

Der Freispielnachmittag als Freizeitangebot für Kinder in einer Erstaufnahmeeinrichtung – Konzeption und Evaluation

0. Gliederung

0. Gliederung
1. Einleitung
2. Das Projekt „Sport mit Osnabrücker Flüchtlingen“ (SmOF)
3. Landesaufnahmestelle Niedersachsen, Standort Osnabrück
4. Freispielnachmittag als Angebot für Kinder in Erstaufnahmeeinrichtungen
5. Evaluation des Freispielnachmittages: Zielsetzung und methodisches Vorgehen
6. Ergebnisse: Gelingensbedingungen
7. Ausblick

1. Einleitung

Die Projektgruppe „Sport mit Osnabrücker Flüchtlingen“ (2) bietet seit Januar 2015 einen Spielnachmittag für Kinder in einer Erstaufnahmeeinrichtung (3) an. Das Bewegungsangebot folgt konzeptionell Gedanken des Freispiels (4). Um das Angebote weiter zu entwickeln wurde der Spielnachmittag evaluiert (5). Mithilfe von Experteninterviews und einer teilnehmenden Beobachtung wurden Gelingensbedingungen identifiziert. Die Ergebnisse (6) richten sich in erster Linie an Praktiker_innen, die in diesem Handlungsfeld aktiv sind, und werden im Rahmen dieses Berichtes vorgestellt.

2. Das Projekt „Sport mit Osnabrücker Flüchtlingen“ (SmOF)

„Sport mit Osnabrücker Flüchtlingen“ – kurz: SmOF – ist ein Projekt am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Osnabrück. Die seit 2014 bestehende Projektgruppe verfolgt das Ziel, die lokale Flüchtlingssozialarbeit sowohl auf einer praktischen als auch einer strukturellen Ebene im Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport zu erweitern und zu stärken. Sämtliche Praxisangebote folgen dabei einer niedrighwelligen und gleichsam normativen Leitidee:

- Sport im weiteren Sinne kann Bewegungs- und Begegnungsräume schaffen.
- Im Spiel können Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Fluchterfahrung ihre ungewisse Situation für einen Moment lang hinter sich lassen.
- Im großen Feld des Sports können Teilhabe erfahrbar und gegenseitige Berührungspunkte abgebaut werden.

Einige Angebote der Projektgruppe, welche zu einem großen Teil aus Angehörigen des Sportinstitutes besteht, richten sich an Bewohner_innen einer sogenannten Erstaufnahmeeinrichtung. Seit Januar 2015 findet ein wöchentlicher Spiel- und Sportnachmittag für Kinder im Flüchtlingshaus Osnabrück statt.

3. Landesaufnahmebehörde Niedersachsen, Standort Osnabrück

Die Landesaufnahmebehörde des Landes Niedersachsen führt aktuell an sechs Standorten Erstaufnahmeeinrichtungen. Das Flüchtlingshaus am Standort Osnabrück wird (Stand: September 2016) dabei in Trägerschaft des Diakoniewerkes Osnabrück gGmbH, dem Diakonischen Werk in Stadt und Landkreis Osnabrück gGmbH und der Evangelischen Jugendhilfe Osnabrück gGmbH geführt (vgl. Diakonisches Werk Osnabrück, 2016). Die Einrichtung ist ausgelegt auf bis zu 600 Bewohner_innen. Im Jahresverlauf 2016 hielten sich dort permanent zwischen 50 und 300 Personen, jeweils vorübergehend, auf. Im Anschluss erfolgt die Verteilung der Geflüchteten auf die niedersächsischen Kommunen. Dabei können sie ihren Wohnort nicht selber wählen, sondern werden entsprechend vorher festgelegter Quoten aufgeteilt. Sie beziehen in ihrem neuen Wohnort dann eine Sammelunterkunft oder, sofern verfügbar, eine eigene Wohnung.

Offizielle Anlaufstellen für Asylbewerber_innen gibt es in Deutschland seit der Nachkriegszeit. Einhergehend mit der gesellschaftspolitischen und medialen Fokussierung von Asylsuchenden in den Jahren 2014 und 2015, stieg auch das Freizeitangebot von externen Anbietern an. Somit ist ein Spielnachmittag in dieser Konstellation eine relativ neue Angebotsform. Erfahrungsberichte anderer vergleichbarer Aktivitäten aus früheren Jahren sind der Autorenschaft nicht bekannt. Auch vor diesem Hintergrund ergibt sich das Anliegen einer Evaluation der Maßnahme.

4. Freispielnachmittag als Angebot für Kinder in Erstaufnahmeeinrichtungen

Theoretisch-Konzeptionelle Gedanken

Das Freispiel ist der „sozialpädagogisch konzipierte Freiraum für selbstbestimmte Interaktionen der Kinder mit Objekten und Personen, über die sie keine Rechenschaft ablegen brauchen“ (Lorenzen, 1996, S.50). Die Gedanken von Lorenzen stehen in reformpädagogischer Tradition und verfolgen das Ziel, Kindern Freiheiten in Bezug auf ihre Tätigkeiten zu ermöglichen. Dieser Ansatz akzentuiert die Prinzipien der Eigenständigkeit und Offenheit und steht formalisierten Sportangeboten gegenüber. Zimmer (2012) stellt die besondere Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport in Hinblick auf die Persönlichkeitsentfaltung und -entwicklung von Kindern heraus. Die dort gemachten Erfahrungen beziehen sich nicht nur auf den motorischen und körperlichen Bereich, sondern gehen weit über ihn hinaus. Demnach sind Körpererfahrungen auch immer Selbsterfahrungen: Kinder entwickeln in Bewegung und im Spiel ein Bild von sich selbst und dem eigenen Können, sie erweitern ihre Kompetenzen und erwerben neue Fähigkeiten. Darüber hinaus machen sie zentrale soziale Erfahrungen, erleben beispielsweise einerseits Nähe und Kooperation und lernen auf der anderen Seite mit Konflikten und Konkurrenz umzugehen und die Andersartigkeit Anderer zu respektieren (vgl. Zimmer, 2012, S. 22ff).

Die besondere Situation geflüchteter Kinder liegt darin, dass sie sich in einem neuen, bislang unbekanntem kulturellen Umfeld zurechtfinden müssen und mit der Flucht in der Regel ein Bruch in der Entwicklung einhergeht (Zimmermann, 2015, S.22ff). So stehen sie vor teilweise nicht vertrauten Entwicklungsaufgaben, ohne auf entsprechende kulturelle Ressourcen zurückgreifen zu können. Hinzu kommt, dass Eltern oder Verwandte aufgrund eigener Probleme oder Ängste nicht den von Kindern an sie gerichteten Ansprüchen gerecht werden können. Das Ankommen ist mitunter geprägt von abweichender sozialer und kultureller Kompetenz sowie durch die ungewisse Lebenssituation in

Deutschland. All diese Faktoren können sich negativ auf das Selbstwertgefühl der Geflüchteten auswirken.

