

**„Nee allein kriegst du das nicht hin,
ich komm schnell mit...“**

**Wie animiert das Bra(u)chland auf der BUGA in Mannheim die
Kinder zum gemeinsamen freien Spiel?**

Studienarbeit

BA Studium Soziale Arbeit

Lern- und Forschungswerkstatt II, 5. & 6. Semester

„Spiel. Raum. Bildung im Bra(u)chland“

Sommersemester 2023 – Wintersemester 2024

Dozentinnen:

Susanne Lang & Gisela Witt

Studierende:

Arnilukka Zorner

Aylin Kohr

Finley Pignar

Gustav Reißmann

Sophia Mathes

Svea Seibold

Abgabedatum: 23.02.2024

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2 Modellprojekt Bra(u)chland als Naturerfahrungsraum	2
2.1 Anlass und Rahmenbedingungen.....	2
2.2 Konzept	3
2.3 Umsetzung und Auftrag.....	5
2.4 Zielsetzung der Studierenden.....	5
3 Der Naturerfahrungsraum Bra(u)chland	6
3.1 Naturerfahrungsraum empirisch erklärt.....	6
3.2 Recht auf freie Entfaltung und freies Spiel.....	8
3.3 Gesundheitsförderung und Stärkung der Handlungsfähigkeit.....	11
4 Teilnehmende Beobachtung im Rahmen einer Lern- und Forschungswerkstatt II	12
4.1 Teilnehmende Beobachtung als methodische Vorgehensweise.....	12
4.2 Strukturierung und Hypothesenbildung für die Protokollierung	14
4.3 Durchführung der teilnehmenden Beobachtung.....	16
4.4 Dokumentation der Beobachtungen und Protokolle.....	17
5 Handlungsleitende Themen der freien Spiele	18
5.1 Ausdruck und Bewegungsförderung.....	18
5.2 Transfer in andere Räume und Skripte.....	23
5.3 Raumgestaltung, Raumveränderung und Gender	27
5.4 Narrative, performative Raumhandlungen.....	31
6 Fazit	33
Literaturverzeichnis	35

1 Einleitung

Während der Bundesgartenschau (BUGA) 2023 in Mannheim wurde das Projekt "Bra(u)chland" erfolgreich realisiert. Die zum Projekt zugehörige Fläche erstreckt sich über etwa 500m² auf dem BUGA-Gelände in Mannheim-Käfertal. Sie bot nicht nur Kindern im Alter von sechs bis 14 Jahren, sondern auch den Besucher*innen der BUGA eine außergewöhnliche und neue Gelegenheit zur Naturerfahrung. Im Anfangsstadium des Projekts wurden verschiedene Naturmaterialien wie Erde, Sand, Lehm, Totholz und Steine auf der 500m² Fläche an einem Ort in Haufen getrennt voneinander gelagert. Diese Materialien wurden aus den laufenden Bauarbeiten auf dem BUGA-Gelände gewonnen und durch örtliche Vorräte ergänzt, um einen nachhaltigen Ansatz zu verfolgen. "Bra(u)chland" wurde zu einem dynamischen Naturerfahrungsraum (NERaum), der sowohl zu Beginn durch die Projektleitung als auch während der BUGA durch die aktive Beteiligung der Kinder gestaltet wurde. Es stand frei, was die Kinder mit der Fläche machen und das Aussehen des „Bra(u)chlandes“ veränderte sich während der Zeit auf der BUGA stetig und ähnelte einem Kunstprojekt. Die Fläche stand frei zur Verfügung und konnte von den Besucher*innen ebenfalls als Erholungsstätte genutzt werden. Zusätzlich konnten Interessierte Besucher*innen Werkzeuge wie Schaufeln und Spaten ausleihen, um selbst an der Gestaltung des Raums teilzunehmen. Es fanden verschiedene Veranstaltungen statt, darunter auch Tage für gemeinsame Aufräumaktionen, Spielfeste und Spielprogramme in den Sommerferien (Spielmobil Mannheim, o. J., online).

Die vorliegende Studienarbeit dokumentiert das Projekt "Bra(u)chland" und fasst die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung und anschließender Auswertungen zusammen, die im Sommersemester 2023 im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt II von Studierenden der Hochschule Mannheim durchgeführt werden. Zum Abschluss der Studienarbeit wird die Forschungsfrage, wie das Bra(u)chland auf der BUGA in Mannheim die Kinder zum freien Spiel animiert, noch einmal hervorgehoben. Diese Frage bildet den Kern der Untersuchung, die im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt II durchgeführt wird. Es wird sich zeigen, ob und wie die Kinder das Bra(u)chland zum Spielen animiert. Diese Studienarbeit soll dazu beitragen, mehr Verständnis für Spielübergänge beim selbstvergessenen Spiel zu erzeugen. Dadurch können im Nachhinein empirisch wichtige Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen NERäumen und kindlicher Entwicklung gezogen werden. Dafür haben die Studierenden vor Ort eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt, um einen guten Einblick in das Spielgeschehen zu erhalten. Die Stadt Mannheim bekommt auf diese Weise empirisch wertvolle Informationen in Bezug auf NERäume in Städten und kann somit in der Zukunft passend handeln. Die Annahme ist gegeben, dass dieses Projekt nicht ausreichend von Kindern genutzt wird, da die BUGA viele verschiedene und andere große Angebote für Kinder zur Verfügung stellt, sodass das Bra(u)chland gegebenenfalls untergehen könnte. Dies hat sich im Verlauf der Beobachtungszeit jedoch nicht bestätigt.

2 Modellprojekt Bra(u)chland als Naturerfahrungsraum

Im Folgenden werden zunächst der Anlass, die Rahmenbedingungen sowie die Zielsetzung näher dargelegt. Außerdem werden das Konzept, die Umsetzung und der Auftrag erläutert.

2.1 Anlass und Rahmenbedingungen

Die Deutsche Bundesgartenschau-Gesellschaft (DBG) spielt eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Grünflächen in deutschen Städten und Regionen durch die Organisation von BUGA und Internationalen Gartenausstellungen (IGA). Sie sind verantwortlich für verschiedene Aufgaben, von der Wiederherstellung von Stadtgrün bis zur Schaffung von Grünflächen und städtischer Infrastruktur (Deutsche Bundesgartenschau Gesellschaft, o. J., online). Im Kontext der BUGA in Mannheim gestaltete das Sachgebiet Kinder- und Jugendbildung der Stadt Mannheim eine offene Fläche mit Naturmaterialien. Das Projekt "Bra(u)chland" wurde von der Idee brachliegender und frei zugänglicher Flächen in städtischen Gebieten inspiriert und stellt die Frage, wie Kinder solche Areale als Freiräume nutzen können und wie sie gleichzeitig als Lebensraum für Pflanzen und Tiere dienen können (Spielmobil Mannheim, 2023 online). In Großstädten wird eine verstärkte Verdichtung der Bebauung beobachtet, bedingt durch den steigenden Bedarf an Wohn- und Straßenbau. Dies hat zur Folge, dass natürliche Spielflächen für Kinder immer seltener werden. Kinder benötigen die Gelegenheit, aktiv Einfluss auf ihre Umgebung zu nehmen. Daher sollte die Integration von NERäumen in die städtische Entwicklung in Erwägung gezogen werden. Praktische Beispiele haben gezeigt, dass solche Räume bereits erfolgreich umgesetzt wurden, wie das Pilotprojekt der Stiftung Naturschutz in Berlin verdeutlicht (ebd.).

Die primäre Zielsetzung des Projekts "Bra(u)chland" von der Fachstelle Naturpädagogik der Stadt Mannheim im Rahmen der BUGA bestand darin, einen NERaum Erwachsene zu etablieren. Dieses Vorhaben beabsichtigte, den jungen Bewohner*innen Mannheims die Gelegenheit zu bieten, von einem naturnahen Freiraum zu profitieren, der ihre Kreativität und körperliche Gesundheit unterstützt. Zudem verfolgte das Projekt das Ziel, die Bevölkerung dazu zu inspirieren, die Relevanz von NERäumen in ihren Stadtteilen zu überdenken und dieses Konzept aktiv in die Stadtentwicklung einzubringen. Das Projekt "Bra(u)chland" wollte einen Raum schaffen, der all diese Möglichkeiten zur Verfügung stellt (ebd.).

Das Bra(u)chland-Projekt wurde durch die Unterstützung der Sachgebietsleitung "Yvonne Di Natale" ermöglicht. Dieses Engagement begann bereits im Jahr 2019. Die Idee, einen Spielplatz mit Naturmaterialien zu schaffen, stammte von Michel Heuberger, der im Juni 2022 das Konzept vorstellte. Herr Heuberger ist bei Spielmobil Mannheim aktiv und verantwortlich für die Beteiligung vom Spielmobil an der BUGA. Im Juli 2022 wurde dem Projekt die Fläche zugewiesen und die konkrete Planung und Umsetzung begann im Oktober 2022. Für Bra(u)chland bestand keine Aufsichtspflicht und der Ort war während der Öffnungszeiten der BUGA für die Besucher*innen zugänglich. Schippen, Spaten, Eimer und Schubkarren und ein

Gästebuch sowie eine Fotodokumentation durch eine Polaroid Kamera standen während der gesamten Zeit zur Verfügung, und es gab keine Altersbeschränkung, sowohl Erwachsene als auch Jugendliche und Kinder waren willkommen. Einmal pro Woche wurde eine intensive Aufräumaktion durchgeführt, wobei einige Bauwerke erhalten blieben, während andere abgebaut wurden. Ziel war es, einen einladenden und dennoch offenen Raum zu schaffen, der visuell ansprechend sein sollte. Bra(u)chland hatte einen experimentellen Charakter, bei dem Erfahrungen gesammelt werden. Holz wurde im Käfertaler Wald gesammelt und mit einem LKW transportiert. Die Genehmigung für diese Aktivität wurde vom Revierförster eingeholt. Erde wie auch Lehm wurde aus der Feudenheimer Au gewonnen. Die Steine, der Lehm und die Erde werden von einer Firma transportiert, die auch für die BUGA tätig ist. Es werden ein LKW und ein Bagger auf der Projektfläche eingesetzt. Die Hügel wurden mit der Baggerschaufel fest gestampft, und der Boden wurde anschließend aufgelockert und mit Sand aufgefüllt. Die Kosten für diese Arbeiten betragen etwa 7.000 Euro, wobei die BUGA 3.000 Euro übernahm. Weiden wurden gepflanzt, um Atmosphäre, Schatten und Struktur zu schaffen. Das Material wurde von verschiedenen Quellen beschafft, darunter Weidenbündel von Markus Heid und Weidenstämme vom Wasserstraßen- und Schifffahrtsamt. In Bezug auf Sicherheitsaspekte und Haftung wurde das Projekt als NERaum konzipiert. Die Kooperationsvereinbarung zwischen dem Fachbereich Kinder, Jugend und Familie und der BUGA Mannheim 2023 gGmbH verlangte einen Nachweis über eine Haftpflichtversicherung für das Bra(u)chland-Projekt, die vom badischen Gemeinde-Versicherungs-Verband bereitgestellt wurde. Um fahrlässiges Handeln zu verhindern, wurde ein eigener Sicherheitscheck entwickelt, der ein- bis zweimal wöchentlich durchgeführt wurde. Es wurde darauf geachtet, dass keine nicht erkennbaren Gefahren bestanden, während gleichzeitig den Kindern die Möglichkeit gegeben wurde, Gefahren zu erkennen und damit umzugehen (vgl. Spielmobil Mannheim 2023, online).

2.2 Konzept

Das Konzept des Projekts Bra(u)chland in Mannheim präsentiert eine innovative Möglichkeit, naturnahen und interaktiven Erfahrungsraum für Kinder zu erschaffen. Auf dem Gelände der BUGA in Mannheim wird somit nicht nur ein freies Spielfeld erbaut, sondern ein Ort, an dem die Besucher*innen ihre Kreativität freien Lauf lassen können, um zu entdecken und aktiv das Gelände umzugestalten (vgl. Spielmobil Mannheim, 2023, online).

Der Begriff "Bra(u)chland" kommt von "Brachland": dabei es geht darum, die Bedeutung und Funktion unbenutzter Flächen in urbanen Umgebungen zu reflektieren. Das Konzept wirft die Frage auf, ob die unbebauten und frei zugänglichen Flächen als wichtige Frei- und Lebensräume für Kinder, Pflanzen und Tiere dienen können. Der Grundgedanke besteht darin, dass Kinder und Jugendliche in diesen Räumen nicht nur passiv anwesend sind, sondern auch aktiv das Gelände nach ihren Vorlieben gestalten können. Das etwa 500 Quadratmeter große Areal wird mit verschiedenen Naturmaterialien wie Erde, Sand, Lehm, Totholz und Steinen

bereitgestellt. Diese Materialauswahl ermutigt nicht nur zum spielerischen Umgang, sondern fördert auch kreatives Denken und Handeln. Bra(u)chland geht über die Grenzen eines herkömmlichen Spielplatzes hinaus und wird zu einem Raum, in dem Kinder ihre Umwelt aktiv mitgestalten und beeinflussen können.

