiterer Folge einige Textpassagen zu finden, die sich auf den Aspekt des Erkennens der eigenen Ressourcen beziehen. Hinsichtlich dieser Thematik wurde erzählt: „Es werden sehr viele Ressourcen zur Verfügung gestellt“ (49) und weiters „versuche ich immer ressourcen-orientiert zu handeln, das heißt zu versuchen, in der Gruppe halt den Destruktiven keinen Platz zu geben und progressiv zu arbeiten.“ (52–53)

Diese Aussagen lassen erkennen, dass die PädagogInnen eine ressourcenorientierte Arbeit mit den Kindern bevorzugen. Mit dem Begriff Ressourcen wird vermutlich auf jene Fähigkeiten Bezug genommen, die in Verbindung mit der sozialen Kompetenz steht, also jenen positiven Fähigkeiten, die die Kinder im Kontakt mit anderen benötigen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass diese Fähigkeiten nicht verallgemeinert werden können, da der Umgang mit anderen Menschen von vielen Faktoren, unter anderem den gesellschaftlichen, milieubedingten Aspekten, abhängig ist. Insofern besitzen die PädagogInnen eine Vorstellung von einem positiven Umgang der Kinder untereinander, die sie als förderlich für die Entwicklung der sozialen Kompetenz betrachten.

Diese Interpretation kann durch folgende Textstelle bestätigt werden, in der im Zusammenhang mit dem freien Spiel beschrieben wird: „Weil ich im freien Spiel ja auch mehr Möglichkeiten offen lasse, denke ich mir ist ja dann vielleicht die Schlussfolgerung, ich kann das ja aufs allgemeine Leben generalisieren sozusagen.“ (231–233) Auch diese Textpassage liefert deutliche Hinweise für die geäußerte Interpretation: „C: Einfach ihre Möglichkeiten, die sie haben, dass sie einfach mehr Möglichkeiten im Reagieren finden.“ (193–194)

Mit dem Begriff der Möglichkeiten rekurren sie eventuell darauf, dass die Kinder viele Varianten des sozialen Handelns kennen lernen sollen, die dann außerhalb der Spielgruppe weiter geführt werden können. Diese Aussagen zeigen jedoch, dass die PädagogInnen davon ausgehen, dass die Kinder über nicht genügend Möglichkeiten verfügen, weshalb die soziale Kompetenz noch nicht hinreichend genug entwickelt werden konnte. Sie verbinden das freie Spiel mit mehr Möglichkeiten als das strukturierte, regelgenerierende Spiel, weshalb dieses möglicherweise als ein Übungsfeld für die Kinder dienen soll, um neue Verhaltensweisen zu erlernen.

Bezogen auf die Ressourcen, die nach Ansichten der PädagogInnen für die Entwicklung der sozialen Kompetenz notwendig sind, wurde andernorts erwähnt:

„B: Das ist ja eine Ressource, die wir den Kindern da zur Verfügung stellen. Wenn sie natürlich jetzt unbetreut sind, das sind sie wahrscheinlich eh oft genug, dann sind ja diese Situationen eben diejenigen, die vielleicht zu einer Keilerei [führen] oder einer haut den anderen auf den Deckel oder sowas und deswegen können sie ja bei uns in der Gruppe eben lernen, wie sie positiv aus so einer Situation wieder herausfinden“ (346–349).

In dieser Passage finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass es den PädagogInnen wichtig ist, den Kindern jene soziale Kompetenz zu vermitteln, die sie für das Leben benötigen, um konfliktfrei agieren zu können.

Zudem scheinen die PädagogInnen soziale Kompetenz mit konfliktfreiem Agieren in Verbindung zu bringen, weshalb diese Ressource den Kindern vermittelt werden soll. Ein weiterer Aspekt, der dieser Textstelle entnommen werden kann, ist, dass die PädagogInnen die fehlende soziale Kompetenz auf das „unbetreut sein“ zurückführen. Sie gehen demnach davon aus, dass Eltern, die ihre Kinder betreuen, automatisch eine soziale Kompetenz vermitteln. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Entwicklung von sozialer Kompetenz bei Kindern mehr Professionalität erfordert als das ausschließliche Betreuen eben jener?

An einer anderen Interviewstelle wurden von den PädagogInnen weitere Begründungen für die nicht vorhandene soziale Kompetenz angesprochen:

„Im Prinzip läuft alles auf die soziale Kompetenz hinaus, weil es geht ja darum, dass die Kinder, die Schwierigkeiten haben, sich besser in ihrem Leben zurechtfinden können. Das hängt jetzt natürlich mit Begrifflichkeiten zusammen, also wie man das selber definieren will. Also ich glaube, wenn das Selbst des Kindes sich gut entwickeln kann, dann hast du automatisch auch, man spricht nicht umsonst von Selbstbewusstsein, ein Mensch, der Selbstbewusstsein hat, der sich seines Selbst bewusst ist, kann im Leben stärker und stabiler agieren, als jemand, der das nicht ist und eine Stabilisierung des Selbst läuft auch auf eine Stabilisierung der sozialen Kompetenz hinaus, weil das Selbst gestärkt heißt automatisch dieses Kind, auch wenn er dann erwachsen ist, wird er weniger Probleme im Leben haben, weil er mit Konfrontationen und Konfliktsituationen im Leben besser zurecht kommt. C: Ich empfinde es so, dass sie dadurch auch mehr Ressourcen entwickeln. Also dass sie darauf auch später zurückgreifen.“ (198–207)

Die PädagogInnen beschreiben, dass sie die Schwierigkeiten im Leben der Kinder mit fehlender sozialer Kompetenz in Verbindung bringen und diesen Mangel wiederum auf ein fehlendes Bewusstsein des Selbst zurück führen.