Um den negativen Auswirkungen des Verlustes der Heimat und des Fluchtverlaufes sowie den damit verbundenen Belastungen entgegenzuwirken, bedarf es bedacht eingesetzter pädagogischer Angebote. Gerade ein offenes und freies Bewegungs- und Spielangebot bietet hierbei besondere Perspektiven. Denn durch vielfältige Bewegungserfahrungen kann das Selbstkonzept von Kindern mit Fluchterfahrung positiv beeinflusst werden. Es können Situationen geschaffen werden, in denen die Kinder selbst aktiv werden, damit sie Gelegenheiten erhalten, sich als kompetent und selbstwirksam zu erleben (Zimmer, 2012). Gerade wenn sie erfahren, dass sie selbst Verursacher_innen ihrer Handlungen sind, können die gelungene Handlung auf die eigenen Anstrengungen zurückgeführt werden und sich Veränderungen im Selbstkonzept einstellen (ebd., S. 30).

Ein Freispielnachmittag stellt auch einen Kontrast zur räumlichen Situation einer Erstaufnahmeeinrichtung dar, wo eine große Anzahl von Personen auf engem Raum lebt und es kaum Rückzugsmöglichkeiten gibt. Bewegung, Spiel und Sport wird diesbezüglich ein Mehrwert für die Bewohner_innen – insbesondere für Kinder und Jugendliche – zugesprochen, da mit dem Angebot ein Raumwechsel – idealerweise auf das Außengelände – einhergeht. Es wird ein Rahmen hergestellt, in dem die Kinder und Jugendlichen Möglichkeit erhalten, sich an der frischen Luft zu bewegen, dabei (überschüssige) Energie abzubauen und Bewegungsfreiheit zu genießen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Bereitstellung von Materialien, welche niedrigschwellig zu vielseitiger Bewegung auffordern.

Die Gestaltung des Nachmittages folgt drei wesentlichen Prinzipien:

- Die Projektmitarbeitenden schaffen einen gewissen Rahmen für das freie Spielen (Ort, Materialien, Aufsichtspflicht, etc.), begleiten die Kinder und spielen mit.
- Sie überlassen den Spielenden selbst, *was sie wie womit* und *mit wem* spielen.
- Sie greifen ein (und nur dann), wenn Kinder darum bitten, oder wenn Konflikte nicht von der Gruppe selber gelöst werden.

Praktische Umsetzung

Das etwa neunzigminütige Freispiel-Angebot richtet sich an Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren. Je nach Belegung nehmen zwischen 10 und 25 Kinder teil. Gespräche mit Verantwortlichen der Einrichtung ergaben, dass die Dauer des Aufenthaltes der Bewohner_innen durchschnittlich neun Wochen beträgt. Bei trockener Witterung findet der Spielnachmittag auf dem Außengelände des Flüchtlingshauses statt. Hier kann sowohl ein großflächiges Rasenareal als auch ein gepflastertes Basketballfeld als Spielfläche genutzt werden. Seit Juni 2015 steht bei schlechter Witterung eine Gymnastikhalle zur Verfügung. Die Entwicklung zeigt, dass, wenn der Nachmittag draußen stattfindet, neben der ursprünglichen Zielgruppe auch ältere Jugendliche sowie erwachsene Frauen und Männer das Angebot wahrnehmen.

Der Nachmittag wird von drei bis sieben angehenden Sportpädagog_innen der Projektgruppe und weiteren Freiwilligen durchgeführt. Da sich eine permanente Einbindung der gleichen Betreuer_innen aufgrund ihrer biografischen Situation (Studium) schwierig gestaltete, wurde eine Fluktuation in der Betreuung zugelassen und somit ebenfalls niedrigschwellig organisiert. Um

gleichwohl permanent eine fachliche und verhältnismäßige Durchführung zu sichern, wurde zur Planungscoordination auf eine Online-Plattform zurückgegriffen.

Mit Einsetzung des Angebotes wurden mit Unterstützung privater Initiativen sowie einer Förderung des Stadtsportbundes Osnabrück Materialien angeschafft, welche das Angebot strukturieren. Sie stehen sowohl in der Halle als auch für das Außengelände zur Verfügung und werden separat gelagert. Zu Beginn des Angebotes werden die verschiedenen Bälle, Reifen, Seile Hütchen uvm. von den Betreuer_innen – mitunter auch unter Mithilfe der Kinder – an einem zentralen Ort platziert.

Die teilnehmenden Kinder können unter vielfältigen Spiel- und Sportmaterialien wählen, welche sich durch einen hohen Aufforderungscharakter auszeichnen und unterschiedliche Bedürfniskomplexe (emotional, motorisch, kognitiv, sozial) befriedigen. Die Betreuer_innen nehmen die Spielideen der Kinder auf, spielen auf Wunsch mit und geben bei Bedarf Impulse zu Modifikationen. Beliebte Spiele, die sich im Nachmittagsverlauf ergeben sind beispielsweise Zielwerfen und -schießen, Seilspringen, Abtreffen oder Kreidespiele. In der Regel entsteht auch ein Fußballspiel.

Zum Ende des Nachmittages wird das verwendete Material gemeinsam zusammengetragen und sich verabschiedet, idealerweise unter Verwendung eines Rituals.

5. Evaluation des Freispielnachmittages: Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Zielsetzung

Mit dem Ziel der Weiterentwicklung wurde sechs Monate nach Angebotsbeginne eine Evaluation eingesetzt. Evaluationsforschung geht es allgemein gesprochen um eine „Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Bortz & Döring, 2002, S. 96). Die vorliegende Evaluation interessiert vorrangig die Frage nach Gelingensbedingungen in diesem sportlichen Handlungsfeld. Der Spielnachmittag ist zunächst ohne besondere Kenntnis der Zielgruppe entstanden. Um zu erfassen, was es für ein gelingendes Bewegungsangebot mit Kindern in einer Erstaufnahmeeinrichtung braucht, wurden einzelne Spielnachmittage teilnehmend beobachtet und Experteninterviews mit drei Projektmitarbeiterinnen geführt.