Ein wichtiger Aspekt des Konzepts ist die Prozessorientierung und Dynamik des Raumes. Bra(u)chland ist als sich ständig entwickelnder Ort konzipiert, an dem die Landschaft durch die Interaktionen der Kinder durchgängig Veränderungen erfährt. Diese Flexibilität des Raumes ermöglicht es, dass jeder Besuch einzigartig ist und sich die Kinder immer wieder auf neue Weise mit ihrer Umgebung auseinandersetzen können.

Das Projekt hebt die Wichtigkeit von NERäume in städtischen Gebieten ungemein hervor und zeigt auf, wie diese zur Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beitragen können. Durch die Kombination von Natur, Spiel und Lernen entsteht ein lebendiger, sich selbst gestaltender Lern- und Spielraum. Bra(u)chland dient somit nicht nur der Freizeitgestaltung, sondern auch der Bildung und Sensibilisierung für ökologische Zusammenhänge.

Bra(u)chland ist auch ein Beispiel dafür, wie städtische Räume nachhaltig und kinderfreundlich gestaltet werden können. Es bietet eine Plattform, auf der junge Menschen wichtige Lebenskompetenzen wie Teamarbeit, Problemlösung und Kreativität entwickeln können. Die aktive Einbindung in die Gestaltung ihres Spielraums stärkt zudem das Selbstbewusstsein und das Gefühl der Selbstwirksamkeit (Stadt Mannheim, Sachgebiet Kinder- und Jugendbildung 2023).

Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet, um seine Effekte und den Nutzen für die Zielgruppe zu evaluieren und zu dokumentieren. Diese Begleitung erfolgt durch teilnehmende Beobachtungen, Fotodokumentationen und die Auswertung in Form einer Studienarbeit von Bachelorstudierenden der Sozialen Arbeit an der Hochschule Mannheim. Die gesammelten Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem Projekt Bra(u)chland können als Quelle für weitere Stadtentwicklungsprojekte dienen. Ebenso wie für die Schaffung von weiteren NERäumen.

Das Konzept Bra(u)chland stellt einen innovativen Ansatz dar, der sich zum Ziel setzt, zu dokumentieren, wie wichtig Natur und freies Spiel für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind. Bra(u)chland bietet neue Möglichkeiten, einen Raum für Kreativität, Entdeckung und ökologisches Bewusstsein in einer städtischen Umgebung zu schaffen. Im Rahmen der Dokumentation demonstriert Bra(u)chland, wie durch spielerische Raumgestaltung ein lebendiger und inspirierender Ort für Kinder und Jugendliche entstehen kann. Dieser fördert sowohl die persönliche Entwicklung von Kindern als auch das Verständnis für die Bedeutung natürlicher Räume in urbanen Kontexten.

2.3 Umsetzung und Auftrag

Die Umsetzung des Projekts "Bra(u)chland" erforderte eine sorgfältige Planung und Organisation, insbesondere im Hinblick auf die Untersuchung des Spielverhaltens der Kinder und den Übergang ins selbstvergessene Spiel. Dieser Aspekt wurde als entscheidend für das Verständnis der positiven Auswirkungen des NERRaums auf die kindliche Entwicklung angesehen.

Die Studierenden wurden in den Prozess der teilnehmenden Beobachtung eingebunden, um das Spielverhalten der Kinder auf dem Bra(u)chland genau zu dokumentieren. Zunächst erfolgten eine Strukturierung und Hypothesenbildung für die Protokollierung, um sicherzustellen, dass relevante Aspekte des Spielverhaltens erfasst wurden. Dabei wurden potenzielle Hypothesen über den Einfluss des NERRaums auf das Spielverhalten der Kinder aufgestellt, um eine gezielte Beobachtung zu ermöglichen.

Die Durchführung der teilnehmenden Beobachtung erfolgte vor Ort, wobei die Studierenden die Aktivitäten der Kinder genau beobachteten und ihre Beobachtungen in Protokollen festhielten. Dabei lag der Fokus insbesondere auf dem Übergang ins selbstvergessene Spiel, bei dem die Kinder tief in ihr Spiel eintauchen und die Umgebung um sich herum zu vergessen schienen. Die Studierenden dokumentierten sowohl das Spielverhalten der Kinder als auch deren Reaktionen und Interaktionen miteinander.

Die Protokolle wurden anschließend ausgewertet und analysiert, um Muster und Trends im Spielverhalten der Kinder zu identifizieren. Dabei wurden auch die Einflussfaktoren des NERRaums auf das Spielverhalten berücksichtigt, wie zum Beispiel die Verfügbarkeit von Naturmaterialien und die Gestaltung des Raums. Die Ergebnisse der Beobachtungen bildeten die Grundlage für weitere Analysen und Diskussionen im Rahmen des Projekts.

Insgesamt bot die teilnehmende Beobachtung den Studierenden die Möglichkeit, das Spielverhalten der Kinder auf dem Bra(u)chland aus erster Hand zu erleben und zu verstehen. Durch die systematische Dokumentation und Analyse konnten wertvolle Erkenntnisse über die positiven Auswirkungen des NERRaums auf die kindliche Entwicklung gewonnen werden.

2.4 Zielsetzung der Studierenden

„Kinder wünschen sich Orte, an denen sie die Möglichkeit haben zu spielen, zu klettern, selbst zu gestalten, zu beobachten, sich zu verstecken und sogar schmerzhaft Erfahrungen zu bewältigen“ (Pretzsch et al., 2020, S. 29). Bra(u)chland könnte diese Wünsche erfüllen, indem es Kindern einen natürlichen Freiraum bietet, an dem sie frei entscheiden dürfen, was sie machen möchten. Die Studierenden der Hochschule Mannheim möchten mithilfe der Methode der teilnehmenden Beobachtung in Erfahrung bringen, wie Kinder im NERaum "Bra(u)chland" mit den

Naturstoffen Holz, Lehm, Steinen, Erde und Sand umgehen. Des Weiteren stehen ihnen ein Schotterplatz, Weiden und Weidenhecken zur Verfügung. Bei gutem Wetter und entsprechenden Temperaturen wird den Kindern auch Wasser zur Verfügung gestellt.

Es steht den Kindern völlig frei, was sie mit den Materialien machen, es erfolgt keine Anleitung durch die beobachtenden Studierenden. So kann gewährleistet werden, dass die beobachteten Handlungen von den Erwartungen seitens der Studierenden unbeeinflusst bleiben.

Die teilnehmende Beobachtung wird mit einem zuvor angefertigten Beobachtungsprotokoll durchgeführt. Hierbei wird besonderes Augenmerk auf unter anderem folgende Punkte gelegt:

- Ad hoc ins selbstvergessene Spiel
- Dynamik und Stille vs. verbalisierte Kommunikation
- Kommunikation, Raum, Gender und Objektbezug
- Handlungsleitende Themen

Grundsätzliches Ziel ist es zu erforschen, wie sich der Übergang ins selbstvergessene Spiel bei den Spielhandlungen der Kinder beobachten lässt und welche Bedeutung der räumliche Kontext „Bra(u)chland“ dabei hat.

3 Der Naturerfahrungsraum Bra(u)chland

Das dritte Kapitel befasst sich mit NERäumen und deren Bedeutungen für die Entwicklung des freien Spiels bei Kindern. Des Weiteren werden die Effekte in Bezug auf die Gesundheitsförderung und die Stärkung der Handlungsfähigkeit der Zielgruppe dargelegt.

3.1 Naturerfahrungsraum empirisch erklärt

Das Konzept der NERäume entstand bereits in den 1990-er Jahren, um der Mensch-Natur-Distanz entgegenzuwirken (vgl. Stopka & Rank, 2013, S.11). Es handelt sich um Räume, in dem jede Altersgruppe positiven Naturkontakt erleben kann. Besonders in Städten sind diese NERäume für Kinder und Jugendliche von großer Bedeutung. Sie bieten Raum für unbeaufsichtigtes Spielen in der Natur, mit all ihren abwechslungsreichen Strukturen, Farben und Produkten der Natur sowie der vier Elemente (vgl. Heuser, 2007, S. 153 f.; Schemel, Reidl & Blinkert, 2008, S.11 ff.). So können Bedürfnisse aller Art nach Abenteuer, Freiheit, Geborgenheit aber auch nach Ruhe erfüllt werden. Zudem entwickeln Menschen Bewusstsein für die Umwelt und haben ein höheres Interesse am Naturschutz. NERäume dienen als soziale Kontakträume und tragen zu einer gesunden, sozialen Entwicklung bei. Zudem können sie zu einer positiven Stadtökologie beitragen und leisten einen Beitrag zur Gesundheitsvorsorge (vgl. TUB, 2007, S. 6; Stopka & Rank, 2013, S.11, S.30).

NERäume sind anhand von drei Merkmalen zu erkennen. 1. Die Naturnähe, 2. die freie Erlebbarkeit und Gestaltbarkeit sowie 3. die eigenständige Naturbegegnung. Für Kinder ist es besonders wichtig, Erfahrungen mit der „wilden“ Natur machen zu können (vgl. Schemel, et al., 2008, S. 1). Da viele Grünflächen in der Stadt bebaut sind oder Naturschutzgebiete und geschützte Biotop unbespielbar sind, haben NERäume eine enorme Wichtigkeit. Ebenso spielt die Nähe zum Wohngebiet eine entscheidende Rolle. So soll der Abstand zu NERäumen nicht mehr als 300 Meter betragen (vgl. Heuser, 2007, S. 154 f.; Schemel, et al., 2008, S. 2).

In der Regel geben in urbanen Räumen Schilder wie beispielsweise „Betreten verboten“ Regeln vor, die zu befolgen sind. Grünflächen dürfen nicht umgegraben werden und an vielen Plätzen ist Spielen generell verboten. Kinder müssen daher immer und überall Anweisungen oder enge Vorgaben beachten. NERäume sorgen für eine freie Erlebbarkeit und Gestaltbarkeit mit möglichst wenigen Regeln und Spielelementen, die Handlungsabläufe vorgeben. Kreativität, Fantasie und Eigenständigkeit werden durch das freie Gelände gefördert und Umgestalten und Umformen von Ästen, Steinen oder Wasserbecken verdeutlicht die funktionale Unbestimmtheit der Kinder in NERäumen (vgl. Heuser, 2007, S. 155; Schemel, et al., 2008, S. 1).

Das dritte Merkmal ist die eigenständige Naturbegegnung. Dies zeigt sich vor allem darin, dass Kinder in diesen Bereichen ohne (pädagogische) Aufsicht spielen und die Umgebung frei erkunden können (vgl. Schemel, et al., 2008, S. 2). In NERäumen können Kinder zwischen sieben und 14 Jahren ohne Aufsicht forschen und spielen, aber auch Sport machen, wie beispielsweise Mountainbike fahren. Die sich frei entwickelnde Natur regt das spielerische Tun der Kinder an, so sammeln sie eigene Erfahrungen mit der Natur und den darin vorkommenden Elementen. Da sich keine Geräte oder andere Infrastruktur auf dem Gelände befinden, können Erdhügel aufgeschüttet werden, um einer langweiligen eintönigen Landschaft entgegenzuwirken und Heranwachsende für NERäume zu begeistern (vgl. ebd., 2f.).

Außerdem konnten Bedenken, dass Kinder die Pflanzen- und Tierwelt stören oder gar zerstören, widerlegt werden. NERäume benötigen eine Grundfläche von zwei Hektar, um den Menschen, Pflanzen und Tieren genügend Raum für eine gesunde Entwicklung zu geben (vgl. Heuser, 2007, S.155). In einigen Fällen können solche Räume sogar eine starke Verbesserung der Natur darbieten und zu mehr Artenvielfalt beitragen (vgl. Schemel, et al., 2008, S. 16 f.).

Die Notwendigkeit solcher NERäume wird deutlich, wenn man den Alltag der Heranwachsenden heutzutage vor allem in Städten betrachtet. Die Verhäuslichung sowie die Organisation der Kindheit nimmt zu. Kinder erleben ihre Umwelt oft nur noch als voneinander getrennte, unverbundene Teilräume (Stopka & Rank, 2013, S. 12 f.). Studien legen dar, wie positiv sich NERäume auf Kinder und ihre Lebensqualität sowie die Entwicklung auswirken. Dabei ist unwichtig, ob Kinder die Natur nur als Untergrund für sportliche Aktivitäten nutzen oder direkten Naturkontakt haben.

Daher sind die Aktivitäten in NERäumen breit gefasst, als Interaktionen mit dem Boden, dem Wasser, mit Tieren und Pflanzen, als auch übergreifende Aktivitäten wie Mountainbike fahren oder das Umräumen von Gegenständen (vgl. Schemel, et al. 2008, S. 5ff.). Die Kinder können dabei lernen, wie sich der Boden oder das Wasser anfühlen. Durch das Bauen und Schwimmen eines Floßes lernen sie etwas über die Tragfähigkeit des Wassers. Sie lernen, wie sich Tiere in ihrem natürlichen Lebensraum verhalten oder sie nutzen Pflanzen, um Hütten zu bauen (ebd.).