Demnach korreliere das Selbst des Kindes mit der Entwicklung der sozialen Kompetenz. Es erweckt ferner den Anschein, dass die PädagogInnen ein unsoziales Verhalten mit einem defizitären Selbst verbinden, da dieses Selbst scheinbar für sie beobachtbar ist. Diese Beobachtungsgrundlage nehmen die PädagogInnen wiederum als Anlass dafür, den Kindern dabei zu verhelfen, ihre eigenen Ressourcen zu erkennen, um ihr Leben eigenständig bestreiten zu können. Dieses Erkennen der Ressourcen kann nach Ansichten der

PädagogInnen als Teil der Entwicklung der sozialen Kompetenz betrachtet werden, welches das pädagogische Agieren bzw. die Interaktionen beeinflusst.

Die Thematik des Selbst kommt an einer anderen Stelle nochmals deutlich zum Vorschein: „was ist eigentlich mein primäres Bedürfnis von jedem Einzelnen und das ist auch zu erkennen, dass ein anderer ein anderes primäres Bedürfnis hat und das ist glaube ich das andere Bedürfnis zu akzeptieren und zu lassen“ (134–137).

Diese Passage macht nochmals deutlich, dass für die PädagogInnen das Selbst des Kindes für die soziale Kompetenz eine wichtige Rolle spielt. Durch das Erkennen des Selbst bzw. der eigenen Bedürfnisse erfolge daher die Anerkennung der anderen und ihrer jeweiligen Bedürfnisse. Möglicherweise ist dies als Abgrenzung der Kinder von den anderen zu bewerten, um Konfliktsituationen im Alltag zu vermeiden. Jene Konfliktsituationen scheinen wiederum aus Sicht der PädagogInnen dann auftreten, wenn die Bedürfnisse anderer nicht berücksichtigt bzw. anerkannt werden oder diese nicht von den eigenen unterschieden werden können.

### Regulierung

In diesem Interview sind einige Begründungen der PädagogInnen zu finden, die sie mit dem Begriff der Regulierung beschrieben, etwa: „kann sie nicht mit dem Phänomen direkt konfrontieren wie einen Erwachsenen oder so. Also man kann nicht ihnen sagen ja pass auf, das und das läuft bei dir schief, jetzt schauen wir mal, man muss tief in die emotionale Grundsubstanz des Kindes eindringen und dort irgendwie auch an dem Phänomen zu arbeiten“ (99–101).

An einer anderen Stelle sind ähnliche Schilderungen der PädagogInnen zu finden:

„... irgendwelche Störungen da sind, die man halt über sowas schon regulieren kann und das wird ihnen helfen später im Leben“ (238–240), sowie „C: Wir regulieren schon. B: Das ist auch wieder so eine Gradwanderung, was ist Regulierung, da bin ich auch eigentlich wieder am gleichen Punkt, eine gute Regulierung ist die, die nicht stoppt, sondern die umleitet“ (260–263).

Anhand dieser ausgewählten Textstellen ist erkennbar, dass die PädagogInnen mit dem Begriff des Regulierens ein Eingreifen in die Spielsituation meinen und dass der negativ verlaufende Spielprozess in eine andere Richtung gelenkt werden muss, damit dieser für sie positiv verlaufen kann. Es erweckt den Anschein, dass die Regulierung bei den Kindern nicht

bewusst erfolgen soll, da sie erläutern, dass man diese nicht wie Erwachsene mit ihrem Problem konfrontieren könne. Es kann daher angenommen werden, dass die Regulierung von vornherein dazu bestimmt ist, den Spielverlauf in eine als positiv bewertete Situation zu lenken. Dadurch wird vermittelt, dass die PädagogInnen schon im Vorhinein glauben zu wissen, in welche Richtung sich der Spielprozess verändern soll.

„Regulierung löst, ohne dass man zu ihm sagt nein du darfst das nicht kaputt machen, sondern komm, schau du willst ein Schiff, wir bauen das jetzt für dich. Der eine hat ein Haus, der andere ein Schiff, im weitergehenden Spiel können wir dann die beiden zusammenführen, sodass die beiden was sie geschaffen haben in Interaktion mit ihren beiden Sachen, was sie geschaffen haben, treten können und das wäre eine Art und Weise, wie man positiv regulieren kann.“ (297–302)

Auch an einer anderen Stelle weisen einige Textpassagen auf diesen Aspekt hin: „A: Weil ihr auch oft den Begriff regulieren verwendet, regulieren wohin, in welche Richtung regulieren, wie habt ihr da eure Aufgabe gesehen? C: Dass es keine Einbahn wird das Verhalten, sondern dass ich ihm dann zeige, es gibt noch eine Möglichkeit.“ (275–278)

Hier ist ebenso deutlich zu erkennen, dass die PädagogInnen in das Spielgeschehen eingreifen, wenn ihrer Meinung nach nicht die richtige Richtung eingeschlagen wurde und sie sich daher verpflichtet fühlen, den Kindern andere Möglichkeiten aufzuzeigen. Mit dem Begriff Einbahn könnten die PädagogInnen darauf verweisen, dass die Entwicklung der Kinder bezüglich der sozialen Kompetenz nicht voranschreitet. Möglicherweise betrachten sie den Prozess der Entwicklung sozialer Kompetenz als ständig fortlaufenden Prozess, bei dem Pausen oder Stagnierung als nicht entwicklungsförderlich für die Kinder bewertet wird.