Die Bewertung des Nachmittages in Planung und Umsetzung ist somit eine Zusammenfassung der Einschätzungen von drei im Feld aktiven Expertinnen sowie einer ebenfalls im Feld aktiven Beobachterin. Es wird also eine Perspektive eingenommen, die von einem grundsätzlichen Gelingen ausgeht. In diesem Sinne ist auch die Reichweite der Evaluation zu betrachten. Zu allererst geht es darum, die Stärken des Angebotes herauszuarbeiten und darzustellen. Es kam in der Feldphase auch zu herausfordernden Situationen. Da diese wahrgenommen Probleme sich an keiner Stelle als das gesamte Angebot gefährdend herausstellten, wurden sie im Rahmen der Analysen unberücksichtigt gelassen oder produktiv gewendet. Dabei ging es beispielsweise um Aspekte wie Bekleidung der Kinder, Absprachen mit der Einrichtung oder die in der Folge jedoch auch thematisierten sprachlich bedingten Kommunikationsschwierigkeiten.

Methodisches Vorgehen – Experteninterviews:

Das Experteninterview ist keine eigenständige Erhebungsform, das Spezifische ist dabei die Zielgruppe (Bogner & Menz, 2005). Die drei als Expertin verstandenen Interviewpartnerinnen haben allesamt einen explizit-pädagogischen Hintergrund. Zwei studieren Lehramt an der Universität und weisen praktische Erfahrung in der Arbeit mit Kindern aus. Die dritte Expertin arbeitet bereits als Lehrkraft an einer Schule. Da alle drei über einen längeren Zeitraum den Spielnachmittag (mit-) gestaltet haben, gelten sie als Repräsentantinnen für bestimmte Sichtweisen und Einschätzungen einer bestimmten Gruppe in einem bestimmten Handlungsfeld. Als Expertin tragen sie Verantwortung für die Planung und Durchführung der Spielnachmittage und haben dadurch in diesem bestimmten Handlungsfeld in gewisser Weise einen „privilegierten Zugang zu Informationen“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 73).

Die Strukturierung des Gegenstandes entsprechend der Fragestellung erfolgt über das Instrument des Leitfadens (Helfferich, 2011). Er thematisiert mit der Organisation, den Zielen, der Motivation, den Ressourcen und Herausforderungen vorrangig (aber nicht ausschließlich) didaktisch-methodische Aspekte der Praxis.

Methodisches Vorgehen – teilnehmende Beobachtung:

Eine Studentin, die den Nachmittag regelmäßig mitbetreut, wurde gebeten, ihre Beobachtungen zu dokumentieren. Die Protokolle dieser teilnehmenden Beobachtungen wurden eingesetzt, um die Ergebnisse des Experteninterviews zu kontrastieren und gegebenenfalls zu ergänzen, zu differenzieren oder zu relativieren.

Datenaufbereitung und -auswertung

Die Interviews wurden zunächst transkribiert sowie die Beobachtungen niedergeschrieben. Dabei wurden für die weiteren Auswertungsschritte die Sequenzen gestrichen, welche entsprechend der Zielsetzung irrelevant war. Das qualitative Datenmaterial wurde schließlich in Form einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) reduziert. Dafür wurden entsprechend der Zielsetzung Analyseeinheiten festgelegt. Als Kodiereinheiten wurden Sätze gewählt, jedoch auch Halbsätze und Einschübe. Kontext- und Auswertungseinheiten orientieren sich an der Struktur des Interviewleitfadens.

Das entstandene Kategoriensystem wurde in einem weiteren Schritt im Sinne einer aussagekräftigen Ergebnisdarstellung umstrukturiert und subsummiert. Für die Darstellung und Systematisierung der Ergebnisse der Inhaltsanalysen eignen sich die fünf didaktischen Strukturdimensionen nach Jank und Meyer (2011), welche ursprünglich eine Orientierung für die Planung und Weiterentwicklung von schulischem Unterricht darstellten. Zwar betonen alle drei befragten Expertinnen, dass sie einer besonderen didaktischen Inszenierung keine bedeutsame Rolle zuweisen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse sehr wohl die Bedeutung einer Grundstruktur für das Gelingen des Angebotes. Das Modell stellt eine Grundlage dar, ein Praxisangebot anhand der Grundkategorien Ziel-, Inhalts-, Sozial-, Handlungs- und Prozessstruktur vollständig und systematisch zu beschreiben (Jank & Meyer, 2011, S. 62). Umfasst bei Jank & Meyer die Dimension der Sozialstruktur auch die sozial-räumliche Gestaltung, zeigt sich im Rahmen der vorliegenden Analysen ein übergeordneter Stellenwert von Material und Raum. Somit wurde der Raum als eigene Strukturdimension hinzugefügt.

6. Ergebnisse:

Zielstruktur: Austoben – Ent-Schulen – Ent-Isolieren

Einer expliziten Absage an spezifische Angebotsziele steht eine offensichtlich selbstverständliche übergeordnete Programmatik gegenüber: Der Nachmittag folgt dem Anspruch, den Kindern Zeit und Raum für ein freies Spielen, Auspowern und Spaß – idealerweise an der frischen Luft – zur Verfügung zu stellen. Gerade dem Austoben wird eine überragende Bedeutung zugeschrieben, welcher sowohl mit einem universalen kindlichen Bewegungsdrang als auch der speziellen räumlichen Situation vor Ort erklärt wird. Die übergeordnete Zielsetzung wird aus der Sicht der Befragten in der Regel dann erreicht, wenn sie gewissen (später noch dargestellten) Voraussetzungen folgt.

Obwohl die Kinder die Projektmitarbeiter_innen als „teacher“ wahrnehmen und ansprechen, weisen die Befragten dem Angebot einen entschulenden „laissez-faire“-Ansatz zu. *„Also wir leiten die Kinder da jetzt nicht an, sondern wir betreuen nur und spielen mit und beaufsichtigen das im Grunde, dass die Kinder sich frei äh da spielend beschäftigen können“ (E1); „Eigentlich hat man jetzt nicht den Anspruch, dass man denen irgendwas beibringen will oder so, oder dass man nur mit denen äh Deutsch reden will oder dass man irgendwie bestimmte Fußballsysteme aufstellen will. Überhaupt nicht, sondern einfach dass die frei spielen können“ (E2).*