Die Ergebnisse der Befragungen, in der es um die Annahme und Nutzung von jeweils NERäume und Abenteuerspielplätze geht, sind eindeutig. Kinder, die NERäume nutzen, spielen dort lieber und häufiger. Zudem sind sie dort häufiger ohne Aufsicht und kommen öfter mit anderen Kindern in Kontakt. Die Kinder berichten ausführlicher und begeisterter von ihren Erlebnissen und sind kreativer in der Gestaltung ihrer Umgebung. NERäume fördern nachweislich die Kreativität und das Konzentrationsvermögen, sowie die Wahrnehmungsfähigkeit für die Umwelt, inklusive der Pflanzen- und Tierwelt (vgl. Heuser, 2007, S. 154). Es ist bewiesen, dass Kinder zu den NERäumen eine emotional stärkere Bindung aufbauen, da sie intensivere Naturerfahrungen machen. Außerdem motivieren sie Heranwachsende in die Natur zu gehen und tragen positiv zum Sozialverhalten und der gesamten Entwicklung bei (vgl. Schemel, et al., 2008, S. 7 ff.).

Zudem ergeben die Studien, dass Eltern diese NERäume befürworten. Sie stimmen zu, dass die Kreativität der Kinder gesteigert wird, außerdem bekommen sie Zugang zu Erlebnissen mit Pflanzen und Tieren. Da sich die Heranwachsenden heutzutage viel in Innenräumen aufhalten sind auch die Eltern begeistert. Ihre Kinder können sich im Freien sogar ohne Aufsicht aufhalten (vgl. Heuser, 2007, S. 154 ff.; Schemel, et al., 2008, S. 12 ff.).

3.2 Recht auf freie Entfaltung und freies Spiel

Spielen hat eine besondere Bedeutung für Kinder und einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Doch wieso spielen Kinder überhaupt? Rolf Oerter stellt hierzu drei psychologische Theorien gegenüber und kommt zu dem Schluss, dass es im Allgemeinen um die Bewältigung des Lebens in der Kindheit geht. Die erste Theorie nach Freud schreibt dem Spiel die Funktion der Wunscherfüllung zu und geht darauf ein, dass sich Kinder im Spiel aus der realen Wirklichkeit entziehen. Im Spiel können sie sich ihren inneren Impulsen hingeben und Erfahrungen aus dem Alltag überwinden und sich bewusst mit diesen auseinandersetzen (vgl. Oerter, 2007, S. 12). Die zweite Theorie nach Lev Wygotski beschreibt den inneren Wunsch eines Kindes nach dem Handeln eines Erwachsenen zu streben. In ihren fiktiven Spielrealitäten können sie sich diesen Bedürfnissen hingeben und nehmen dabei häufig Rollen erwachsener Personen ein. Eine letzte Theorie nach Jean Piaget richtet den Blick vor allem auf die Anforderungen der realen Welt und auf den Anpassungsdruck, der dahintersteht. So gesehen ist das Spiel ein Gegenpol zur Wirklichkeit, in dem das Kind in seiner eigenen geschaffenen Welt agieren kann (ebd., S. 12 f.).

Allerdings versucht man immer häufiger Spielhandlungen in der Kindheit nach einem bestimmten Zweck und Sinn auszurichten, damit Kinder schon früh an Bildungsprozessen beteiligt sind. Beim Spielen geht es in erster Linie aber nicht darum, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen oder Vorgaben der Erwachsenen zu beachten, sondern vordergründig um die Tätigkeit des Spielens an sich (vgl. Lochner, 2022, online). Diesen modernen Trend kritisiert auch Lothar Böhnisch und beschreibt einen herausfordernden Zustand zwischen der Erziehung und dem kindlichen Eigenleben vor dem Hintergrund der Vergesellschaftung. Vor allem im Kindergarten brauchen Kinder einen Raum, in dem sie durch das freie Spiel mit sich selbst und mit anderen ungezwungen und abseits der familiären Strukturen ihren sozialen Handlungsraum erfassen können. Durch das stetige Erweitern ihres Handlungsraums werden verschiedene Kompetenzen, die für das zukünftige Leben notwendig sind, gefördert; diese ermöglichen ein Auseinandersetzen mit Emotionen und dem eigenen Selbst (vgl. Böhnisch, 2023, S. 105 f.).

Eltern sorgen sich um ihre Kinder und wollen ihnen aus dieser Sorge heraus manchmal Spielimpulse mit dem Ziel „neben dem Spielen auch etwas zu lernen“ geben. Allerdings steht das Spielen, auch ohne das Einwirken Erwachsener von außen, in engem Zusammenhang mit Lernprozessen. Kinder probieren sich im freien Spiel aus, sie setzen sich neuen und herausfordernden Situationen aus, werden kreativ und eignen sich so ihr individuelles Bild der Realität an. Die Freiheit, über ihre Spielhandlungen entscheiden zu können, selbst tätig zu werden und Aufgaben bewältigen zu können, erzeugt ein Gefühl von Selbstwirksamkeit. Dieses Gefühl der Selbstwirksamkeit treibt die Kinder an und lässt sie ohne Vorgaben die Welt entdecken (vgl. Lochner, 2022, online). Außerdem kann durch ihr selbstbestimmtes Handeln ein Bezug zwischen der Wirklichkeit und ihren Fantasien hergestellt werden, der die beiden Welten miteinander verbindet. Durch diesen kreativen Transfer können sich die Kinder frei von Ängsten in ihrer kreierte Welt ausprobieren und wichtige Erfahrungen sammeln (ebd.).

Doch wie oben beschrieben bewegt sich das Konzept der modernen Elementarbildung in eine Richtung, in der man Kinder möglichst früh an Bildungsprozessen beteiligen möchte, um so ihre Leistungsfähigkeit für die Zukunft zu erkennen und zu stärken. Inwieweit dieser Gedanke einer Integration von Bildungseinheiten bereits in Einrichtungen der Elementarbildung mit einem Ausleben und Entfalten der kindlichen Entwicklung zusammenkommen kann, bleibt ungewiss (vgl. Böhnisch, 2023, S. 109 f.).

Wie in Kapitel 3.1 erwähnt, verändert sich auch die Umwelt von Kindern zunehmend und erschwert eine freie kindliche Entfaltung und steht dabei individuellen Aneignungsprozessen im Weg. Im Hinblick auf die zunehmende Zerteilung der Lebensbereiche von Kindern durch den Ausbau von Verkehrssituationen oder andere gesellschaftlich funktionale Flächen bleibt Kindern kaum noch genügend Raum und Möglichkeit, die soziale Umwelt als Ganzes wahrzunehmen und zu begreifen. Das wiederum begünstigt das Ausweichen auf Tätigkeiten innerhalb der eigenen

Wohnräume (vgl. ebd., S. 119 ff.). Für Kinder ist es allerdings wichtig, neben der Familie und pädagogischen Einrichtungen auch alternative Räume zur Verfügung zu haben, mit denen sie sich selbständig und ungezwungen auseinandersetzen können. Hierbei stellt die sozialräumliche Aneignung einen wichtigen Prozess für eine freie Entfaltung dar. Kindern ist es so ermöglicht, fernab von bestehenden moralischen Vorstellungen, ihren sozialen Handlungsraum selbst zu entdecken und für sich zu gestalten, wodurch sich – auch im Zusammenhang mit anderen Kindern – ein Selbstwertgefühl entwickeln kann (vgl. ebd., S. 117 f.). Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, Kinder in ihren Aneignungsprozessen nicht einzuengen, sondern ihnen ausreichend Raum und Vertrauen für ihre eigenständigen Tätigkeiten zu schaffen. Es braucht Räume ohne pädagogische Betreuung und vorgegebene Angebote, die der Entfaltung ihres Selbst entgegenkommen (vgl. ebd., S. 118 ff.).

Besonders Brachflächen, also naturnahe Flächen, ermöglichen den Kindern wichtige Naturerfahrungen und ein Bewusstsein für die Natur. Nicht nur zum Stillen innerer Bedürfnisse, sondern auch zur Erhaltung einer funktionierenden und lebensfähigen Umwelt ist der Kontakt zur Natur so elementar wichtig (vgl. Stopka & Rank, 2013, S. 119).

Naturerfahrungen geben Kindern die Möglichkeit, eine emotionale Bindung zur Natur aufzubauen, sich vereint mit ihr zu fühlen und lebendig und frei zu sein. Diese Erfahrungen und das Vertrauen in die Natur gilt es aufrechtzuerhalten und zu unterstützen, denn nur so kann es gelingen Kindern einen liebevollen Bezug zur Natur zu ermöglichen (vgl. Pohl, 2014, S. 125 ff.).

Durch Brachflächen und andere Freiräume in der Natur, bekommen Kinder die Möglichkeit sich zurückziehen zu können, ohne Beobachtung ihrer Fantasie freien Lauf lassen zu können und sich vor allem natürlichen Materialien hinzugeben, die wiederum Ressourcen für kreative Gedanken und Tätigkeiten sind (vgl. ebd., S. 129 f.).

Außerdem haben sie durch das Ausleben von Träumen in der Natur die Chance ihren inneren Bedürfnissen nachzugehen und sich dadurch selbst in der Natur zu entdecken. Sie bekommen keine Grenzen auferlegt und können sich ohne Zwang und Druck ausprobieren und die Welt in ihrer Realität begreifen (vgl. ebd., S. 131).

Vergleichsweise verbringen Kinder heute weniger Zeit allein in der Natur und sind meistens in Begleitung ihrer Eltern oder anderen Aufsichtspersonen außer Haus. Dadurch sind sie unter ständiger Beobachtung und haben kaum die Möglichkeit, sich mit Gefahren auseinanderzusetzen und zu lernen, mit diesen umzugehen. Allerdings fördert das Bewusstsein von Gefahren einen Sinn für Verantwortung und stattet die Kinder mit Selbstsicherheit aus. Will man seine Kinder immer in Sicherheit wissen, erschwert dies das Gefühl von Vertrautheit (vgl. ebd., S. 137 f.).

Auch im Sinne des Umweltschutzes und einer gesunden Lebenswelt sollte man die Natur den Kindern nahebringen und sie für sie begeistern und ihr Interesse wecken. Wie realistisch ist es, dass zukünftige Generationen die Erde lebensfähig erhalten, wenn sie kaum noch einen Bezug zu dieser haben? Kinder müssen die Natur in vollen

Zügen erforschen, um so den nötigen Respekt vor ihr und all ihren Lebewesen zu bekommen (vgl. ebd., S. 140).

3.3 Gesundheitsförderung und Stärkung der Handlungsfähigkeit

Natur ist auf vielen verschiedenen Ebenen neben den bisher genannten Vorzügen auch in gesundheitlichen Aspekten von großer Bedeutung. Neben psychischen und emotionalen Seiten, fördern Naturerfahrungen auch das körperliche Wohlbefinden und lassen sich auch als präventive Ansätze zur Krankheitsvermeidung betrachten (vgl. Stopka & Rank, 2013, S. 27 f.). Vor allem bei der Betrachtung von psychischen Symptomen lassen sich einige positive Auswirkungen im Zusammenhang mit naturnahen Räumen herausarbeiten. Nicht nur die Zunahme einer zufriedeneren Lebensweise im Allgemeinen kann hierbei beobachtet werden, sondern auch explizite Verbesserungen von beispielsweise Depressionen oder Angstzuständen und der Schlafqualität (vgl. Gebhard, 2023, S. 804). So können frühe und regelmäßige Berührungen mit der freien Natur vor allem Stressreaktionen entgegenwirken, indem positive Gefühle gefördert werden und negative Gefühle damit abnehmen (vgl. ebd., S. 806).

Außerdem kann sich in NERäumen durch das Interagieren mit anderen Gruppen oder Kindern ein positives soziales Verhalten entwickeln, indem verschiedenen Aktivitäten gemeinsam bewältigt werden. Kinder im Spiel mit anderen in der Natur befähigen sich zur gegenseitigen Anteilnahme, lernen tolerant und respektvoll mit ihren Mitspieler*innen umzugehen und versuchen gemeinsam herausfordernde Situationen zu lösen. Kindern, denen es ermöglicht wird, gemeinsame Naturerfahrungen zu sammeln, fällt es oft leichter zielführend und selbstbestimmt zu handeln (vgl. ebd.).

Wie bereits erwähnt, fordern Naturerfahrungen auch Prozesse der Gefahreinschätzung. Indem Kinder sich mutig und interessiert mit ihrer natürlichen Umwelt beschäftigen und damit Grenzerfahrungen sammeln, lernen sie auch besser mit diesen umzugehen. Es ist wichtig, dass sich Kinder ihren natürlichen Freiraum ohne die Kontrolle oder Befürchtungen der Erwachsenen aneignen, da es ihnen nur so ermöglicht wird die Gefahrenwelt selbst zu überwinden und sich selbstwirksam zu fühlen. Kinder brauchen das Gefühl frei und handlungsfähig zu sein, da zu viele Sicherheitsvorkehrungen diese Handlungsfähigkeit und den Bewegungs- und Erkundungsdrang nur verhindern (vgl. Klöden, o. J., online).