Auf die Frage, in welche Richtung reguliert werden sollte, erwiderten sie, dass „jeder Mensch Menschenrechte hat und dass die Regulierung in diese Richtung gehen soll, damit der andere in seiner ganzen Person anerkannt wird“ (305–310).

Diese Textpassage lässt darauf schließen, dass die PädagogInnen das Respektieren der anderen als ein Menschenrecht betrachten, was zu der Frage führt, ob davon ausgegangen wird, dass bei Einhaltung der Menschenrechte von sozialer Kompetenz gesprochen werden kann. Diese Frage kann jedoch nicht beantwortet werden, da im Verlauf des Interviews nicht näher auf die Menschenrechte eingegangen wurde.

Ein anderer Faktor bezüglich der Regulierung wurde näher erläutert, als die PädagogInnen davon erzählten, dass „die Kinder ein Problem haben und deswegen in die Spielgruppe

kommen. Sie zeigen oft Verhaltensauffälligkeiten in der Schule, können in der Schule nicht mitarbeiten oder Aufgaben nicht erfüllen und sie daher versuchen diese Lücken zu schließen“ (35–42).

Die PädagogInnen setzen sich demnach das Ziel, die Lücken der Kinder, die sich im Alltag zeigen, zu schließen. Insofern gehen die Pädagogen davon aus, dass die Ursachen für diese Schwierigkeiten bei den Kindern selbst liegen, weshalb mit ihnen daran gearbeitet werden müsse. Möglicherweise blenden die PädagogInnen dabei aus, dass derartige Probleme nicht nur vom Kind selbst ausgehen müssen. Hinsichtlich der Schwierigkeiten wurden oftmals die Aggressionen der Kinder genannt, an welchen gearbeitet werden müsse, um ihren Alltag adäquat bestreiten und sozial agieren zu können. Auf die Ursachen der Aggressionen wurde kaum eingegangen, weshalb anzunehmen ist, dass die PädagogInnen die Aggression als Ursache des Problems betrachten anstatt diese als Symptom zu bewerten.

Folgende Aussagen der PädagogInnen bestätigen die Interpretation: „wie wir dann damit umzugehen haben, dass wenn jetzt dort Aggressionsfelder entstehen, dass wir halt den einen in die eine Richtung lenken“ (144–146). Zudem „versuchen [wir] die Wut nicht zu stoppen, sondern die Wut umzulegen und deswegen machen wir, also bei ganz so extremen Wutanfällen mache ich gerne dieses Dose schlagen ... (Auslassung P.F.) wenn sie ihre Energie und ihre Aggression da wirklich so raus lassen können (400–406) ... (Auslassung P.F.) und das hat ihm sehr gut geholfen, da war er dann wirklich ganz entspannt. Das haben wir eh vorhin schon gesprochen, da geht es dann auch wieder um die konstruktive Regulierung der Aggression (410–413).

Bezüglich des Agierens der PädagogInnen wurde ferner berichtet, „dass Analyse nicht eine Bestandsaufnahme des gesamten Zustandes ist, sondern immer nur eine Momentaufnahme des aktuellen Zustandes und da geht es ja darum, dass man den Moment, also die Konflikte und die Problematik erkennt oder das, wo das Kind ansteht und ihm dann sozusagen nicht von oben herab, sondern auf seiner Ebene ihn aus seinem Dilemma, aus seiner Blockade heraus hilft und das kann natürlich ganz unterschiedlich sein, das kann auch heute anders sein als nächste Woche, vielleicht ist übernächste Woche das Thema wieder ein ganz anderes als letzte Woche, deswegen gibt es keinen Überbau, wo man eine Überschrift drüber setzt, sondern es geht darum, dass man ständig irgendwie wach, bereit und flexibel ist, um sich den Veränderungen zu stellen“ (68–77).

Die PädagogInnen passen ihr pädagogisches Handeln demnach der Situation an, entscheiden im jeweiligen Prozess, in welche Richtung ihr Handeln gehen soll oder benennen es als

Regulierung im Sinne der Entwicklung von sozialer Kompetenz. Dieses Vorgehen kann als ständige Bewertung hinsichtlich der sozialen Kompetenz gewertet werden, um festzustellen, ob ein Eingriff erforderlich ist. Daher beschreiben sie auch, dass sie sich flexibel auf die Situationen einstellen müssen, um auf Ebene des Kindes helfen zu können, sofern für die PädagogIn der Anschein erweckt wird, dass es sich um eine Blockade handelt und diese der Entwicklung der sozialen Kompetenz entgegensteht.