Ebenso bedeutsam wie die Abgrenzung zu methodisch eher geschlossenen Arrangements gilt eine Entisolierung als übergreifendes Prinzip. Der offene, aufforderungsreiche, niedrighschwellige Charakter vermeidet aus Sicht der Expertinnen auf der einen Seite einen Entzug durch einzelne Kinder. Alle finden sich auf ihre Weise im Angebot wieder: *„Ich hab bisher noch kein einziges Mal erlebt, wo niemand mitmachen wollte“ (E3).* Auf der anderen Seite wird den Teilnehmern_innen eine Empfindung des wahrgenommen-werdens zugeschrieben: *„Und für die Kinder, dass die merken, dass man hier auch was für sie tut, dass man irgendwie en Angebot für sie bereitstellt, dass man jetzt sie nicht alleine in dieser Erstaufnahmeeinrichtung lässt“ (E1).* *„Dass sie vielleicht auch ein bisschen merken, dass sie nicht so isoliert da leben, weil das ist ja schon ein sehr isoliertes Gelände eigentlich, gerade für die Kinder, weil die Kleinen das ja auch nicht alleine verlassen können. Dass sie auch merken, dass sie nicht so abgeschnitten von dem Rest sind und dass auch immer wieder Leute hinkommen und ähm sich Gedanken darüber machen und auch an sie denken“ (E3).*

Die teilnehmenden Beobachtungen stützen die Einschätzungen der Expertinnen und schildern eine Passung der impliziten Zielsetzungen zum Verhalten der Kinder: Sie kommen „lautstark angerannt“ zum Treffpunkt an der Materialgarage. Einige suchen direkten Körperkontakt: *„Sie möchte meine Hand halten, obwohl wir uns noch nie gesehen haben“* und an anderer Stelle: *„Manche umarmen uns zur Begrüßung“ (B1).* Die Bezugspersonen werden als stellvertretend für die Außenwelt wahrgenommen, zu denen die Kinder sehr schnell einen zutraulichen bis hin zu körperlichen Kontakt aufbauen.

Inhaltsstruktur: Inhaltliche Selbstläufigkeit zwischen freiem Spiel, Präsentation und Wettkampf

Klare, einfache und feste Organisationsabläufe ermöglichen eine inhaltliche Selbstläufigkeit des Angebotes. Sie geht einher mit einer Offenheit des Angebotes bei gleichzeitiger inhaltlicher Erwartungslosigkeit seitens der Betreuenden.

Die Rahmung wird als zentrale Bedingung dafür angesehen, dass der Nachmittag von ganz alleine funktioniert. *„Dass die frei spielen können und es entwickelt sich ja auch immer so von alleine“* (E2). Normierte Spiele (zum Beispiel die Entstehung eines Fußballspiels) verleiten dann doch zu einer zunehmenden Organisation des Spielangebotes, der offene Charakter verändert sich. Es braucht *„Einen, der am besten mit den Jungs Fußball spielt und da so die Aufsicht führt“* (E1).

Die Offenheit des Angebotes räumt den Teilnehmer_innen Platz ein, den Nachmittag entsprechend ihrer Zielsetzungen auszudeuten. So werden Performanz und (Selbst-)Präsentation im Spielen zu einem inhaltlichen Element des Nachmittages. *„Im Großen und Ganzen lassen sie sich eigentlich schon helfen und auch ein bisschen was zeigen und zeigen aber einem selber auch gerne was“* (E3). Die Beobachtungen interpretieren die Art und Weise des Spiels vor allem der älteren Teilnehmenden als *„ein Zeigen, was sie können“* (B1). Die permanente Wiederholung der Anrede (*„teacher, teacher, teacher“*) der Betreuenden als Lehrer durch die jüngeren Kinder wird ebenfalls als ein Einfordern von Aufmerksamkeit gedeutet.

Handlungsstruktur: Mitspielen – Unterstützen – Intervenieren

Ein Großteil der Handlungen der Betreuer_innen folgt den Wünschen der Kinder sowie einem damit einhergehenden Komplexitätsgrad. Die Beobachtungen zeigen, dass Betreuende von den Kindern als Handlungspartner_innen angesprochen werden. *„Die Kinder kommen meistens schon auf einen zu und äh wollen irgendwie Seil springen und ja, dann macht man da einfach mit“* (E2). Die Kinder werden dabei mitunter als *„recht selbstbewusst“* (E3) wahrgenommen: Sie nehmen sich Material und suchen aktiv und fordernd nach Betreuenden als Spielpartner_innen. *„Kinder kommen oft auf uns zu, drücken uns einen Schläger in die Hand und signalisieren, dass sie spielen wollen“* (B1).

Aber nicht nur die Kinderwünsche, auch die eigenen Ansprüche strukturieren das Handeln: *„Klar, man will dann auch, wenn die Jungs äh Lust auf ein Fußballspiel haben, dass man das so ein bisschen anleitet, gerade wenn die untereinander sich nicht so gut- oder beziehungsweise ihre Sprache äh oder dass die Sprache verschieden ist“* (E2). Beobachtungen zeigen gleichzeitig, dass gerade auch beim Fußball die Situationskomplexität und Sprachbarriere dadurch wiederum reduziert wird, dass alle die Regeln kennen.

Gleichzeitig wird die Lösung von Konflikten aufgrund der sprachlichen Unterschiede als erschwert empfunden. Die Entstehung von Streitigkeiten in derlei Settings wird als Normalität beschrieben und mit dem Alter und einem Kind-sein-an-sich in ein Verhältnis gesetzt: *„Weil irgendwo sind es halt ganz normale Kinder eigentlich, die halt auch mal frech sind und auch mal zurechtgewiesen werden müssen“* (E3). Ein schlichtendes Eingreifen wird dann jedoch aufgrund ethnischer und sprachlicher Unterschiede als schwierig angesehen. *„Es gab mal eine Situation, wo man Streit schlichten musste, ehm, das war halt ein bisschen schwierig, weil wir die Sprache nicht verstanden haben und äh, dass die Mädchen, die sich gestritten haben, auf arabisch gesprochen und wir haben halt gar nichts verstanden und wussten überhaupt nicht, worum es geht. Ehm, ja da war es ein bisschen schwierig, aber das war jetzt nicht unbedingt der Punkt, dass man so didaktisch da rangehen muss. Also, das passiert ja überall. Mit meinem Bruder hab ich mich früher auch total viel gestritten und das ist ja einfach so, ja das passiert halt“* (E2).