Außerdem wirken Naturerfahrungen auch dem Faktor „Bewegung und körperlicher Aktivität“ positiv entgegen. Kinder kommen in der Natur zu bedeutend mehr Bewegung als innerhalb des Wohnraums. Außerdem werden Kinder in freier Natur selbständig zu mehr körperlicher Aktivität begeistert, da es viele neue und unbekannte Dinge zu erkunden gibt. Dabei wird nicht nur einem möglichen Übergewicht in jungen Jahren entgegengewirkt, sondern es werden auch andere körperliche Gesundheitsaspekte positiv beeinflusst. Kinder lernen zum Beispiel durch die naturnahe Bewegung ihre Umgebung zu spüren und sich ihren Oberflächen

anzupassen und werden dadurch motorisch geschickter (vgl. Gebhard, 2023, S. 807). Vor allem frühe Bewegungsspiele von Kindern eignen sich besonders in freier Natur, da die Kinder Platz zum Rumrennen, Verstecken oder auch Klettern haben. Kinder werden hierbei besonders in ihrer Handlungsfähigkeit gestärkt, da sie aktiv spüren, etwas wirksam auszuführen und ein Erfolgserlebnis haben. Daneben dienen Bewegungsspiele auch dem Aufbau von Muskeln und regeln das Gleichgewicht der Körpertemperatur (vgl. Hauser, 2021, S. 225 f.). Gerade durch das Verhindern oder Eingrenzen der ersten eigenen Bewegungstätigkeiten, kann neben den motorischen Fähigkeiten auch der Gleichgewichtssinn nicht richtig ausgebaut und entwickelt werden. Daher brauchen Kinder Platz, um sich richtig auszutoben und zu entfalten. In der Natur können sie in ihr Spiel auch erforschende und entdeckende Tätigkeiten einbauen, wodurch sie sich ihre ganze Umwelt aneignen und dadurch ihren Orientierungssinn schärfen können. Daher ist es so wichtig, der Abnahme der kindlichen freien Bewegung entgegenzuwirken und Kindern die Räume in der Natur nahezubringen (vgl. ebd., S. 226).

Einige dieser Erkenntnisse wurden auch in der Studie „Naturerfahrungsräume in Städten“ von Schemel, Reidl und Blinkert beobachtet, wie in Kapitel 3.1 erwähnt. Es wurden vor allem Unterschiede zwischen Kindern, die in NERäumen und Kindern, die auf herkömmlichen Spielplätzen spielen, herausgestellt. Unter anderem wurde beobachtet, dass Kinder in NERäumen viel eher bereit waren Gruppen zu bilden und auch mit anderen Kindern interagieren. Des Weiteren wurde festgestellt, dass sich Kinder in NERäumen in kompliziertere und anspruchsvollere Spiele begeben haben und zusätzlich konzentrierter und aufmerksamer bei ihren Tätigkeiten geblieben sind (vgl. Schemel, Reidl & Blinkert, 2008, S. 127 f.). Ursachen für die beobachteten Unterschiede begründen sich vorrangig auf die Tatsache, dass man auf Spielplätzen nicht frei nach seinen Vorstellungen und Ideen gestalterisch aktiv werden kann, da dort mit bereits vorhandenen Konstrukten agiert wird. Die Interaktion mit Elementen aus der Natur kann hilfreich sein, um Kinder in ihrer gestalterischen Rolle aufgehen zu lassen. So können Kinder lernen, ihre Sinne zu erfassen und mit ihnen kreativ und handlungsfähig zu werden (vgl. Pohl, 2014, S. 134).

4 Teilnehmende Beobachtung im Rahmen einer Lern- und Forschungswerkstatt II

In den nachfolgenden Unterkapiteln wird die teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode im Kontext zur Lern- und Forschungswerkstatt II beleuchtet. Des Weiteren wird in einzelnen Schritten die Strukturierung, Durchführung und Dokumentation der Protokollierung erklärt.

4.1 Teilnehmende Beobachtung als methodische Vorgehensweise

Die teilnehmende Beobachtung soll Ergebnisse zum Spielverhalten von Kindern liefern. Durch die Nähe zu den Kindern ist ein tiefer Einblick in das Geschehen und Verhalten möglich. Beim Beobachten werden Faktoren wie Geschlecht und Alter

dokumentiert. Die Umgebung wird im Vorfeld festgelegt, dass die Bedingungen dazu beitragen, um die Forschungsfragen umfänglich beantworten zu können.

Die eigentliche Beobachtung findet durch die Forschenden vor Ort statt. Dabei werden Notizen zu nonverbalen sowie verbalen Äußerungen, Gruppendynamiken und anderen entscheidenden Verhaltensweisen gemacht. Um die vorliegenden Daten umfassend und vollständig sammeln zu können, werden die Protokolle aller Studierenden inhaltlich sowie optisch vereinheitlicht und mehrfach überarbeitet.

Die Durchführung der teilnehmenden Beobachtung verlangt nach einer sauberen und expliziten Vorgehensweise, um konkrete Ergebnisse zu zeigen (vgl. Schwinghammer, 2018, S. 167 f.).

Die Forschenden treffen im Voraus gemeinsam Absprachen und stellen gewisse Verhaltensregeln auf. Außerdem wird der Forschungszweck festgestellt (ebd.). So sollen sich alle Beobachter*innen in die Umgebung der Kinder einbringen, um nah am Geschehen zu sein (vgl. Brosius, Haas & Koschel, 2016, S. 201, 203 f.).

Während des Beobachtens liegt der Fokus auf den zuvor abgestimmten Aspekten, wie beispielsweise der Kommunikation der Kinder, bestimmte Verhaltensmuster sowie Interaktionen vor allem auch unter- und innerhalb der Geschlechter. Die Beobachtung wird außerdem anhand eines Beobachtungsprotokoll dokumentiert und geleitet, welches zuvor gemeinsam erarbeitet wird (vgl. ebd., S. 209). Dies sorgt für Vollständigkeit und eine klare Struktur, was die spätere Datenauswertung erleichtert vgl. (ebd., S. 183 ff.).

Die Forschenden sollen während des Beobachtens bewusst handeln. Eine stetige Selbstreflexion und das Notieren wichtiger Ereignisse sind daher besonders wertvoll (vgl. Schwinghammer, 2018, S. 170 f.). Selbstreflexion kann dazu beitragen, sich von persönlichen Vorurteilen zu lösen (vgl. Brosius, Haas & Koschel, 2016, S. 201 f., 213 ff.). Interaktionen können neben verbaler Kommunikation ebenfalls auf nonverbaler Ebene stattfinden. Diese Interaktionen zwischen den Forscher*innen und den Kindern beeinflussen die Ergebnisse, daher ist eine richtige Balance zwischen ausreichend Distanz und Nähe entscheidend, um ein authentisches Bild darzulegen (vgl. Schwinghammer, 2018, S. 165; Brosius, Haas & Koschel, 2016, S. 186 ff.).

Das Festhalten der Ergebnisse geschieht parallel zum Beobachten des Geschehens oder direkt danach (vgl. Schwinghammer, 2018, S. 167). Dabei werden neben den Interaktionen, den Handlungen auch Zitate und Emotionen festgehalten. Aufgrund des Beobachtungsprotokolls werden alle erhobenen Daten einen einheitlichen Standard haben (vgl. Brosius, Haas & Koschel, 2016, S. 210 ff.).

Kritik an der Methode findet sich einerseits im Sachverhalt, dass alle Ergebnisse auf subjektiver Wahrnehmung beruhen und dadurch nur begrenzt als repräsentativ angesehen werden können. Hier muss mit nicht-wertender Dokumentation sachlich gearbeitet werden, um mit einem möglichst hohen Standard die Ergebnisse sicherstellen zu können (vgl. Mikos & Wegener, 2017, S. 362).

Andererseits wird kritisiert, dass eine Beobachtung immer mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist, da diese nicht nur die passive Teilnahme am Geschehen ist, sondern sowohl Vor- als auch Nachbereitung erfordert. Jedoch kann durch die Beobachtung das tatsächliche Verhalten im natürlichen Kontext erfasst werden und ist in vielen verschiedenen Forschungsfeldern anwendbar.

Der Beobachtungszeitraum ist frei wählbar und kann flexibel an die Situation angepasst werden (vgl. Kühl, Strodtholz & Taffertshofer, 2009, S. 95).

Gold unterscheidet vier Rollen, die in der teilnehmenden Beobachtung vorkommen könnten (ebd., S. 266 f.):

- Vollständige Teilnahme
- Aktive Teilnahme
- Mäßige Teilnahme
- Passive Teilnahme

Bei der vollständigen Teilnahme wird eine Gruppe beobachtet, zu der sich der Beobachtende selbst zählt, beispielsweise in einem Arbeitskontext. Bei der aktiven Teilnahme imitiert der Beobachtende das Verhalten der zu Beobachtenden, um wie ein Teil der Gruppe zu wirken, ohne es tatsächlich zu sein. Die mäßige Teilnahme wird durch abwechselnde Phasen von Beobachtung und aktiver Teilnahme gekennzeichnet. Letztendlich erfolgt bei der passiven Teilnahme die reine Beobachtung, bei der der Beobachtende nicht am Geschehen teilnimmt und nur geringfügig mit den zu Beobachtenden interagiert (vgl. ebd.).

Im Kontext des Projekts Bra(u)chland als NERaum wurde die teilnehmende Beobachtung als methodische Vorgehensweise ausgewählt. Sie ist eine Methode aus der ethnographischen Forschung in den Sozialwissenschaften, mit der das Verhalten, das Handeln oder die Auswirkung des Verhaltens von einzelnen Personen oder auch Personengruppen erforscht werden kann (vgl. ebd., S. 249).

4.2 Strukturierung und Hypothesenbildung für die Protokollierung

Zu Beginn werden Fragen geklärt, um die Grundlage für die Untersuchung zu schaffen. Da dies ein Pilotprojekt war, sind viele der Fragen anfänglich unbeantwortet geblieben, so wie beispielsweise die Frage danach, ob dieses Projekt auf der BUGA genutzt wird, da es genügend andere Angebote für Kinder gibt. Die Protokoll-Vorlage für die Beobachtungen wird mit der Dozentin (Frau Dr.'in Prof.'in Susanne Lang) im Verlauf der Beobachtungszeit immer wieder abgestimmt. Im Laufe der Sommerzeit 2023 bilden sich die Kriterien, nachdem die ersten Beobachtungen erfolgreich stattgefunden haben. Die Hypothesenbildung basiert auf verschiedenen Annahmen, darunter die Vermutung, dass die Kinder sukzessive in das selbstvergessene Spiel eintauchen. Diese Hypothese kann jedoch nicht bestätigt werden, da die Kinder stattdessen ad hoc ins Spiel gehen, wie sich durch die Auswertung der Protokolle herausstellt.

Es wird auch das Interesse an der Selbstwirksamkeitserfahrung der Kinder und der Gender-Aspekt bei der Beobachtung aufgeworfen und es wird klar, dass die Kinder auf dem Bra(u)chland Selbstwirksamkeit zeigen, indem sie sich aktiv am Spiel beteiligen und dabei ihre Umgebung und ihre Interaktionen mit anderen wechselseitig beeinflussen. Der Gender-Aspekt spielt dabei oft eine Rolle und lässt sich in sehr vielen beobachteten Spielszenen rekonstruieren.

Bei der Strukturierung wird das Protokoll im Laufe der Beobachtungszeit in verschiedene Abschnitte gegliedert und teilweise verändert:

Der erste Punkt des Protokolls ist das *Gelände/Setting*, welches es anfänglich noch nicht gab und erst am Ende hinzugefügt wurde, um eine bessere Vorstellung davon zu bekommen, wo auf dem Bra(u)chland das tatsächliche Spiel stattgefunden hat.

Als nächsten Punkt haben wir den Aspekt „Ad hoc zum vergessenen Spiel“ aufgenommen, welches am Anfang *Übergang ins vergessene Spiel* heißt, bis die Hypothese aufgrund erster Ergebnisse aus den Beobachtungen verworfen wurde.

Darauffolgend kommt im Protokoll das *Spielverhalten*, dieses wird von Anfang an in das Protokoll integriert und beibehalten.

Danach kommt im Protokoll die *Dynamik und stille vs. verbalisierte Kommunikation*, welches anfänglich zur Beobachtungszeit „Dynamik der Kommunikation“ als weiterer Beobachtungsaspekt.

Es folgen im Protokoll *die Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit der Kinder*, auch dieser Aspekt wird von Anfang an in das Protokoll integriert und wurde beibehalten.

Als nächsten Protokollpunkt ist dann die *Raumaneignung und Spiel im Raum* (Fotos mit den zusehenden Spielsettings, inklusive deren Beschreibung), dieser Punkt wird ebenfalls von Anfang an in das Protokoll integriert und beibehalten.

Darauffolgend kommen die Punkte als eine Kategorie *Kommunikation, Raum, Gender und Objektbezug*. Dieser Punkt wird von Anfang an in das Protokoll integriert und beibehalten.

Als vorletzten Punkt kommen dann die *handlungsleitenden Themen der Kinder*. Dieser Punkt wird auch von Anfang an in das Protokoll integriert und beibehalten.

Zum Schluss kommt die *Selbstreflexion der Studierenden*, auch hier wird der Punkt von Anfang an in das Protokoll integriert und beibehalten.

Jeder Abschnitt wurde sorgfältig ausgearbeitet und mit einigen Fotos sowie Beschreibungen ergänzt. Schließlich wurde auch auf die formalen Anforderungen an die Protokolle geachtet, wie die Verwendung von Blocksatz, das Gendern mit Stern und die einheitliche Verwendung von Begriffen. Der Text wurde gut lesbar und übersichtlich gestaltet, um die Ergebnisse der Beobachtungen klar darzustellen. Diese Strukturierung war ein entscheidender Schritt in der Studienarbeit, der dabei half, die Beobachtungen gut zu dokumentieren, um zum Schluss der Forschungsfrage näher zu kommen, wie die BUGA die Kinder zum freien Spiel animiert. Im weiteren Verlauf werden unter dem Punkt „Dokumentation“ die einzelnen Protokoll-Schritte nochmal aufgegriffen und erklärt.