## 4. Resümee

Die formulierte Forschungsfrage lässt sich nach der interpretativen Analyse zusammenfassend sehr vielschichtig beantworten. Bei der Bearbeitung des Datenmaterials zeigte sich ein Begründungsmuster der PädagogInnen, welches sich aus folgenden Aspekten zusammensetzt:

- h) Kontakt
- i) aktiv vs. passiv
- j) Angebote anbieten
- k) Modell
- l) Emotion
- m) eigene Ressourcen erkennen/entwickeln
- n) Regulieren

Im Zusammenhang mit der Forschungsfrage konnten Aspekte herausgearbeitet werden, die immer wieder als Interpretation für das pädagogische Handeln herangezogen wurden. So geht aus dem Interview hinsichtlich des Kontaktes hervor, dass die PädagogInnen in das Spielgeschehen eingriffen, sobald das freie Spiel des Kindes gestört oder es übergriffig zwischen den Kindern wurde. Den PädagogInnen erschien es wichtig, dass das Spiel des Kindes keine destruktiven Züge annahm, weshalb sie eingriffen, um den Spielprozess in eine andere Richtung zu lenken, die von den PädagogInnen als entwicklungsförderlich für die soziale Kompetenz betrachtet wurde. Ferner positionieren sie die Beziehung über der Erziehung und plädieren für eine antiautoritäre Haltung den Kindern gegenüber, um ihnen im Kontakt zueinander gleichberechtigt zu begegnen. Den Kontakt zu den Kindern beschrieben sie an einer anderen Interviewstelle als „Eltern spielen“, da sie einen Teil der Erziehung übernehmen. Darüber hinaus waren die PädagogInnen davon überzeugt, dass die Beziehung zu den Kindern durch reale Begegnungen geprägt sein soll, die Entwicklung sozialer Kompetenz nur mittels realer Kontakte entwickelt werden kann und Computerspiele oder die Benützung von Handys die angestrebte Entwicklung daher möglicherweise beeinträchtigen würde.

Einen zentralen Stellenwert im erhobenen Material nimmt weiters der Aspekt Aktivität vs. Passivität ein. Oftmals wurden die Interaktionen zur Entwicklung der sozialen Kompetenz im freien Spiel dieser Spielgruppe mit Aktivität begründet, da sie die Kinder nicht in eine passive Haltung lenken wollten, indem sie beispielsweise die Aggression stoppten. Mit der

Entscheidung, das freie Spiel als Rahmen für die Gruppe zu wählen, konnten sie den Kindern mehr Möglichkeiten aufzeigen, da die Kinder die Regeln ohnehin schon kannten und darin eine Quelle der Motivationslosigkeit bei den Kindern vermuteten. Hierbei ist wiederum deutlich zu erkennen, dass die PädagogInnen eine scheinbar von außen beobachtbare Passivität als negativ bewerteten, weshalb sie jene Interaktionen setzten, die dieser entgegen trat. Mit dem Begriff „passiv“ verbinden die PädagogInnen ein Konsumieren, weshalb sie die Kinder dazu animierten, vom Konsumieren zum Agieren überzugehen und ihnen in einer Situation das Angebot machten, das Geschehen mit der Videokamera zu filmen. Die PädagogInnen zeigten den Wunsch auf, den Kindern aus der Lethargie in Richtung Aktivität zu verhelfen, da sie dies für die Entwicklung der sozialen Kompetenz als förderlich betrachteten.

Zudem von Relevanz innerhalb der Begründungen der PädagogInnen war das Anbieten von Angeboten. Diese präsentierten sie den Kindern, sobald sie das Spielgeschehen in eine andere Richtung lenken und ihnen neue Möglichkeiten aufzeigen wollten. Die PädagogInnen schienen demnach davon auszugehen, dass das Anbieten von Angeboten zu einer positiven Veränderung des Spielgeschehens führt und damit die Entwicklung der sozialen Kompetenz bei den Kindern gefördert wird. Ein weiterer Grund, in das Spielgeschehen einzugreifen und Angebote anzubieten, war gegeben, sobald die PädagogInnen den Eindruck hatten, dass sich die Kinder gegenseitig verletzen könnten. Durch das Einschreiten boten sie den Kindern ihre Hilfe an, da die PädagogInnen davon ausgingen, dass sie der Situation nicht gewachsen wären und an ihre Grenzen stießen. Durch diese Form der Interaktionen wollten sie ebenso ein Modell für die Kinder darstellen, damit diese das Erlebte später selbst umsetzen können. Die PädagogInnen interpretierten ihr Agieren als Modellwirkung für die Kinder, da ihnen das Akzeptieren und Erkennen der eigenen Person zentral erscheint, um andere anzuerkennen. Es kann angenommen werden, dass die PädagogInnen diese Akzeptanz als Grundlage für die Entwicklung der sozialen Kompetenz betrachteten.

Das im Rahmen der empirisch-qualitativen Untersuchung geführte Interview weist in weiterer Folge einige Textpassagen auf, die sich auf den Aspekt des „Modell bieten“ beziehen und beinhalten, dass die Kinder in dieser Gruppe die Möglichkeit erhielten, eine weibliche (= mütterliche) und männliche (= väterliche) Rolle kennen zu lernen. Demnach erscheint den PädagogInnen für die Entwicklung der sozialen Kompetenz die Repräsentanz beider Rollen wichtig zu sein. Sie beschrieben ferner, dass die Grundeinstellung der Eltern positiv geregelt sein sollte, weshalb sie hierfür ein gutes Modell liefern. Ein weiterer nennenswerter Bereich

bezieht sich auf die Modellwirkung der Gruppe, da sie die Ansicht vertraten, dass in der Gruppe eine bessere Sozialisierungsarbeit geleistet werden könnte. Die PädagogInnen erwähnten, dass die Kinder in der Gruppe die Möglichkeit haben zu erkennen, wie unterschiedlich mit Situationen umgegangen wird, da dies ihrer Meinung nach eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der sozialen Kompetenz darstellt.