Die Ambivalenz der Sprachbarriere wird im Konfliktfall als problematisch, im Normalfall jedoch als zu kompensieren eingeschätzt. Vielmehr zeigt sich eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit den Kindern aufgrund ihrer den Betreuenden unbekannteren Vergangenheit. *„Ich denke es ist schon*

wichtig, ja wie sagt man das, es ist schon wichtig, so ein bisschen differenzieren zu können, zwischen dem, was okay ist und was zu viel ist. Also die Kinder haben halt alle eine Vergangenheit, auch eine schwierige Vergangenheit, und sind auch nicht einfach natürlich, aber ich finde da muss man immer so ein bisschen schauen, wo man zurechtweisen muss und wo man den Kindern so ein bisschen Freiraum lassen muss irgendwie“ (E3). Der Umgang wird an die Situation und deren Einschätzung durch die Betreuenden gebunden. Den Angebotsleitenden wird damit eine gewisse Aufgabe zugeteilt, die nicht voraussetzungslos ist. Sie müssen den schmalen Grat zwischen Intervention und Laufen-lassen erkennen können, dabei wird auf das Gefühl als Analysehilfe verwiesen („Dass man da halt so ein bisschen so ein Gefühl für entwickelt“ E3).

Bezüglich der notwendigen Kompetenzen der Betreuer_innen sehen die Expertinnen einschlägige Qualifikationen als hilfreich aber nicht notwendig an. Gewisse Sach- und Methodenkompetenz helfe „einem dann schon. Aber ich glaube man könnte das genauso gut jetzt ohne den Beruf“ (E1). Als wesentlich bedeutsamere Ressource wird der Spaß am gemeinsamen Tun genannt. „Das Wichtigste ist, gerade bei dem Spielenachmittag, dass man gerne mit Kindern was zu tun hat und dass man auch in der Hinsicht nicht schüchtern ist und äh auch keine Hemmungen hat“ (E2). Dass es gerade bei noch unerfahrenen Betreuer_innen zu offensichtlichen Hemmungen und Kontaktschwierigkeiten kommen kann, zeigen die Beobachtungen. Wird jedoch mit der eingeforderten Offenheit agiert, stellt sich aus Sicht der Expertinnen eine emotionale Befriedigung ein, die sie auch den Teilnehmenden bescheinigen. Für sie ist es ein Geben und Nehmen beider Seiten. Auch hier wird stark auf eine affektive Wahrnehmung verwiesen. „Also man kommt da immer mit einem guten Gefühl hin und äh geht auch mit einem guten Gefühl wieder zurück und man hat auch das Gefühl, dass die Kinder äh immer auf diesen Mittwoch eigentlich warten und dass die da total Lust drauf haben“ (E2).

Prozessstruktur: Kinder als permanente Handlungsakteure, Betreuende als permanent Rahmenherstellende

Die Prozessstruktur grenzt sich insofern von der zuvor thematisierten Handlungsstruktur ab, dass sie gesamte Verläufe betreffen und übergeordnete oder wiederkehrende Handlungsmuster fokussieren. Der zuvor dargestellte Rahmen muss dabei von den Betreuenden permanent hergestellt werden:

Die Ausgestaltung des Rahmens stellt dabei die Kinder als die zentralen Handlungsakteure heraus. Sie (mit-)entscheiden über den Verlauf des Nachmittages. So wird das Angebot auch als nicht aufeinander aufbauend verstanden, jede Woche ist ein neuer Anfang. „Das sind auch immer andere Gruppen, also das wechselt immer in der Zusammensetzung mit den Kindern und auch in der Anzahl“ (E1)

Die Ausführungen zur Handlungsstruktur zeigten bereits, dass das Balance-halten zwischen Freiraum und Grenzen einen zentralen Anspruch an die Expertinnen markiert. Die Thematisierung der Grenzsetzung setzt sich dabei auch mit der Normalität des Kind-seins und den daraus resultierenden Konsequenzen auseinander. „Weil irgendwo sind es halt ganz normale Kinder eigentlich, die halt auch mal frech sind und auch mal zurechtgewiesen werden müssen und deswegen muss man da irgendwie (lachend gesprochen) schon trotzdem manchmal so klare Grenzen ziehen, was geht und was nicht geht“ (E3).

Eine Ritualisierung von Anfang und Ende wird zwar gewünscht, gestaltet sich gleichzeitig aber als schwierig. Das Ende wird als ein „Auflösen“ (E3) wahrgenommen. Das Problem der Ritualisierung wird mit der ständig wechselnden Gruppenkonstellation sowie der Weitläufigkeit des Areals erklärt.

Findet das Angebot drinnen statt, gelingt sie eher: *„Gerade wenn das so viele sind, manchmal waren das dann 30 Kinder an einem Nachmittag, dann schafft man das gar nicht die so zu nem Anfangsritual zusammenzurufen. Ehm in der Halle hat das jetzt ganz gut geklappt. Da kann man dann erstmal so n Sitzkreis machen“* (E1).

Sozialstruktur: Nebeneinander – gegeneinander – miteinander

Das Freispiel gestaltet sich in der Praxis häufig als altersübergreifendes Angebot, welches zu einer spontanen Teilnahme über die eigentliche Zielgruppe hinaus animiert. Das Spielen auf dem Außengelände zieht dabei Bewohner_innen jeden Alters und jeden Geschlechts an und bietet Räume des Mitspielens. *„Es kommen auch Erwachsene dazu oder junge Erwachsene, weil ähm, ja die da viel Spaß dran haben“* (E1). Die Freude an Bewegung, Spiel und Sport wird als altersübergreifendes und zentrales Motiv ausgemacht. Dabei werden zwar unterschiedliche Interessen bei Jungen und Mädchen ausgemacht, sodass sich häufig separate Spiel- und Bewegungsformen entwickeln. Sofern Jugendliche und Erwachsene in Spiele einsteigen, kommt es häufiger zu geschlechtsheterogenen Konstellationen.

Gerade bei Gruppenspielen zeigt sich das bereits thematisierte Phänomen des Präsentierens bis hin zum Imponieren. *„Alle versuchen ihr Bestes zu geben und wollen zeigen, was sie können“* (B1). Sowohl Könnens-Versuche als auch Könnens-Erfolge werden zur Schau gestellt. Adressat sind häufig die Betreuenden. Je älter die Kinder – und dann auch die Jugendlichen und Erwachsenen – desto häufiger werden die anderen Bewohner_innen ebenfalls zu Adressaten. Beispielsweise zeigt sich folgendes bei einem losen Kreisspiel mit dem Volleyball: *„Dann kamen auch die Jugendlichen dazu und wollten zeigen, was sie können“* (B1). Auch bei der Suche nach Anerkennung spielt das Geschlecht eine Rolle: *„Die Jungen sind beeindruckt, wenn man als Mädchen gut spielen kann. Als ein kleines Mädchen einem Jungen den Ball wegnimmt, wird er von Mitspielern belächelt“* (B1).

Nicht nur bezüglich des Vormachens wurde die Bedeutung der Bezugspersonen bereits thematisiert. Die Interaktion wird als Kernelement und damit auch als Kernaufgabe identifiziert. Sowohl die Freude der Kinder als auch die Wiederkehr der Projektmitarbeitenden werden dann gleichsam zu Indikatoren des Gelingens, Atmosphäre und Klima müssen stimmen.