4.3 Durchführung der teilnehmenden Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung eignet sich gut, um natürliche Abläufe zu beobachten. „Will man etwas über andere Menschen herausfinden, geht man einfach zu ihnen hin, bleibt eine Weile, macht das mit, was diese Menschen dort normalerweise treiben, und lernt sie so durch eigene Erfahrung besser kennen“ (Kühl et al., 2009, S. 248).

Im Rahmen einer Lern- und Forschungswerkstatt II der Hochschule Mannheim wurde den Studierenden ein unmittelbarer Zugang zu den verschiedenen Interaktionen der Teilnehmer*innen des Bra(u)chlands ermöglicht. Es wurde die Rolle des*der passiven Teilnehmer*in eingenommen. Bei der passiven Teilnahme ist der/die Beobachtende vor Ort anwesend, interagiert jedoch nur minimal oder nimmt gar nicht am Geschehen teil. Diese Rolle wurde ausgesucht, da die Kinder auf dem Bra(u)chland selbst entscheiden dürfen, was sie wie machen möchten. Bei einer stärkeren Teilnahme der Studierenden bestünde die Gefahr, dass die Ergebnisse verfälscht werden könnten, indem Input von außen gegeben wird.

Die Beobachtungsdauer variiert zwischen 15 Minuten und zwei Stunden (vgl. Beobachtungsprotokolle). Die Beobachtung wird beendet, wenn die Kinder das Gelände verlassen, Pause machen oder keine neuen Erkenntnisse aus dem Geschehen gezogen werden können.

Während und vor allem einige Stunden nach der Beobachtung werden die Studierenden Notizen über das Spielgeschehen machen. Die Dokumentation der Einzelleistungen erfolgt durch detaillierte Protokolle, für die im Vorfeld eine Vorlage erstellt wurde. Diese bilden die Grundlage für spätere Analysen, außerdem gewährleisten sie, dass der Fokus der Beobachtung bei allen Studierenden derselbe ist. Zudem dienen sie einem einfacheren Austausch zwischen den Studierenden. Regelmäßige Treffen während des Projekts ermöglichen den Forschenden, gemeinsam ihre Erkenntnisse zu vertiefen und zu reflektieren.

Die forschenden Studierenden befinden sich zu Zeitpunkten der Beobachtung im Bereich des „Bra(u)chlandes“, jedoch immer in einigen Metern Entfernung zum beobachteten Geschehen. In einzelnen Fällen wird der Abstand verringert, um bessere Einblicke in die Konversation zwischen den Kindern zu erhalten. Zuweilen werden auch Eltern beziehungsweise Begleitpersonen angesprochen und über das Vorgehen informiert. Im gleichen Zuge verteilen die Studierenden Einverständniserklärungen zum Erstellen und Nutzen von Bildmaterial aus Beobachtungen. Da die Kinder jedoch, vorerst, uninformatiert bleiben, werden sie in ihrem natürlichen Verhalten und Umgang mit den Materialien nicht gestört. Somit kann auch weiterhin eine valide Beobachtung stattfinden.

4.4 Dokumentation der Beobachtungen und die Protokollierung

Das Beobachtungsverhalten auf dem Bra(u)chland erfolgte hauptsächlich in Einzel- oder Zweiergruppen, was eine detaillierte Analyse des individuellen und interaktiven Verhaltens der Kinder ermöglichte. Die bewusste Entscheidung, das Spiel ohne aktives Eingreifen zu beobachten, wurde getroffen, um ein möglichst unbeeinflusstes Bild der kindlichen Interaktionen und Eigeninitiativen zu gewinnen. Der/die Beobachter*innen haben sich mit einem Abstand von einigen Metern zum Geschehen aufgehoben, um die Kinder nicht zu stören oder zu beeinflussen.

Die Beobachtungen haben sich über den Zeitraum von morgens bis nachmittags erstreckt, was eine umfassende Erfassung verschiedener Spielsituationen und -phasen ermöglichte. Sowohl händisch als auch digitale Methoden wurden genutzt, um die beobachteten Verhaltensweisen im Moment genau festzuhalten. Dies schaffte die Grundlage für eine detaillierte Analyse und spiegelte authentisch die Spielaktivitäten der Kinder wider.

Die Entscheidung für die ausgewählten Punkte dieses Beobachtungsprotokolls erfolgte auf der Grundlage einer umfassenden Analyse und einer gezielten Fokussierung auf verschiedene Aspekte des kindlichen Spiels. Jeder Punkt wurde sorgfältig ausgewählt, um nicht nur die Oberfläche der Spielsituation zu erfassen, sondern auch tiefgehende Einblicke in die Entwicklungsfähigkeiten und sozialen Interaktionen der beteiligten Kinder zu ermöglichen.

Gelände und Setting: Die Wahl dieses Aspekts ermöglicht die Erfassung des räumlichen Umfelds, in dem das Spiel stattfindet. Dies umfasst nicht nur die physische Umgebung, sondern auch vorhandene Strukturen wie den Baumstamm und die Steine. Einblick in das Setting hilft, die verfügbaren Ressourcen und die potenziellen Herausforderungen für die Kinder zu verstehen.

Ad hoc ins selbstvergessene Spiel: Dieser Punkt wurde gewählt, um den Übergang der Kinder von einer bewussten Aktivität zu einem Zustand vertiefter Konzentration und Selbstvergessenheit zu dokumentieren. Es erlaubt die Beobachtung, wie intensiv die Kinder in ihre Handlungen eintauchen und dabei die Umgebung um sich herum vergessen.

Spielverhalten: Die Auswahl dieses Aspekts ermöglicht die detaillierte Dokumentation der konkreten Handlungen und Interaktionen der Kinder während ihres Spiels. Dies beinhaltet die Nutzung von Objekten wie dem Baumstamm und den Steinen sowie die Art und Weise der Zusammenarbeit zwischen den Kindern.

Dynamik und stille vs. verbalisierter Kommunikation: Dieser Punkt wurde gewählt, um die Art der Kommunikation während verschiedener Phasen des Spiels zu analysieren. Er erlaubt die Unterscheidung zwischen stillen, konzentrierten Momenten, in denen

die Kinder in ihre eigenen Handlungen vertieft sind, und verbalen Interaktionen, insbesondere während der Zusammenarbeit.

Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit: Hierbei geht es darum, die Fähigkeit der Kinder zu dokumentieren, eigenständige Entscheidungen zu treffen und ihre Aufgaben autonom zu organisieren. Dieser Punkt gibt Aufschluss über ihre Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit beim Bewältigen der Herausforderungen während des Spiels.

Raumaneignung und Spiel im Raum: Die Beobachtung der Raumaneignung wurde gewählt, um zu sehen, wie die Kinder den verfügbaren Raum nutzen. Dies schließt die kreative Integration von Elementen wie dem Baumstamm und den Steinen in ihr Spiel ein, was wiederum ihre Fähigkeit zur räumlichen Organisation und kreativen Nutzung unterstreicht.

Kommunikation, Raum, Gender und Gegenstandsbezug: Dieser Aspekt wurde ausgewählt, um die Art der Kommunikation der Kinder zu analysieren und dabei den Raumbezug, geschlechtsspezifische Interaktionen und die Beziehung zu den Spielobjekten zu berücksichtigen. Dies ermöglicht ein umfassendes Verständnis der sozialen Dynamik während des Spiels.

Formen des Spiels und handlungsleitende Themen: Hierbei geht es darum, die zentralen Themen und Absichten des Spiels zu identifizieren. Dies beinhaltet die Betrachtung von kreativen Elementen, Teamarbeit, motorischen Herausforderungen und der Nutzung der Vorstellungskraft durch die Kinder.

Selbstreflexion: Diese Kategorie wurde gewählt, um persönliche Einsichten des / der Protokollant*in in Bezug auf die beobachteten Verhaltensweisen und die übergeordnete Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung zu erfassen. Die Selbstreflexion erlaubt eine subjektive Bewertung und Interpretation der beobachteten Ereignisse.

5 Handlungsleitende Themen der freien Spiele

Dieses Kapitel befasst sich mit den verschiedenen Spielformen, die auf dem Bra(u)chland beobachtet werden konnten. Es werden in diesem Kapitel alle handlungsleitenden Themen aufgegliedert und dargelegt. In den folgenden Abschnitten wird auf die Bewegungsförderung, der Transfer in andere Räume sowie auf die Themen Gender, Raumgestaltung und -veränderungen eingegangen.

5.1 Ausdruck und Bewegungsförderung

Die Betrachtung von Ausdruck und Bewegungsförderung gibt einen faszinierenden Einblick in die vielfältigen Facetten des kindlichen Spiels und dessen Bedeutung für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern. Im Zentrum steht die Verbindung

zwischen freiem Spiel und der Förderung der Bewegung, die entscheidend für die Entfaltung der sozialemotionalen Persönlichkeitsentwicklung, sowie sich positiv auf die körperliche, psychosoziale und geistige Gesundheit auswirkt (vgl. Bundesministerium für Gesundheit, 2021, S. 1). Durch Beobachtungen auf dem Gelände der BUGA werden die verschiedenen Spielformen und -themen der Kinder, darunter das *Balancespiel* und das *Feuerspiel*, sowie deren Bedeutung für die motorischen, kreativen und sozialen Kompetenzen der Kinder anschaulich dargestellt. Diese Einblicke verdeutlichen den Stellenwert eines freien und vielfältigen Spielfelds, das Kindern Raum und Möglichkeiten bietet, sich frei zu entfalten und ihre Bewegungsfähigkeiten auf ganzheitliche Weise zu fördern (vgl. Mogel, 2008, S. 3 f., 9, 21 f.).

Die Beobachtungsprotokolle 8. Und 12. zum *Feuer- und Balancespiel* stehen im Einklang mit dem Recht auf freie Entfaltung und freies Spiel, wie es in Kapitel 3.2 beschrieben wird. Hierbei wird betont, dass das Spielen eine wesentliche Rolle in der kindlichen Entwicklung spielt, da es den Kindern ermöglicht, sich frei zu entfalten und wichtige Erfahrungen zu sammeln. Die Beobachtungen zeigen, wie die Kinder aktiv ihre Umgebung nutzen, um kreativ zu spielen und ihre Fantasiewelten zu gestalten. Dies unterstreicht die Bedeutung von alternativen Räumen, wie naturnahen Freiflächen, in denen Kinder ihre sozialen und kreativen Fähigkeiten entwickeln können, ohne von strukturierten Bildungsprozessen eingeschränkt zu werden.

Feuer- und Balancespiel:

Die vorliegenden Beobachtungsprotokolle bieten Einblicke in zwei verschiedene Spielaktivitäten von Kindern auf dem Gelände der BUGA. Im Fokus stehen dabei das *Feuer- und das Balancespiel*, die jeweils die Kreativität, Vorstellungskraft und soziale Interaktion der Kinder widerspiegeln.

Das erste Protokoll beschreibt das *Balancespiel* zweier siebenjähriger Jungen, die mit großer Konzentration und Freude einen schmalen Baumstamm nutzen, um eine imaginäre Brücke zu überqueren. Während sie ihr Gleichgewicht halten und Steine als Stabilisatoren platzieren, tauchen sie tief in ihre Aktivität ein und zeigen beeindruckende Selbstständigkeit sowie Zusammenarbeit (BP 8. Z. 1283 ff.).

Im zweiten Protokoll steht das *Feuerspiel* dreier Kinder im Alter von acht und neun Jahren im Mittelpunkt. Sie sammeln Äste und Holzstücke, um ein Lagerfeuer zu gestalten, und tauchen dabei in eine lebhaftere Fantasiewelt ein. Ihre Vorstellungskraft, Kreativität und Zusammenarbeit werden deutlich, während sie sich auf das gemeinsame Ziel des imaginären Lagerfeuers konzentrieren (BP 11. Z. 2149 ff.).

Beide Protokolle verdeutlichen die vielfältigen Dimensionen des kindlichen Spiels, von der körperlichen Aktivität über die Vorstellungskraft bis hin zur sozialen Interaktion. Diese Einblicke bieten wertvolle Erkenntnisse über die Bedeutung des freien Spiels für die kindliche Entwicklung und verdeutlichen die Fähigkeit der Kinder, ihre Umgebung kreativ zu nutzen, um ihre Spielwelten zu gestalten (BP 8, Z. 1298 ff.) (BP 12, Z. 2230 ff.) (Mogel, 2008, S. 5 f.).

Die Beobachtungsprotokolle bieten nicht nur Einblicke in konkrete Spielaktivitäten, sondern ermöglichen auch eine Betrachtung verschiedener Spielformen, die die vielfältigen Aspekte der kindlichen Entwicklung widerspiegeln.

Konstruktionsspiel:

Nun wird ein Blick auf die kreative Gestaltung von Raum und Vorstellungswelt geworfen. Das Konstruktionsspiel ist ein Entwicklungsprozess, der von der Erkundung der Funktionalität von Gegenständen bis zur kreativen Gestaltung von Raum und Vorstellungswelt reicht (vgl. Bonhoeffer, 2018, S. 306 f.).