Aufgrund einiger Interpretationen des pädagogischen Handelns im Sinne der Entwicklung der sozialen Kompetenz konnte der Aspekt der Emotion festgestellt werden, da die PädagogInnen oftmals davon sprachen, dass die Kinder auf emotionaler Ebene den Umgang mit verschiedenen Situationen lernen sollten. Sie betonten, dass die Kinder im emotionalen Bereich fühlen konnten, worum es ging, während sie in der Schule mit Leistungsgedanken konfrontiert sind und dabei den emotionalen Bereich verlassen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung der sozialen Kompetenz aus Sicht der PädagogInnen mit dem Erreichen der Emotionalität der Kinder in Verbindung steht.

Das Erkennen eigener Ressourcen kennzeichnet einen weiteren Aspekt im Rahmen der Bearbeitung der Forschungsfrage. Im Verlauf des Interviews zeigte sich, dass die PädagogInnen den Kindern Ressourcen zur Verfügung stellen möchten, um ihr Leben geordnet führen und konfliktfrei agieren zu können. Sie bezeichnen diesen Prozess als ressourcenorientiertes Arbeiten, womit sie den Kindern mehr Möglichkeiten im Reagieren zu zeigen bestrebt waren, damit sich das Selbst des Kindes weiter entwickeln kann. Dieses betrachten sie als mit der Entwicklung der sozialen Kompetenz in Beziehung stehend, weshalb es ein wichtiges Anliegen der PädagogInnen ist, eine Stabilisierung des Selbst zu und damit den positiven Verlauf der Entwicklung von sozialer Kompetenz zu fördern.

Als letzter Aspekt des Begründungsmusters für die Interpretation des pädagogischen Handelns der interviewten PädagogInnen ist die Regulierung zu bewerten. Damit verwiesen die PädagogInnen darauf, dass sie die Kinder nicht direkt mit ihren Problemen konfrontieren könnten, daher am Phänomen selbst arbeiten und im Spielprozess regulieren müssten. Diese Regulierung bedeutet für die PädagogInnen ein Eingreifen in das Spielgeschehen, welches nicht stoppt, sondern nur umleitet, sodass ihrer Ansicht nach keine Einbahn entsteht und sie den Kindern weitere Möglichkeiten für das Agieren aufzeigen können. Im Verlauf des Interviews beschrieben sie den Prozess des Regulierens als Schließung von Lücken, da die Kinder ihrer Meinung nach solche Lücken aufweisen und diese Schwierigkeiten im Alltag mit sich bringen. Oftmals verbinden die PädagogInnen die Schwierigkeiten mit Aggressionen der Kinder, weshalb sie versuchen mussten, das Spielgeschehen zu beeinflussen, sodass dieses für

sie im Sinne der Entwicklung der sozialen Kompetenz förderlich ist. Sie bezeichneten diesen Prozess als konstruktive Regulierung der Aggression. Zum Abschluss betonten sie, dass die Interaktionen im Sinne der Regulierung für die Entwicklung der sozialen Kompetenz nicht nach einem bestimmten Schema verlaufen, was in den Spielsituationen eine gewisse ständige Flexibilität voraussetzt.

Es soll noch einmal festgehalten werden, dass durch die Analyse des Datenmaterials ein Begründungsmuster, welches sich aus verschiedenen Aspekten wie Kontakt, aktiv vs. passiv, Angebote anbieten, Modell, Emotion sowie eigene Ressourcen erkennen, entwickeln und regulieren zusammensetzt, aufgezeigt werden konnte. Durch die Darstellung der Beweggründe zweier PädagogInnen hinsichtlich der Interaktion zur Entwicklung der sozialen Kompetenz bei Kindern mit psychosozialen Schwierigkeiten im freien Spiel einer Spielgruppe konnte ein Begründungsmuster entwickelt werden, das es ermöglicht, zu tieferliegenden Sinn- und Bedeutungsgeschichten zu gelangen und dabei den Rekonstruktionsvorgang intersubjektiv nachvollziehbar zu machen.

An dieser Stelle wird das hier vorliegende Forschungsvorhaben mit den theoretischen Überlegungen verschiedener AutorInnen hinsichtlich des Theorie Praxis Verhältnisses in Bezug gesetzt.

In diesem Forschungsvorhaben werden im Sinne Meyer Drawes die Alltagstheorien der PädagogInnen mit Hilfe der Interpretationen zu den verschiedenen beobachteten Situationen erfasst, damit in einem weiteren Schritt mögliche verborgene Gründe, die die Alltagstheorien bestimmen, dargestellt werden können. Dabei steht nicht die Wunschvorstellung im Zentrum, eine Harmonie zwischen Theorie und Praxis sowie eine praxisrelevante Theorie zu entwickeln, da der Theorieblick der PädagogInnen, der durch das Führen des Interviews ausgelöst werden soll, perspektivisch ist und somit vielmehr das Erfassen sogenannter Alltagstheorien der PädagogInnen von Relevanz ist.