Es entstehen kurze, intensive Beziehungen, welche sich auch auf einer körperlichen Ebene ausdrücken. Manche Betreuenden benötigen ein wenig Zeit, sich mit der Kontaktfreudigkeit der Kinder zu arrangieren. Den Grund dafür vermuten die Expertinnen in der Persönlichkeit. *„Ich find so persönlich kann man vielleicht noch sagen, dass es von den Leuten, die immer mitmachen, dass man da immer so sehr stark merkt, wie unterschiedlich jeder ist und, dass nicht alle direkt so offen sein können den Kindern gegenüber, also dass viele erstmal so ein bisschen Hemmungen haben und halt denken ‚Hm ok, jetzt Flüchtlinge und die Sprache‘, dass das so ein Problem ist und dann aber nach einer Zeit eigentlich meistens merken, dass das gar nicht so eine Barriere ist“* (E3). *„Ich glaub, das ist so ne Typfrage, wie schnell man sich mit anderen Menschen austauscht und auch wirklich in Kontakt kommt“* (E1).

Raumstruktur: Räumlich-materielles Angebot als zentrale Gelingensbedingung

Dem Ort des Spielnachmittages wird von allen Expertinnen sowie im Rahmen der Beobachtungen eine übergeordnete Bedeutung zugeschrieben. Das Spielen auf dem Außengelände wird dabei als wichtiger Kontrast zur in der Einrichtung verbrachten Zeit eingeschätzt, dessen Realisierung gerade

allen Teilnehmer_innen einen Kontakt zur Außenwelt ermöglicht. Diese Relevanz des Raumes hat sich in den impliziten Zielsetzungen (s.o.) des Spielnachmittages manifestiert. Der zur Verfügung stehende Raum wird dabei selbstständig von den Kindern aufgeteilt und genutzt. *„Die Kinder nutzen das komplette Gelände, sowohl die Rasenfläche als auch den Basketballplatz“* (B1), sodass eine Konkurrenz um Fläche ausbleibt.

Eine andere deutliche Relevanz wird dem Material zugewiesen. Aus Sicht der Expertinnen ist ein vielseitiges, aufforderungsreiches Material, welches auf unterschiedlich gelagerte Interessen bei Jungen und Mädchen eingeht, der Schlüssel zum Gelingen des Spielnachmittages. Die Bedeutung für die Kinder zeigt sich auch anhand der Beobachtung einer Expertin. *„Weil die Kinder natürlich auch gerne mal n Ball irgendwie im Gebüsch verstecken, damit sie den für später noch nutzen können, weil die Materialien dann ja wieder weggeschlossen werden“* (E1). Die Befragten schätzen die Bedeutung des Materials als Spielgegenstand der Kinder als überragend ein, den sie gerne auch über das Angebot hinaus nutzen würden. *„Die Kinder wollen am Ende die Kreide und die Bälle gar nicht mehr hergeben“* (B1). Hier zeigt sich auch eine Nähe zum Umgang mit Besitz im Allgemeinen. Das Haben von einem Spielgegenstand wird den Kindern als sehr wichtig zugeschrieben. Ohne Material wird in der Regel nicht gespielt. Im Gegenteil: Gerade an Tagen, wo das Materialangebot reduziert ist, zeigen sich vermehrt Schwierigkeiten. So fordert eine Expertin zur Prävention von Konflikten *„auf jeden Fall genug Materialien für alle Kinder, weil es schwierig ist so Streitigkeiten untereinander zu lösen, weil man sich ja nicht richtig mit den Kindern verständigen kann“* (E1).

Auch die Kleidung der Kinder ist für die Expertinnen ein Thema, allerdings sehen sie hier ihre Einflussmöglichkeiten begrenzt. *„Nicht alle haben festes Schuhwerk. Manche spielen auch barfuß, weil sie nur Flip Flops oder Hausschuhe haben (B1)“*. Dem wird in der Folge als schwer zu ändernde Gegebenheit, denn als Herausforderung begegnet. Schlechtes Schuhwerk oder bewegungsunfreundliche Kleidung werden hingenommen.

Bei widrigen Wetterbedingungen findet der Nachmittag hingegen drinnen statt. Die räumlichen Begrenzungen der zur Verfügung stehenden Gymnastikhalle gehen einher mit materialen und prozessualen Begrenzungen. In der Folge kommt es zu einer Beschränkung des Inhaltes: Auch für die Betreuenden hat es Konsequenzen: *„Und wenn das in der Halle ist, ist das wirklich begrenzt für Kinder bis zwölf Jahre, da kommt dann auch niemand anderes dazu. Ja und da eh muss man schon ein bisschen mehr planen, weil es eben ne kleine Halle ist, die Materialien sind begrenzt und äh ja“* (E1).

Exkurs: Spielnachmittag in der Halle

Wie bedeutsam der Raum für ein freies Spielen ist, verdeutlichen teilnehmende Beobachtungen aus der Sporthalle. Folgt das Spielen auf dem Gelände tatsächlich keiner Führung durch die Helfer_innen, ist es im kleinen Bewegungsraum auf Kosten der Selbstläufigkeit deutlich gesteuert. Die Konsequenz ist eine verschobene Zielsetzung, die sich in den Interaktionen zwischen Übungsleiter_innen und Kindern zeigen. Es geht um eine Herstellung von Ordnung über Ritualisierung, strukturierte Spiele, Sanktionierung bei unerwünschtem Verhalten. Die Kinder reagieren ihrerseits mit einem Austreten an unerwünschtem Verhalten, die Sanktionierungen bleiben folgenlos: Wird den Kindern verboten auf die Sprossenwand zu klettern, klettern sie kurze Zeit später auf die Sprossenwand. Kurz nachdem betont wurde, dass es ein miteinander-spielen ist und wir die anderen Kinder nicht angreifen, „kabbeln“ sie sich erneut in der Kreisauflistung. Es zeigt

sich ein Machtkampf zwischen Übungsleiter_innen und Kinder. Das dem Spielnachmittag überschriebene Ziel „einfach bewegen“ steht einer Herstellung von Ordnung gegenüber, es kommt zu einer Zieldiskrepanz. Da zugunsten des ersten Zieles eine konsequente Sanktionierung ausbleibt, bleibt diese schwelende Auseinandersetzung permanent aufrechterhalten. Letztendlich bewegen sich zwar alle Kinder, es wird gelacht und gespielt. Es werden aber auch permanent Regeln gebrochen. Und damit der Wert der Regeln in der Praxis untergraben.