Die Kinder beginnen mit einfachen Erkundungen, wie dem Versuch, den Mechanismus einer Rassel zu verstehen. Bald darauf zeigen sie ein vertieftes Interesse daran, wie der Inhalt eines Behälters, wie etwa einer PET-Flasche mit Reiskörnern, durch Bewegung erzeugte Geräusche beeinflusst. Diese Erfahrungen markieren eine fortschreitende Entwicklung des Verständnisses für Behälter und deren Inhalt. Die Kinder neigen dazu, alles auszuräumen, eine Verhaltensweise, die später in das gezielte Wiedereinfüllen übergeht. Das gezielte Kippen einer Flasche, um den Inhalt zu entleeren, wird etwa im Alter von eineinhalb Jahren erlernt. Mit einer grundlegenden Raumvorstellung von Behältern und deren Inhalt entwickelt sich bei Kindern das Interesse am Bauen. Der Turmbau, das Stapeln von Gegenständen aufeinander, markiert den Anfang (vgl. ebd.).

Die Kinder erkunden die Vertikale, gefolgt von der Horizontalen, dem sogenannten "Zug". Interessanterweise bauen Kinder stets zuerst in die Vertikale und erst danach in die Horizontale. Im dritten Lebensjahr beginnen Kinder, die beiden Dimensionen zu kombinieren. Sie schaffen 2-dimensionale Konstruktionen wie Brücken und treten dann in die Welt der 3-dimensionalen Bauwerke ein, wie etwa Sandburg-Kugelbahnen mit Tunneln. Komplexe Konstruktionen wie Häuser und ganze Städte werden möglich (ebd.).

Die Beobachtungsprotokolle bieten aufschlussreiche Einblicke in das Konstruktionsspiel von Kindern. In einem Szenario gestalten sie aktiv ihre Umgebung, um die Vorstellung eines Lagerfeuers zu realisieren. Symbolische Dimensionen spielen hierbei eine Schlüsselrolle, wenn trockene Äste als Symbole für brennendes Feuer dienen (BP 11. Z. 2149 ff.).

In einem anderen Szenario nutzen die Kinder einen Baumstamm und Steine als Grundlage für ihre Konstruktion. Hier wird der Raum um den Baumstamm aktiv gestaltet, um eine Zeltkonstruktion zu erschaffen. Symbolische Repräsentationen zeigen sich erneut, wenn der Baumstamm als imaginärer Übergang fungiert und die Steine Sicherheit symbolisieren (BP 8, Z. 1414 ff.).

Beide Szenarien betonen die soziale Dimension des Konstruktionsspiels. Die Kinder zeigen eine bemerkenswerte Gemeinschaftsleistung, sei es beim Sammeln von Materialien für das Lagerfeuer oder bei der intensiven Zusammenarbeit mit

Baumstamm und Steinen (vgl. Mogel, 2008, S. 23) (BP 12. Z. 2166 ff.) (BP 8, Z. 1393 ff.).

Die Selbstständigkeit der Kinder wird in beiden Szenarien deutlich, wenn sie eigenständige Entscheidungen treffen und ihre Spielziele eigenständig umsetzen. Dies unterstreicht ihre Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit. Zudem äußern sich in ihrem Vorhaben Emotionen wie Spaß, Vergnügen und Freude. Die aufkommende Freude resultiert aus zwei wesentlichen Faktoren. Zum einen aus dem selbst gesetzten Ziel, den Brückenbau zu vollenden, und zum anderen aus dem erreichten Ergebnis, dem erfolgreichen Balancieren über den Übergang (Mogel, 2008, S. 24) (BP 11. Z. 2230 ff.).

Die Beobachtungen verdeutlichen, dass das Konstruktionsspiel weit mehr ist als das Stapeln von Gegenständen. Es manifestiert sich als eine ganzheitliche, kreative und soziale Aktivität, die die Entwicklungsreise der Kinder von der einfachen Exploration zur gemeinschaftlichen Gestaltung von Raum und Vorstellungswelt widerspiegelt.

Das Bewegungsspiel:

Das Bewegungsspiel ist ein vielseitiger Bestandteil der kindlichen Entwicklung, der sowohl grobmotorische als auch feinmotorische Elemente umfasst. Aktivitäten wie Springen, Klettern, Tanzen, Malen, Schneiden und Basteln werden in diesem Kontext erkundet, wobei besonders die "Raufspiele" mit Tätigkeiten wie Treten, Ringen, Jagen, Greifen und Rollen intensiv erforscht sind. Die Entwicklung von Bewegungsspielen steht in enger Verbindung mit dem wachsenden Bewegungsdrang der Kinder. Im Vorschulalter nimmt die körperliche Aktivität stetig zu, erreicht im mittleren Schulalter und der Adoleszenz ihren Höhepunkt und nimmt dann allmählich ab. Interindividuelle Unterschiede in diesem Bewegungsdrang werden häufig mit dem Temperament der Kinder in Verbindung gebracht, wobei Jungen im Allgemeinen mehr Bewegung zeigen als Mädchen (vgl. Bonhoeffer, 2018, S. 308).

Die Beobachtung zweier siebenjähriger Jungen auf der BUGA verdeutlichte eindrucksvoll die Vielfalt des Bewegungsspiels. Die Kinder tauchten intensiv in eine Aktivität ein, die das Balancieren auf einem schmalen Baumstamm und das Platzieren von Steinen umfasste. Dieses Bewegungsspiel offenbarte nicht nur eine konzentrierte körperliche Herausforderung, sondern auch die Freude und das Lachen der Kinder während ihrer Aktivität (BP 8, Z. 1298 ff.).

Auch das Beobachtungsprotokoll vom 21.09.2023 gibt einen Einblick in das Bewegungsspiel der Kinder auf dem BUGA-Gelände. Hierbei sind sowohl grobmotorische als auch feinmotorische Elemente präsent. Die Kinder zeigten eine aktive Teilnahme an körperlichen Aktivitäten, indem sie Äste und Holzstücke sammelten, diese transportierten und um einen imaginären Lagerfeuerplatz herum arrangierten (BP 11, Z. 2179 ff.).

Im Bewegungsspiel werden grobmotorische Aspekte deutlich, wenn die Kinder Äste sammeln, sich aktiv im Raum bewegen, größere Steine tragen und um den Lagerfeuerplatz herum agieren. Die Bewegungstätigkeiten beschränken sich nicht nur auf das Sammeln von Materialien, sondern umfassen auch deren Arrangement, was eine räumliche Koordination der Körperbewegungen erfordert (BP 11, Z. 2249 ff.).

Feinmotorische Fähigkeiten sind während des Bewegungsspiels erkennbar, insbesondere wenn die Kinder gezielt Äste und Holzstücke auswählen, um sie für ihr imaginäres Lagerfeuer zu verwenden. Das Sammeln von Material erfordert präzise Hand-Auge-Koordination und Feinmotorik (BP 11, Z. 2249 ff.).

Die Bewegungsaktivitäten, wie das Herumtollen, Wettrennen um Äste und das Interagieren miteinander, unterstreichen den Bewegungsdrang der Kinder. In diesem Spiel zeigen sie eine reichhaltige Palette von Bewegungen, von schnellen und aktiven Tätigkeiten bis hin zu präzisen und zielgerichteten Handlungen beim Sammeln und Arrangieren der Materialien (BP 11, Z. 2271 ff.).

Das Bewegungsspiel wird als integraler Bestandteil des Gesamterlebnisses der Kinder während ihrer Interaktion auf dem Bra(u)chland des BUGA-Geländes deutlich. Es unterstreicht nicht nur ihre körperliche Aktivität und Mobilität, motorische Leistungsfähigkeit in ein kreatives Spiel zu integrieren (vgl. Raid, 2023, S. 1).

Während des Spiels am 03.09.2023 zeigen die Kinder bemerkenswerte Selbstständigkeit. Sie treffen eigenständig Entscheidungen, wie sie das Gleichgewicht auf dem schmalen Baumstamm halten und Steine platzieren, um die Stabilität zu erhöhen. Diese Selbstständigkeit fördert nicht nur ihre motorischen Fähigkeiten, sondern stärkt auch ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstwirksamkeit (vgl. Raid, 2023, S. 1) (BP 11, Z. 1334 ff.).

Das Bewegungsspiel überschreitet die physische Dimension und führt zu einem Zustand des selbstvergessenen Spiels. In diesen Momenten vergessen die Kinder ihre Umgebung und vertiefen sich vollständig in ihre Handlungen. Ihr Lachen und ihre bewegten Interaktionen deuten darauf hin, dass sie nicht nur die körperliche Herausforderung meistern, sondern auch Freude an der Bewegung und am Spiel haben (BP 8, Z. 1315 ff.).

Der schmale Baumstamm wurde nicht nur als physische Struktur betrachtet, sondern symbolisierte einen imaginären Übergang oder eine Brücke. Die Steine, die als Stabilisatoren verwendet werden, repräsentieren Sicherheit und Stabilität des Übergangs. Das Bewegungsspiel förderte somit nicht nur die motorischen Fähigkeiten, sondern integrierte auch kreative und imaginative Elemente (BP 8, Z. 1459 ff.).

Die Beobachtung zeigte, dass die Kinder den verfügbaren Raum aktiv nutzen. Der schmale Baumstamm wurde geschickt in ihre Spielszenarien integriert, und die

Platzierung der Steine diene nicht nur der Stabilität, sondern definierte auch das Spielfeld. Die Kinder gestalteten den Raum, um ihre Spielziele zu erreichen, was ihre kreativen Fähigkeiten und ihr Verständnis für räumliche Anforderungen unterstrich (vgl. Bonhoeffer, 2018, S. 303) (BP 8, Z. 1348 ff.).

Die Kommunikation während des Spiels war pragmatisch und zielte darauf ab, das Spiel sicherer und stabiler zu gestalten. Sowohl die nonverbale Konzentration während des Balancierens als auch die praktische Kommunikation beim Platzieren der Steine spiegelten die gemeinsame Anstrengung wider, den Übergang sicher zu gestalten (BP 8, Z. 1315 ff.).

Das Spiel auf dem Bra(u)chland verdeutlicht, dass die Kinder nicht nur ihre motorischen Fähigkeiten entwickeln, sondern auch Risiken eingehen und herausfordernde Situationen bewältigen. Ihr gemeinsamer Spaß und ihr fröhliches Lachen während des Spiels spiegeln eine positive soziale Interaktion wider, während ihre Selbstständigkeit und Kreativität wertvolle Fähigkeiten entwickelten. Das Bewegungsspiel erwies sich somit als eine ganzheitliche und bereichernde Erfahrung für die kindliche Entwicklung.

5.2 Transfer in andere Räume und Skripte

Symbol- und Fantasie- bzw. Fiktionsspiel:

Schon früh beginnen Kinder sich bei ihren Spielhandlungen auf Gegenstände zu beziehen und diese im Verlauf des Spiels umzudeuten und als Symbol für eine dem Objekt nicht typische Verwendung einzusetzen. Solche Spielhandlungen werden als „Symbolspiele“ bezeichnet, können daneben aber auch anders zum Beispiel als „Fiktions- und Fantasiespiele“ bezeichnet werden (vgl. Hauser, 2016, S. 93).

Symbolspiele entwickeln sich ca. ab dem zweiten Lebensjahr und erstrecken sich bis ins Grundschulalter hinein. Der Faktor „Als-ob“ spielt bei dieser Spielform eine entscheidende Rolle: Das Kind orientiert sich hierbei an realen Handlungen, die in der Realität an sich so auch bestehen, führt diese Handlungen allerdings nicht richtig aus, sondern fingiert sie nur. Das Kind „tut-so-als-ob“ (ebd.). Kinder beziehen sich bei diesen Spielhandlungen auf bestimmte Objekte, die ihnen aus ihrer Umwelt zur Verfügung stehen und funktionieren diese um, sodass ein realer Gegenstand zu einem Symbol für den vorgestellten Gegenstand in der Spielhandlung wird. So kann zum Beispiel aus einem gelben Holzklotz eine Banane werden. In jungen Jahren weisen die gewählten Objekte noch mehr Ähnlichkeiten zu den gedachten Gegenständen auf. Mit zunehmendem Alter und mehr Spielerfahrung werden die Objekte allerdings immer willkürlicher und uneindeutiger gewählt (vgl. Oerter, 2007, S. 19 f.).

Häufig spielt der Alltag der Kinder eine entscheidende Rolle, wie *das Symbol- oder Fantasiespiel* gestaltet wird, da sie verschiedene Situationen oder Personen aus ihrem sozialen Umfeld nachahmen. Vor allem die Eltern spielen hierbei eine wichtige Rolle, da positive Verknüpfungen mit ihnen stattfinden. Funktionale Handlungen, wie

Kochen oder Verarzten, werden dabei häufig von den Kindern in den Spielverlauf eingebaut und dienen somit als Spielmotivation (vgl. Hauser, 2016, S. 94 f.). Neben dem Nachahmen von alltäglichen Situationen entwickelt sich das „Als-ob“-Spiel immer weiter und Richtung eines *komplexeren Fantasiesspiels*. Kinder fangen an, sich Situationen vorzustellen und diese nachzuspielen, die nicht der Realität entspringen, wie zum Beispiel dem Fliegen auf einem Besen. Solche Umsetzungen erfordern einige Fähigkeiten, die sich Kinder schon sehr früh aneignen und im Spiel abrufen können (vgl. ebd., S. 95).