Hinsichtlich der Beantwortung der hier vorliegenden Forschungsfrage wird mit Hilfe des Interviews im Sinne Wenigers versucht, die Theorie zweiten Grades aufzuzeigen. In einem nächsten Schritt, im Sinne der Theorie dritten Grades, soll ein tieferes Verständnis ihrer Interpretationen hinsichtlich des pädagogischen Handelns erlangt werden.

Nach Ansichten Dewes und Radtkes geraten in diesem Forschungsvorhaben die pädagogischen Konventionen dieser PädagogInnen in den Mittelpunkt, da sie mithilfe der Interviewdaten aufgefordert werden, ihre Beweggründe für das pädagogische Handeln nachträglich zu formulieren. Daher steht weder eine Erhebung eines Sollzustandes noch eine Bewertung des pädagogischen Handelns im Zentrum. Vielmehr handelt es sich um das Erfassen der individuellen Interpretationen hinsichtlich des pädagogischen Handelns, demnach also um die pädagogischen Konventionen der PädagogInnen.

Im Sinne von Otto und Olk strebt das hier vorliegende Forschungsergebnis nicht das Ziel an, Kausalgesetzmäßigkeiten der Interaktionen hinsichtlich der Entwicklung sozialer Kompetenz bei Kindern mit psychosozialen Schwierigkeiten im freien Spiel einer Spielgruppe aufzuzeigen, da in der Pädagogik nicht von objektiven Kausalplänen ausgegangen werden kann. Mit Hilfe des Interviews sollen die subjektiven Kausalpläne der PädagogInnen im Mittelpunkt des Interesses stehen, damit erfasst werden kann, von welchen subjektiven Vorstellungen und Zusammenhängen die Betroffenen ausgehen.

Die Ausführungen der hier vorliegenden Forschungsergebnisse sind nicht als ein vollständiger Kriterienkatalog zu sehen, sondern berücksichtigen lediglich jene Aspekte, die in diesem Interview zum Vorschein kamen. Es wird daher nicht der Anspruch erhoben, Vollständigkeit zu erlangen, da dieser komplexe Bereich weiterer vertiefender Forschung bedarf.

Im Rahmen der Bearbeitung der Interviewdaten ergaben sich Fragestellungen, die über dieses Forschungsvorhaben hinaus gehen und daher eine weitere Forschung benötigen. In dieser empirisch-qualitativen Forschung ist beispielsweise offen geblieben, von welchem konkreten Verständnis die PädagogInnen hinsichtlich ihrer eigenen Haltung ausgehen. Betrachten die PädagogInnen den Kontakt zu den Kindern und die damit verbundenen Interaktionen als eine erzieherische, pädagogische oder elterliche Haltung? Diese konkreten Begriffsdefinitionen und das damit in Zusammenhang stehende Verständnis der PädagogInnen musste in diesem Forschungsvorhaben unbeantwortet bleiben, da in der gesamten empirisch-qualitativen Vorgehensweise keine Hinweise für die konkrete Bearbeitung dieser Fragestellung zu finden waren.

Ein weiterer zu bearbeitender Aspekt, der über dieses Forschungsvorhaben hinausgeht, ist die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Regeln. Im Verlauf der Bearbeitung zeigte sich, dass die PädagogInnen den Kindern zu einer Aktivität verhelfen wollten, die im Gegensatz zur Passivität steht, weshalb die Interaktionen während dem freien Spiel von den

PädagogInnen beeinflusst wurden, sobald sie der Meinung waren, dass die Kinder nicht aktiv daran teilnahmen. Darauf basierend entwickelte sich die Hypothese, ob dieses Verständnis im Hinblick auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz nicht auch eine Regel darstellt, deren Bearbeitung aufgrund des hier vorliegenden Datenmaterials nicht möglich war.

Schließlich wurde im Interview oftmals von männlichen und weiblichen bzw. väterlichen und mütterlichen Rollen gesprochen. Die damit verknüpfte Fragestellung, ob diese Rollen für die PädagogInnen zusammenhängen sowie inwiefern das Verständnis dieser Rollen einen Einfluss auf die Interaktionen hat und damit auch in Verbindung mit der Entwicklung der sozialen Kompetenz steht, ging über das Forschungsvorhaben hinaus, weshalb es einer weiteren Untersuchung bedarf, um diese Fragen gewissenhaft zu beantworten.

Abschließend soll festgehalten werden, dass die Ergebnisse dieser bildungswissenschaftlichen Forschung eine Vereinheitlichung dieser nicht ermöglichen, da es sich um eine geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung handelt, in der Subjekte im Mittelpunkt des Interesses stehen. Das pädagogische Handeln wird, wie auch in dieser Forschung erkennbar, unter anderem von mehreren Faktoren wie dem individuellen Vorverständnis, den subjektiven Erfahrungen, den jeweiligen Werten und Normen etc. beeinflusst, die das pädagogische Agieren mitbestimmen. Daher ist es nicht möglich, Kausalzusammenhänge zu beschreiben, weshalb diese Forschung den Anspruch erhebt, zu tieferliegenden Sinn- und Bedeutungszusammenhängen des pädagogischen Handelns zu gelangen. Ziel ist es, mit Hilfe der Forschungsergebnisse einen weiteren Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Forschung zu leisten.