Dieses Phänomen zeigt sich immer wieder, aber nicht durchgängig. Es ist zu beobachten, dass gerade in Phasen, in denen es zu einer Beschäftigung kommt, sich der Aufmerksamkeitsfokus verschiebt. In einem Kreisspiel haben die Kinder die Aufgabe, ein Klatschsignal im Kreis rumzugeben. Zunächst in der richtigen Reihenfolge, im Anschluss sogar auf Zeit. Die Kinder sind involviert und für das Gelingen mitverantwortlich. Ihr Fokus ist auf dem Geschehen im Kreis und ihrer Position im Kreis. Die verschiedenen Klatsch-Aufgaben werden bewältigt. Nach etwa sieben bis acht Minuten wird es unruhig, andere Themen rücken erneut in den Vordergrund. Die aufkommende Unruhe wird durch einen anderen Reiz verändert. Die Gruppe wird in zwei Kleingruppen geteilt. Allein der Prozess der Verteilung bindet erneut die Aufmerksamkeit: Wer ist 1, wer ist 2? Im Anschluss erhält jede Gruppe eine Aufgabe: Gruppe 1 begibt sich in eine bestimmte Position auf der einen Seite der Halle, die vom Spielleiter vorgegeben ist: Sie stehen im Vierfüßlerstand. Gruppe 2 sagt gemeinsam das Kommando „Auf-die-Plätze-fertig-los“. Anschließend laufen die Kinder der Gruppe 1 so schnell es geht auf die andere Seite. Dann: Rollenwechsel. Ab dem zweiten Durchlauf geben die anderen Gruppen jeweils die Startposition vor. Auch wenn es hier stark lehrer-moderiert zugeht, bleiben andere Themen im Hintergrund. Schnell laufen, Positionen ausdenken und das Kommando gemeinsam sagen stehen offensichtlich im Wahrnehmungsfokus der Kinder.

Durch permanente Reizveränderung wird dieser Zustand eine lange Zeit aufrechterhalten und ein Nebeneinander der beiden gegenläufigen Zielsetzungen erreicht. Erst als die Stunde dem Ende entgegengeht und es zu einem Abschlussritual kommt, gehen die Kinder verstärkt den Dingen nach, die über den Rahmen des Erlaubten hinausgehen. Sie gehen sogar als Gruppe soweit, dass sie eine an der Wand befestigte Matte umreißen und in Beschlag nehmen. Die Aufforderung, in den Kreis zu kommen, wird zu diesem Zeitpunkt ignoriert. Im Bewusstsein, dass die Stunde zu Ende ist, sind offensichtlich auch keine Konsequenzen zu befürchten.

Anhand der Diskrepanzerfahrungen verschiedener Zielsetzungen zeigen sich Reflexionsbedarfe. Was sind übergeordnete Ziele des Nachmittages? Welche Ziele stehen sich gegenüber? Was wird zugunsten der Zielerreichung in Kauf genommen, wo werden Abstriche gemacht?

Zur Bearbeitung dieser Fragen sei zunächst die Ausgangssituation der Kinder fokussiert: Für sie ist der Spielnachmittag (in der Halle) eine besondere und gewöhnliche soziale Situation zugleich: Sie sind mit denselben Kindern zusammen, mit denen sie einen Großteil ihres Alltages verbringen. Sie werden von erwachsenen Menschen betreut, die nicht ihre Muttersprache sprechen, gleichwohl eine Autorität bedeuten. Schließlich sind sie die Entscheidungsträger und haben Macht qua Rolle. Gleichwohl ist es ein anderes Setting als in der Kinderbetreuung: Es hat ein Raum-, Personal- und Kleiderwechsel stattgefunden, der mit Freiräumen in verschiedener Hinsicht einhergeht (Lautstärke, Raumposition, Interaktionspartner, Beschäftigung, etc.). Soziale Strukturen und Ordnungen, die es beispielsweise in der Kinderbetreuung gibt, müssen hier ja nicht zwingend gelten. Es ist ein Tapetenwechsel.

Beide beteiligten Akteursgruppen bringen nun Ziele mit in den Nachmittag: Freies und unbeschwertes Bewegen ist eine Zielsetzung der Betreuenden. Die Kinder bringen ihre eigenen Themen und Absichten mit in den Nachmittag. Die teilnehmenden Beobachtung geben einen Hinweis auf Ziele und Orientierungen der Kinder: Vielleicht nehmen sie Freundschaften oder Feindschaften mit in die Halle. Vielleicht geht es um Hierarchien, die hier verteilt werden. Durch das freie Setting wird den Kindern, Raum zum Ausdeuten gegeben. Hier werden nationale Herkunft, geschlechtsbezogene Zuschreibungen, körperlich-motorische Stärken und Schwächen, Gehorsam und Auflehnung explizit und implizit verhandelt. Es wird sich permanent verglichen.

Durch die Hallensituation wird dieser Raum nun im genuinen Sinne räumlich begrenzt: Es ist weniger Platz dafür da, diese Themen (immer auch abseits der Betreuenden) zu verhandeln sowie weniger Platz, sich aus dem Weg zu gehen. Die Auseinandersetzung um Aufmerksamkeit bei den Betreuenden spielt sich räumlich verdichtet ab.

Zusammenfassung:

Die Evaluation zeigt auf, dass ein Freispielnachmittag in einer Erstaufnahmeeinrichtung einen Mehrwert für die Bewohner_innen bedeuten kann. Dieses mehr oder weniger bislang unberücksichtigte Handlungsfeld (vgl. Kap. 2) stellt einen niedrigschwelligen und offenen Rahmen zur Verfügung, in welchem sich Kinder und Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen bewegen können. Für einen gelingenden Nachmittag zeigten sich von allem die Bedeutung der Betreuenden als Bezugspersonen sowie von Raum und Material (siehe Abbildung 2, S. 13)

Die Evaluation erlaubt darüber hinaus Ableitungen im Sinne von Wünschen/Forderungen: Ein permanenter Zugriff auf Spiel- und Sportmaterial außerhalb des Regelangebotes sollte diskutiert werden. Gerade die Versuche des Versteckens verdeutlichen den übergeordneten Stellenwert von Spielmaterial. Auch wenn die Sprachbarrieren über andere Kommunikationswege zu kompensieren sind, stellt ein Einsatz von Dolmetscher_innen, allen voran bei Konflikten, eine Entlastung für alle beteiligten dar.