Zum einen muss das Kind kognitiv dazu in der Lage sein, sich aktiv etwas vorzustellen, was es in der Situation real aber nicht vor sich sieht. Dadurch kann dieses vorgestellte Objekt oder die Tätigkeit durch etwas anwesendes ersetzt werden. Das Bild des vorgestellten Objektes bleibt nun permanent während der Spielhandlung im Kopf des Kindes erhalten. Zu Beginn weisen die umgedeuteten Objekte noch viele Ähnlichkeiten zu den vorgestellten Objekten auf (Hauser, 2021, S. 175). Lewin erklärt diesen Vorgang mit dem Aufforderungscharakter verschiedener Objekte. Bestimmte Objekte geben dem Kind somit eine Spielhandlung vor. Diese Ausrichtung nach eindeutigen Ähnlichkeiten flacht mit zunehmendem Alter und Spielerfahrung immer mehr ab und Symbolisierungen entfernen sich stärker von der Wirklichkeit. Die Situation wendet sich hier, da sich das Kind nicht mehr von den Objekten leiten lässt, sondern von den Vorstellungen, die seiner Fantasie entspringen. Das Kind wendet sich also von der Funktionalität der Objekte mehr und mehr ab und fokussiert sich eher auf die Handlung (vgl. ebd., S. 175 f.).

Mit der Zeit verstehen sich Kinder auch immer besser darin mehrere einzelne Handlungen zusammensetzen und in Bezug zueinander zu stellen und dadurch kompliziertere Spielstrukturen zu entwickeln. Solche Ereignisfolgen werden auch als „Skripte“ bezeichnet und können mit mehr erlebten Erfahrungen erweitert werden. Kinder rufen solche Skripte beim Spielen ab und lernen nach und nach diese neu und von der Erfahrung losgelöst zu kombinieren (vgl. ebd., S. 178).

Des Weiteren kommt die *Perspektivenübernahme bei Symbol- und Fantasiesspielen* zum Tragen. Hierbei lernen Kinder mit der Zeit sich in andere Personen oder Rollen hineinzusetzen und verstehen damit immer mehr, dass es abgesehen von ihrer eigenen Überzeugung noch andere gibt. Diese Entwicklung macht es den Kindern zunehmend möglich auf emotionaler und sozialer Ebene besser zu reagieren und interagieren (vgl. ebd., S. 179).

Mediale Transfers beim freien Spiel:

Medien jeglicher Art gehören aktuell immer mehr zu unserem Alltag, vor allem auch zum alltäglichen Umfeld der Kindheit. Da in sämtliche Umgebungen und Situationen zunehmend mit Medien, wie Fernseher, Computer oder Internet kommuniziert, ist folgt daraus, dass auch Spielhandlungen von Kindern zunehmend mit einem hohen Grad der Mediatisierung stattfinden. In diesem fokussieren auf den Kompetenzerwerb in der kindlichen Entwicklung aus (vgl. Heimlich, 2015, S. 149 f.). Für Kinder ist der Fernseher und die Bewegtbilder das Hauptmedium an sich. Das Fernsehschauen

nicht mehr nur als reine passive Tätigkeit wahrgenommen werden, sondern verschmilzt mit realen freien Spielhandlungen der Kinder. Auch durch das Fernsehen wird die Fantasie ebenso wie beim Fantasienspiel angeregt. Das zeigt sich zum Beispiel dadurch, dass Kinder verschiedene Fernsehhandlungen nachahmen und verschiedene Rollen aus gesehenen Filmen und Serien einnehmen (vgl. ebd., S. 151 f.).

Nachdem Kinder langsam die Inhalte verstehen, fangen sie an diese auf ihre Lebenswelt zu übertragen und Selbstbezüge aufzubauen. Durch die Einbindung der Medieninhalte in die eigene soziale, reale Umwelt, wird diesen ein hoher Wert zugeschrieben. Immer mehr wird es den Kindern ermöglicht sich komplexe Inhalte zu erschließen und darüber hinaus ein besseres Verständnis für unterschiedliche Perspektiven zu bilden. Diese Entwicklung und Beschäftigung mit Medieninhalten – besonders beim Fern- oder Filmsehen – gibt Kindern immer mehr Anlass und Anregung für ihre Spielhandlungen (vgl. Wegener, 2014, S. 397 f.). Hier wird der Bezug vom Medium Fernseher zu kindlichen Rollenspielen deutlich. Indem das Gesehene im späteren Spiel der Kinder wieder aufgegriffen und nachgestellt wird, ist es den Kindern ermöglicht, die verschiedenen aufgenommenen Eindrücke und Emotionen zu verarbeiten. Sie setzen sich intensiv mit verschiedenen Rollen auseinander und begeben sich auf eine Ebene der Identitätsbildung (vgl. Fleischer, 2014, S. 308).

Verena Ketter greift den Aspekt des „virealen“ Sozialraums auf und verdeutlicht damit die zunehmende Verflechtung der realen und virtuellen Welt Heranwachsender. Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, in denen eine Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt stattfindet, werden durch den Medienaspekt erweitert. Diese Prozesse finden nicht mehr nur in der realen Welt statt, sondern haben sich zu einem großen Teil auf die virtuelle Welt verlagert (vgl. Ketter, 2014, S. 300 ff.). Heranwachsende kommunizieren in virtuellen Räumen über soziale Themen miteinander, benutzen und gestalten diese Räume gemeinsam. Die beiden Welten sind also nicht getrennt voneinander zu sehen, sondern stehen in engem Zusammenhang miteinander und beeinflussen sich gegenseitig. Außerdem findet auch der Prozess der Identitätsbildung nicht mehr nur über die physische Welt statt, sondern zunehmend auch durch virtuelle Räume. Kinder und Jugendliche werden in einer Welt groß, die zu einem großen Teil durch Medien bestimmt wird. Sie tauschen sich über virtuelle Räume aus und orientieren sich an verschiedenen Werten und Normen (ebd., S. 300 ff.).

Symbol- und Fantasienspiel und mediale Transfers im Bra(u)chland:

Das *Symbolspiel* konnte auf dem Bra(u)chland häufig beobachtet werden. Vor allem das Spiel zwischen zwei Schwestern mit einem Altersunterschied von ca. zwei Jahren wurde hierbei als besonders eindrucksvoll wahrgenommen. Das Beobachtungsprotokoll 1. zeigt, wie sie sich zu Beginn ihrer Spielhandlung eine bereits bestehende Zeltkonstruktion aneignen, die für die weitere Handlung ihr „Haus“ repräsentiert. Schnell finden die beiden sich in ihr Spiel ein und die Ältere der beiden beginnt mit den Händen die Erde auf dem Boden zur Seite zu kehren, indem sie ihre

Hände zu einer Schippe und einem Besen umformt (BP 1, Z. 41 ff.). Hier wird das Umfunktionieren eines realen Objektes (die Hände des Mädchens) zu einem vorgestellten Objekt (Schippe und Besen) deutlich. Sie tut hier so, als würde sie den Boden kehren. Die Tätigkeit des Kehrens und das daraus abgeleitete handlungsleitende Thema „Ordnung und Sauberkeit“ zeigt neben dem Symbolisieren ihrer Hände deutlich einen Transfer zu ihren sozialen Lebensräumen auf. Es wird hier eine alltägliche Situation aufgegriffen, die das Mädchen in ihre Spielhandlung integriert. Auch die Bezeichnung der Zeltkonstruktion als „Haus“ trägt zu diesem Transfer bei, da die Mädchen bewusst ein reales Objekt ihrer Lebenswelt wählen, statt der Zeltkonstruktion eine fiktive Rolle zuzuteilen.

Des Weiteren wird das Symbolspiel auch durch das Einsetzen zweier Eimer als Stühle verdeutlicht. Die größere Schwester dreht hierzu die Eimer um und teilt ihrer kleinen Schwester mit, dass das jetzt ihre Stühle seien (BP 1, Z. 49 ff.). Gleichzeitig zieht die große Schwester hier einen weiteren Transfer, nämlich zur TV-Kinderserie „Luras Stern“. Nachdem sie die Eimer umgedreht hat, ruft sie aufgeregt ihre Mutter zu sich und verdeutlicht ihr durch das Nachsprechen der Serie, worum es sich handelt: „Laura machte es sich neben ihm auf einem umgedrehten Futtereimer gemütlich.“ (BP 1, Z. 52 ff.). Einerseits wird hier eine Perspektiven- und Rollen-Übernahme der großen Schwester in die Rolle von Laura deutlich. Andererseits verschmilzt hier die fiktionale Welt mit der realen, da ein gesehener Medieninhalt später in die Spielhandlung mit einfließt. Von der großen Schwester wird hier ein kreativer Transfer zwischen Fernsehserie und Spielrealität gezogen, was die Vorstellungskraft hervorhebt.

In einem weiteren Protokoll wird das *Symbol- bzw. Fiktionsspiel* ebenfalls deutlich. Es konnten zwei Jungen beobachtet werden, wie sie sich zwei Untergrabungen auf dem Bra(u)chland zu eigen gemacht haben und diese mit Steinen und Ästen zu ihrem Unterschlupf umfunktioniert haben (BP 13, Z. 2382 f.). Dabei ziehen sie zusätzlich einen Bezug zur virtuellen Welt, indem sie den Transfer zu dem Computerspiel „Minecraft“ ziehen. Sie unterhalten sich darüber, dass sie das Bauen und Konstruieren auf dem Bra(u)chland an das Spielen und Bauen in Minecraft vom Vortag erinnert: „Das ist wie bei Minecraft gestern, lass uns in unserer Höhle später weiterbauen!“ (BP 13, Z. 2367 ff.). Einerseits zeigt sich hierbei ein *Fiktionsspiel* der beiden Jungen, da sie die Untergrabungen in ihrer Vorstellung als „Unterschlupf für die Nacht“ (BP 13, Z. 2383) umfunktionieren und dadurch in ihre fiktive Welt eintauchen. Andererseits wird der Transfer zu ihrem virtuellen Sozialraum „Minecraft“ deutlich. Hier verschmilzt die virtuelle mit der realen Welt, wodurch ein enger Zusammenhang der beiden Welten zu erkennen ist. Die beiden Jungen tauschen sich in einem realen Sozialraum über ihre Erfahrungen vom Vortag aus ihrem virtuellen Sozialraum aus und ziehen Bezüge, indem sie die Konstruktion aus ihrem virtuellen Spiel auf ihr freies Spiel im NERaum übertragen.

Zusätzlich nehmen sie Bezug zu ihrem späteren Spiel und deuten an, dass sie ihre Höhle in Minecraft weiterbauen werden. Es konnte ein kreativer Transfer der beiden Jungen zu einem ihrer virtuellen Sozialräume beobachtet werden, der ihnen

Inspiration geboten hat. In ihrer Fantasie wurden gespeicherte Skripte in ihrem freien Spiel rekonstruiert und haben ihnen als Grundlage gedient. Unterstrichen wird dieser Transfer, dass die beiden während des Bauens so tun, als würden sie Holz hacken und sich wie im Spiel um die Beschaffung der Rohstoffe kümmern müssen (BP 13, Z. 2388 ff.).

Aspekte der Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit:

Sowohl die beiden Mädchen (BP 1) als auch die beiden Jungen (BP 13) sind während ihrer Spiele selbständig und dadurch auch selbstwirksam. Wie in Kapitel 3.2. erwähnt, entsteht das Gefühl der Selbstwirksamkeit im freien Spiel durch das eigenständige Entscheiden und Agieren. Selbstwirksamkeit ist gerade für Heranwachsende wichtig, da es die Lust am Entdecken und Kreieren neuer Dinge aufrechterhält und die Kinder so die Chance haben ohne Hemmungen und Ängste handlungsfähig zu werden (Lochner, 2022, online).

Die Übernahme der Zeltkonstruktion der beiden Schwestern und das Umfunktionieren in ihr „Haus“, lässt vor allem die große Schwester in ihrem Spiel aufgehen. Sie kreiert eigenständig ein Spiel um das „Haus“ herum und erfährt dadurch das Gefühl von Selbstwirksamkeit. Sie gibt sich ihrer Fantasie hin und erlebt ein Erfolgserlebnis durch den Transfer zur Serie „Lauras Stern“, da sie kurz darauf ihre Mutter zu sich ruft und ihr stolz erzählt, was sie mit ihrer Schwester spielt (BP 1, Z. 52 ff.).

Auch die beiden Jungen schaffen selbständig einen Transfer in ihren virtuellen Sozialraum und unterhalten sich über ihre Bauten in Minecraft. Indem sie ihre Fantasie und Vorstellungskraft einsetzen und den „Unterschlupf“ aus ihrem Computerspiel nachstellen, zeigen sie ein großes Maß an Selbstwirksamkeit. Auch durch das Imitieren des Holzhackens und dem späteren Ergebnis des „Unterschlupfs“ kann ihre Handlungsfähigkeit bestärkt werden.