## **Literaturverzeichnis**

Andres, B.; Laewen, H. (2013). Das infans- Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Verlag das netz

Anton, K.; Weiland, D. (1993). soziale Kompetenz – vom Umgang mit Mitarbeitern. Taschenbuch Verlag ECON

Barz, H. (1984). Der Waldorfkindergarten. Beltz Verlag

Becker- Textor (I.). (2002). Maria Montessori. Zehn Grundsätze der Erziehens. Verlag Herder Spektrum

Berger, M. (2000). Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit In: Fthenakis, E. Textor, M. (Hrsg.). Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel Beltz 10-22

Blochmann, E. Geißler, G.; Nohl, H.; Weniger, E. (1963). kleine pädagogische Texte. Fröbels Theorie des Spiels I. Verlag Julius Beltz

Bohnsach, R/Marotzki, Winfried/Meuser, M (2003): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung.Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrick Verlag.

Bunk, U. (2008). Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. Spiel und spieltherapeutische Methoden. Bildungsverlag EINS

Dewe, B., Radtke F. (1993) Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie- Praxis Problem in der Pädagogik. In. Oetkers, J., Tenorth K. (Hrsg.) Pädagogisches Wissen. Weinheim, 154-161

Einsiedler, W. (1990). Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Verlag Julis Klinkhardt

Faix, W.; Laier A. (1991). Soziale Kompetenz- das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg. Verlag Gabler

Flick U., Kardoff E., Steinke I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick U., Kardoff E., Steinke I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowolth Taschenbuch Verlag. 14-28

Flick, U. (2010). Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick U., Kardoff E., Steinke I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowolth Taschenbuch Verlag. 309-319

Garz, D. (2008). Sozialpsychologische Entwicklungstheorien von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Verlag für Sozialwissenschaften

Gutzwiller- Helfenfinger, E. (2008). Die Wirkung von erweitertem Rollenspiel auf soziale Perspektivübernahme und antisoziales Verhalten. In: Malti, T.; Perren, S. (Hrsg.). Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendliche –Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Kohlhammer Verlag. S. 231-234

Hedderich, I. (2005). Einführung in die Montessori Pädagogik. Reinhardt Verlag

Heidbring, H. (1991). Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs. Verlag Quintessenz

Heiland, H. (1998). Beiträge zur Fröbelforschung. Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels. Georg Olms Verlag

Heimlich, U. (2001). Einführung in die Spielpädagogik. Verlag Julius Klinkhardt

Heyder, U. (1984). Spielerziehung und Spielmittel in de Waldorfpädagogik. In: Kreuzer, K. (Hrsg.). Handbuch der Spielpädagogik. Band 4. Das Spiel im therapeutischen und sonderpädagogischen Bereich. S. 412-437

Hitzler R. (2006). Ethnografie. In: Bohnsach R., Marotzki W., Meuser M. (Hrsg.). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich. 48-51

Jaumeandreu, G. (1999). Freundschaft, Liebe, Sympathie. Soziale Kompetenz im Alltag. Verlag Hans Buber

Jugert, G.; Rehder, A.; Notz, P.; Petermann, F. (2007). soziale Kompetenz für Jugendliche – Grundlagen, Training und Fortbildung. Verlag Juventa

Kay, W. (1975). Die moralische Entwicklung des Kindes. Verlag Schwann

Kesselring, T. (1999). Jean Piaget. Verlag C.H. Beck

Klima, R. (1994). psychosozial. In: W. Fuchs Heinritz (Hrsg.). Lexikon zur Soziologie (3. Auflage). Opladen. Westdeutscher Verlag (S. 526).

Krüger, E. (1993). Kompetenz zur Vermittlung von humanen Haltungen im Ausbildungs- und Trainingsbereich Erwachsener. Verlag U. Agst, Moers

Küsters, I (2006): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lamnek, S (2002): Qualitative Interviews. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Stuttgart: Beltz UTB Verlag, S 157-195.

Laucht, Manfred / Esser, Günter / Schmidt, Martin H. / Ihle, Wolfgang /

Löffler, Walter / Stöhr, Rosa-Maria / Weindrich, Diana und Weinel, Hiltrud (1992). „Risikokinder“: Zur Bedeutung biologischer und psychosozialer Risiken für die kindliche Entwicklung in den beiden ersten Lebensjahren. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 41 (1992) 8, S. 275-285

Lüders C.. (2006). Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsach R., Marotzki W., Meuser M. (Hrsg.). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich. 151-153

Lüders, C. (2012). teilnehmende Beobachtung. In: Flick U., Kardoff E., Steinke I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowolth Taschenbuch Verlag. 384-401

Olk, T., Otto, H. (1989) Perspektiven professioneller Kompetenz. In: Soziale Dienste im Wandel 2 – Entwürfe sozialpädagogischen Handelns

Piaget, J. (1954). Das moralische Urteil beim Kinde. Rascher Verlag

Perren, Groeben, Stadelmann, Kitzling (2008). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen- Auswirkungen auf das emotionale Befinden In: Malti, T.; Perren, S. (Hrsg.). Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendliche –Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Kohlhammer Verlag. S. 89-101

Petermann, F.; Kolgin, U.; Natzke, H.; Marees N. (2007). Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Verlag Hogrefe