Diese erste und kleine Studie zeigt auf, dass für einen Spielnachmittag mit Kindern in einer Erstaufnahmeeinrichtung mitunter die Dinge relevant sind, wie sie in der Fachliteratur zu freien Spiel- und Bewegungsangeboten als Raum von Entfaltung und Entwicklungsförderung diskutiert werden (exemplarisch: Zimmer, 2013). Das ist weder gänzlich unerwartet, noch so zu erwarten gewesen. Kinder sind Kinder, das gilt aus anthropologischer Perspektive universal. Dennoch bringen Kinder, die mit ihren Familien aus Regionen geflohen sind, wo ihnen ein Leben unmöglich erscheint, auch andere Entwicklungserfahrungen und andere Bedürfnisse mit. Ein freies Spielangebot in geschütztem Rahmen kann auch ohne besondere Kenntnisse der einzelnen Biografien und bestimmten Bedürfnissen der Kinder einen Bewegungsraum darstellen, in dem die Kinder selber entscheiden können, was sie im Moment brauchen und was ihnen gut tut. Die Grundstruktur des Spielnachmittages – vor allem im Freien und mit vielen Helfer_innen – eignet sich aus Sicht der Expertinnen und Beobachterin dazu.

Freispielnachmittag mit Kindern in einer Erstaufnahmeeinrichtung - Gelingensbedingungen

Personales Angebot:

- Ein hoher Betreuungsschlüssel ermöglicht zentrale Bezugspersonen, welche sowohl als Spielpartner_in dienen als auch den Kindern Aufmerksamkeit zuteilwerden lassen können.
- Eine zuwendende, offene und bestärkende Haltung schafft ein vertrauensvolles und positives Klima, welches den Kindern ein Zutrauen in sich und andere ermöglicht.
- Da eine Zuwendung seitens der Kinder sich mitunter körperlich ausdrückt, ist eine Offenheit auch für körperliche Nähe.
- Wissen über die Kinder und ihre sozio-kulturellen Hintergründe ermöglichen einen sensiblen und konstruktiven Umgang mit Herausforderungen.

Räumlich-materiales Angebot:

- Bewegungsanregende, vielseitig einsetzbare und robuste Materialien (Seile, Reifen, Bälle, etc.) mit hohem Aufforderungscharakter überwinden sprachliche Verständigungsprobleme und bahnen gemeinsame Bewegungsformen an.
- Großflächiges Bewegungsräume auf einem Außengelände der Einrichtung kommen dem – mitunter enormen – kindlichen Bewegungsdrang entgegen. Sie ermöglichen älteren Teilnehmer_innen einen Kontakt zur Außenwelt als Kontrast zum Charakter der Einrichtung.

Praktische Konsequenzen:

- Personales sowie räumlich-materiales Angebot rahmen den Nachmittag und ermöglichen die inhaltliche Selbstläufigkeit und Offenheit des Spielens.
- Damit einher geht eine Absage an aufeinander aufbauende Einheiten: Jede Woche ist es ein neuer Start!
- Es zeigt sich ein Wunsch nach Ritualisierung des Anfangs und Abschlusses als strukturgebende Maßnahme im Sinne einer für alle Beteiligten klaren äußeren Rahmung.
- Gezielt Situationen schaffen, in denen einmal das Messen, aber ein anderes Mal auch das wettkampffreie Miteinander im Vordergrund steht.
- Einen Grundstock an unhintergehbaren Regeln definieren und kommunizieren. Konsequente Handhabung.
- Aufmerksamkeit schenken, Sonderrollen verhindern.

Abb.: Zusammenfassung zentraler Gelingensbedingungen

7. Ausblick

Die UN-Kinderrechtskonvention anerkennt im Artikel 31 allen Kindern ein Recht auf Freizeit und Spiel. Auch wenn das Spiel zunächst immer um seiner selbst willen geschieht, können Kinder wichtige

Selbst-, Körper-, Sozial- und Materialerfahrungen machen, welche sie in ihrer Situation und Entwicklung stärken. Es zeigt sich, dass auf Grundlage gewisser Rahmenbedingungen ein Freispielnachmittag als Freizeitangebot für Kinder in einer Erstaufnahmeeinrichtung erfolgreich umgesetzt werden kann. Folgt das aktuelle Angebot des Freispielnachmittages explizit niedrigschwelligen Zielsetzungen, könnte der Gegenstand weiterer Auseinandersetzungen zur Weiterentwicklung derlei Angebote zum Beispiel Verknüpfungen zu anderen pädagogischen Ansätzen darstellen. So lassen sich über die Bedeutung von Bezugspersonen, Raum und Material auch Verbindungen zu einer Pädagogik des sicheren Ortes herstellen (vgl. Kühn, 2013). Darüber hinaus stellen ethnisch stärker heterogene Gruppen ein Feld dar, welches vor allem auch in Bildungseinrichtungen nun immer stärker zum Thema wird. Auch hier bieten offen-niedrigschwellige Ansätze von Bewegung, Spiel und Sport Chancen und Potenziale, welche es zu nutzen und zu evaluieren gelten könnte.

8. Literatur:

Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33-70). Wiesbaden: VS Verlag.

Diakonisches Werk in Stadt und Landkreis Osnabrück (2016). *Das Flüchtlingshaus*. Zugriff am 1. September 2016 unter <http://www.dw-osl.de/unsere-einrichtungen/fluechtlingsarbeit/fluechtlingshaus.html>

Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10., völlig überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Kühn, M. (2013). Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. In J. Bausum, L.U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. Auflage)(S. 138-148). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Lorenzen, G. (1996). *Das Freispiel in der Grundschule*. München: J. Maiß

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12., überarb. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. , In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-94). Wiesbaden: VS Verlag.

Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern (1.Ausg. der überarb. Neuausg., 13. Gesamtaufl.)*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2013). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis (1. Ausg. d. überarb. Neuausg., 26. Gesamtaufl.)*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Zimmermann, D. (2015). *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen* (2. Auflage). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Autoren- und Zitationshinweise:

Daniel Wangler und Ines Weiden sind wissenschaftliche Mitarbeiter_innen am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften. Sie leiten das Projekt „Sport mit Osnabrücker Flüchtlingen“ (www.projekt-smof.de)

Imke Wessling studiert den Fachmaster Sport für Lehramt an Grundschulen am Institut. Sie ist ehrenamtliche Projektmitarbeiterin und hat ihre Bachelorarbeit zum Thema Freispielnachmittag in einer Erstaufnahmeeinrichtung geschrieben.

Wangler, D., Weiden, I. & Wessling, I. (2016). Der Freispielnachmittag als Freizeitangebot für Kinder in einer Erstaufnahmeeinrichtung – Konzeption und Evaluation. (Evaluationsbericht).