Roth, W. (2006). Sozialkompetenz fördern – in Grund- und Sekundarschulen, auf humanistisch- psychologischer Basis. Verlag Klinhardt

Scheithauer, H.; Bondü R.; Mayer, H. (2008). Förderung sozialer- emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter. In: Malti, T.; Perren, S. (Hrsg.). Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendliche –Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Kohlhammer Verlag. S. 145-147

Schmidtchen, S. (1979). Analyse des Kinderspiels. Verlag Athenäum

Schmitman Pothmann, M. (2010). Kinder brauchen Freunde - Förderung sozialer Fertigkeiten. Gruppentherapie für Kinder mit AD(H)S und anderen Verhaltensauffälligkeiten Stuttgart Klett – Cotta

Schulz von Thun, F. (1998). Miteinander reden 2 Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH

Montessori, M. (1925): Montessori-Erziehung. Selbstverlag: Montessorischule, Wien

Meyer- Drawe, K (1984). Grenzen pädagogischen Verstehens – zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis- Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik- Jg.60/ H.3 (1984)- Bochum: F. Kamp, S 249-259

Schmidtchen, S.; Erb, A. (1979). Analyse des Kinderspiels. Ein Überblick über neuere psychologische Untersuchungen. Sozialwissen Psychologie Verlag

Schröder, B. (1980). Kinderspiel und Spiel mit Kindern. Eine Dokumentation. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut

Weniger, E. (1952). Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis. Verlag Weinheim

Wollersheim, H. (1993). Kompetenzerziehung. Lang Verlag

## Lebenslauf



Name: Petra Fischer  
E-Mail: ✉ pe.fischer@gmx.at

### **Allgemeine Daten**

Geburtsort: Wien  
Nationalität: Österreich

### **Ausbildung**

seit September 2011 Ausbildung zur Lebens- und Sozialberaterin sowie zur Säuglings-, Kinder-, Jugendlichen und Elternberaterin

seit September 2011 Studentin an der Universität Wien  
Masterstudium Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter

2008- 2011 Studentin an der Universität Wien  
Bachelorstudium Bildungswissenschaft (ehemaliges Pädagogik und Heil- und Sonderpädagogik)

2003-2008 Höhere Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik  
Patrizigasse 2, 1210 Wien  
Praxis in Integrationsgruppen im 4. und 5. Ausbildungsjahr

1999-2003 Bundesrealgymnasium 1170 Wien, Parhamerplatz 18

1995-1999 Volksschule Hochsatzengasse 22- 24, 1140 Wien

## **PRAXISERFAHRUNG**

---

Oktober - Dezember 2013	Tätigkeit als Integrationsbegleiterin eines Berufsqualifizierungsprojektes von Jugend am Werk
Februar - Juni 2013	wöchentliche Familienberatung an einer Sportmittelschule
seit April 2012	Tätig als Säuglings-, Kinder-, Jugendlichen und Elternberaterin unter Supervision in freier Praxis
07.04.11 - 16.06.11	Teilnahme als Co- Therapeutin an wöchentlichen Kindergruppentherapien für Kinder und Jugendliche (inklusive Elternabende)
13.10.10 -01.02.11	Forschungspraktikum in einer Integrationsklasse der Gemeinde Wien
21.06.10-14.06.11	Berufspraktikum in einer psychotherapeutischen Kinderambulanz im Ausmaß von 170 Stunden
05.07-04.08.10	Tätigkeit als Kindergarten- und Hortpädagogin der MA 10
01. 07.-31.07.09	Tätigkeit als Kindergartenpädagogin im „Europahaus des Kindes“
01.8.07 -03.8.07	Hospitation bei Caritas der Diözese St. Pölten im Wohnhaus Tulln
01.7.07 -14.7.07	Kinder-und Jugendanimation im Hotel Amiamo

## Weiterbildung

---

### Teilnahme an folgenden Seminaren:

„Teilleistungsstärken sind viel wichtiger als Teilleistungsschwächen“  
im Individualpsychologischen Zentrum IPZ

„Pädagogischer Zirkel Autismus“ Workshop der Stadt Wien MA 10

Kommunikationspraxis und Gruppendynamik

Weiterbildung an der Kinder- und Jugendpsychiatrie - Diagnostik

Weiterbildung an der Kinder- und Jugendpsychiatrie - Kinder & Gewalt

Weiterbildung an der Kinder- und Jugendpsychiatrie - ADHS in der Praxis - Psychologische Diagnostik und Trainingsprogramme für Kinder und Jugendliche

Weiterbildung an der Kinder- und Jugendpsychiatrie – Entspannungsübungen

Weiterbildung an der Kinder- und Jugendpsychiatrie – ICD 10 Diagnosen

Weiterbildung an der Kinder- und Jugendpsychiatrie – Lernstörungen

## KENNTNISSE UND FÄHIGKEITEN

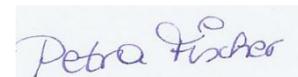
---

Englisch:	gut
EDV:	Grundkenntnisse in Microsoft Word
Instrumente:	Gitarre

Sport / Freizeit:	Schwimmen: erfolgreich bestandene Prüfung zum „Allround-Schwimmer“ und Rettungsschwimmerschein
-------------------	--

Reiten, Skifahren, Turnen und Tanzen

Führerschein B	seit Juli 2006
----------------	----------------



---

(Petra Fischer)  
Wien, 2014