5.3 Raumgestaltung, Raumveränderung und Gender

Die Gestaltung und Veränderung von Spielräumen durch Kinder ist ein wesentliches Element ihrer Entwicklung. Diese Prozesse bieten nicht nur Einblicke in kognitive und soziale Fähigkeiten, sondern spiegeln auch die Genderdynamiken wider. Im Rahmen des Projekts "Bra(u)chland" wurden verschiedene Verhaltensweisen von Kindern im freien Spiel beobachtet, die aufschlussreiche Erkenntnisse über die Wechselwirkungen zwischen Raumgestaltung, Raumveränderung und Gender bieten.

Die Bedeutung von Raumgestaltung im Kinderfreispiel:

Kinder nutzen die Raumgestaltung, um ihre Umgebung aktiv zu formen und zu verändern. Dies äußert sich in der Schaffung von physischen Strukturen, die ihren Spielraum definieren. Beispielsweise zeigt der Bau einer Mauer durch Jungen auf einem Hügel, wie Kinder durch das Errichten von Grenzen und Strukturen ihren Spielbereich prägen. Mädchen agieren gleichfalls raumgestaltend und bewegen

schwere Steine und große Äste, um diese in ihr Spieleinzubauen, gleichfalls konnte auch beobachtet werden, dass Mädchen bestehende Strukturen für ihr Spiel zu adaptieren, wie die Umgestaltung einer Zeltkonstruktion auf dem Bra(u)chland zeigt. Diese Unterschiede in der Raumgestaltung können auf die verschiedenen Herangehensweisen im Sinne eines Doing-Gender hinweisen (vgl. Gildemeister 2008, S. 137).

In diesem Kontext ist das Konstruktionsspiel von besonderer Bedeutung. Es steht die aktive Auseinandersetzung mit Objekten im Zentrum, wobei Kinder formen, dekonstruieren, nachbauen oder neue Formen kreieren. Dieser Prozess reflektiert eine tiefe Beschäftigung mit der materiellen Welt und den eigenen Fähigkeiten, und erlaubt die kreative Umsetzung persönlicher Ideen (vgl. Mehringer & Waburg, 2020, S.109). Diese Art des Spiels zeigt einen deutlichen Kontrast zum Regelspiel, welches nach Piaget und Heimlich (2015) das Spiel in einer sozialen Gemeinschaft betont (vgl. Mehringer & Waburg, 2020, S.109).

Die Entwicklung vom *Phantasiespiel* zu *Rollen- und Konstruktionsspielen* illustriert, wie Kinder in der Gestaltung ihres Spielraums fortschreiten. Während *Phantasiespiele* primär die Imagination ansprechen, ermöglichen *Rollen- und Konstruktionsspiele* eine konkretere Interaktion mit der Umwelt, in der Kinder sowohl Rollen als auch Objekte kreativ anpassen und verändern (vgl. Mehringer & Waburg, 2020, S.109). Diese Entwicklung unterstreicht die wachsende Komplexität in der Interaktion des Kindes mit seiner Umgebung.

Konstruktionsspiele markieren einen wichtigen Übergang vom *symbolischen Spiel* zu *nichtspielerischen Tätigkeiten*, wie Jean Piaget und Bärbel Inhelder (1998) herausstellen. Sie repräsentieren den Schritt von imaginativen zu konkreteren, gegenstandsbezogenen Handlungen und sind somit ein entscheidender Bestandteil der kindlichen Entwicklung (vgl. Mehringer & Waburg, 2020, S.126).

Explorationsspiel:

Das Bra(u)chland auf dem Gelände der BUGA in Mannheim stellt einen besonderen Rahmen für das *Explorationsspiel* von Kindern und Jugendlichen dar. Die Gelegenheit, mit einer breiten Palette von Materialien und Werkzeugen zu arbeiten, bietet eine abwechslungsreiche Alternative zu ihrem Alltag. Ebenso wie das Konstruieren, Bauen und Entdecken auf dem facettenreichen Gelände. Solch eine Umgebung fördert die Neigung von Kindern zur Erforschung und ermöglicht es ihnen, ihre Umgebung aktiv zu erkunden und gestalten (vgl. Heimlich, 2023, S. 36 f.).

In Anlehnung an die *Konzepte des Funktionsspiels* (Charlotte und Karl Bühler) und *Übungsspiels* (Piaget) nutzen Kinder auf dem Bra(u)chland ihre Fähigkeiten zur physischen und kognitiven Erkundung. Sie testen und üben ihre motorischen Fähigkeiten durch Aktivitäten wie das Graben in der Erde oder das Konstruieren von Strukturen aus gefundenen Materialien. Diese Tätigkeiten erlauben es den Kindern, ihre motorischen Fähigkeiten zu verfeinern (Heimlich, 2023, S. 36 f.).

Das Spiel auf dem Bra(u)chland fördert zudem die kognitive Entwicklung durch Exploration. Kinder setzen sich mit verschiedenen Materialien und Texturen auseinander, was ihnen hilft, ihre sensorischen Fähigkeiten zu schärfen. Sie lernen durch direkte Interaktion mit der Umwelt, wobei sie durch Versuch und Irrtum unterschiedliche Eigenschaften der Materialien erkennen. Dies spiegelt die explorative Natur des Spiels wider, bei der Kinder ständig neue und interessante Aspekte ihrer Umwelt entdecken (vgl. Heimlich, 2023, S. 36 f.).

Darüber hinaus bietet das Bra(u)chland eine *ideale Bühne für soziale Interaktionen*. Kinder verschiedenen Alters und mit unterschiedlichen Fähigkeiten kommen zusammen, um zu spielen und zu lernen. Dies fördert die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten, wie Kooperation und Kommunikation, da Kinder lernen, ihre Ideen zu teilen, aufeinander zu reagieren und gemeinsam Probleme zu lösen (Heimlich, 2023, S. 36 f.).

Das Konzept des *Explorationsspiels* auf dem Bra(u)chland in Mannheim geht über herkömmliche Spielplätze hinaus. Es fördert die natürliche Neugier und Kreativität der Kinder in einer Umgebung. Es ermöglicht zudem, ihre körperliche und kognitive Entwicklung auf eine Weise zu fördern, die in strengeren Umgebungen möglicherweise nicht umsetzbar wäre. Diese Art des Spiels ist somit nicht nur ein Mittel zur Unterhaltung, sondern auch ein wichtiger Aspekt für die kindlichen Entwicklung, da es den Kindern hilft, ihre Umgebung besser zu verstehen und sich in ihr zu bewegen (Heimlich, 2023, S. 36 f.).

Beobachtete Spielarten zu explorativem Spiel und Konstruktionsspiel:

Die Beobachtungen verschiedener Spielarten, insbesondere des *explorativen Spiels* und des *Konstruktionsspiels*, offenbart signifikante Aspekte der kindlichen Entwicklung und Kreativität. Beim explorativen Spiel erforschen Kinder aktiv ihre Umgebung, entdecken neue Möglichkeiten und nutzen vorhandene Ressourcen für kreative Zwecke. Dieses Spielverhalten ermöglicht es ihnen, ihre Neugier und ihr Entdeckungsvermögen zu entfalten, wie es bei den Mädchen beobachtet wurde, die ein Bra(u)chland erkundeten und eine Holzkonstruktion gestalteten (BP 9, Z.1523 ff.). Ebenfalls wird das Explorationsspiel durch die Erkundung des Geländes für den Bau eines Hauses deutlich gemacht (BP10, Z.1838 ff.). Im Gegensatz dazu zeigen die Protokolle (BP 4 & BP 5), dass Kinder aktiv Strukturen konstruieren, physische Objekte manipulieren und Neues erschaffen, indem sie gebaute Konstruktionen beseitigen, um Platz für neue zu machen. Besonders deutlich wurden die räumliche Vorstellungskraft und die Teamarbeit bei den Jungen, die eine Mauer auf einem Hügel bauten. Dies erforderte viel Planung und Zusammenarbeit. Beide Spielarten sind für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern wichtig. Wie sich aus den Beobachtungen herauskristallisierte, fördert das explorative Spiel die Kreativität, während das Konstruktionsspiel die Feinmotorik und das logische Denken fördert.

Gender im Kontext von Raumgestaltung und Spielverhalten:

Die Gender-Aspekt im kindlichen Spiel und in der Raumgestaltung ist ein entscheidender Aspekt, der tiefere Einblicke in die sozialen und psychologischen

Entwicklungen von Kindern ermöglicht. Dies wird besonders in den Protokollen des Projekts "Bra(u)chland" deutlich. Im Protokoll (BP 10, Z. 1819 ff.) wird kurzzeitig eine geschlechterspezifische Rollenverteilung sichtbar, als der Junge in einer passiven Rolle als „Kind“ oder „Baby“ von den Mädchen versorgt wird. Dies spiegelt traditionelle Geschlechterrollen wider, lässt aber auch Spielraum für die Flexibilität in der Ausübung von Geschlechterrollen im kindlichen Spiel.

Im Protokoll (BP 7, Z. 1158 ff.) werden Gender-Unterschiede sichtbar. Mädchen übernahmen die Führungsrolle in der Gruppenaktivität, während Jungen sich auf andere, körperliche Aktivitäten konzentrierten. Diese Beobachtungen zeigen, wie soziale und kulturelle Einflüsse Gender-spezifische Präferenzen im Spiel formen können. Die Erkenntnisse über diese gender-spezifischen Handlungen bieten wichtige Anhaltspunkte für die Entwicklung von pädagogischen Ansätzen und Spielumgebungen.

Erweiterte Analyse: Spezifische Beobachtungen:

In diesem Beispiel konzentrierten sich Jungen auf den Bau einer Mauer, wobei sie gezielt nach geeigneten Materialien suchten. Ihre Raumgestaltung war zielgerichtet und strukturiert, was auf ein konstruktives und problemlösendes Spielverhalten hinweist. Die Einführung von Stöcken als Waffen und das Einbeziehen einer Untergrabung als "Falle" verdeutlicht, wie Kinder durch kreative Raumveränderungen neue Spielkonzepte entwickeln (BP 5, Z.764 ff.).

In einer weiteren Beobachtung nutzten Mädchen das Bra(u)chland, um ein exploratives Spiel zu entfalten. Ihre Raumgestaltung war weniger strukturiert und stattdessen stärker explorativ, was ihre Kompetenzen im kreativen und adaptiven Spiel unterstreicht. Die Erweiterung der Zeltkonstruktion und die kreative Nutzung von Alltagsgegenständen spiegeln ihre Fähigkeit zur Adaption und Innovation wider (BP 9, Z.1563 ff.).

In einem weiteren Szenario schufen Kinder einen neuen Spielbereich, indem sie eine Grenze durch einen Baumstamm zogen und eine Fallgrube sowie ein Zuhause erbauten. Diese Art der Raumgestaltung zeigt, wie Kinder gemeinsam einen Raum kreieren und ihn mit Bedeutung füllen. Die beobachtete Führungsrolle der Mädchen und die unterschiedlichen Aktivitäten der Jungen zeigen Gender dekonstruierendes Handeln bei der Raumnutzung (BP 7, Z.1123 ff.).

Schlussfolgerungen und pädagogische Implikationen:

Bei der Analyse der Beobachtungen wurde deutlich, dass die Gestaltung des Spielraums einen erheblichen Einfluss auf die Spielaktivitäten und damit auf die Entwicklung der Kinder hat. Besonders freie Spielgelände wie das Bra(u)chland bieten im Vergleich zu herkömmlichen Spielplätzen eine vielfältigere und flexiblere Umgebung, die das Konstruktionsspiel begünstigt. Kinder und Jugendliche können an solchen Orten physische Gegenstände verändern und Strukturen bauen, was zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Umwelt führt und ihre kreativen und problemlösenden Fähigkeiten fördern kann. Es wird deutlich, dass Kinder auf einem

solchen freien Spielgelände die Möglichkeit haben, jenseits klassischer Gendervorstellungen die unterschiedlichsten Spielhandlungen umzusetzen.

Die vielfältigen Herangehensweisen an das Spiel werden durch die offene und weniger strukturierte Spielumgebung, die das Bra(u)chland beinhaltet, gefördert. Dies ermöglicht es Kindern vielfältige Rollen zu ausprobieren und ihre individuellen Interessen zu entfalten.

5.4 Narrative, performative Raumhandlungen

Der narrative Impuls, der Drang, Geschichten zu erzählen, ist ein menschliches Merkmal. Es ermöglicht uns, uns vorzustellen, wie verschiedene Situationen ablaufen könnten, ohne sie tatsächlich erleben zu müssen (vgl. Geisel, 2011, online). Auf der anderen Seite steht die Performanz oder Performativität, die sich anfänglich aus der Linguistik ableitet, heute jedoch auch in der Kulturwissenschaft Verwendung findet (Schuler, 2019, online). Hier geht es darum, wie sprachliche Äußerungen nicht nur aus Worten bestehen, sondern gleichzeitig Handlungen vollziehen und die Realität verändern können. Dieser Begriff hat vielfältige Bedeutungen, darunter zum Beispiel auch Aufführungen im Theaterkontext (vgl. Pfeiffer, 2013, online). Die Begriffe "narrativ" und "performativ" ermöglichen uns also, die Art und Weise zu verstehen, wie Menschen Geschichten verwenden, um ihre Vorstellungen zu gestalten. In diesem Kontext werden die handlungsleitenden Themen der freien Spiele von Kindern auf der BUGA beobachtet. Es wird in Beobachtungsprotokoll zwei und Beobachtungsprotokoll drei erfasst, wie Kinder Geschichten verwenden, um ihre Umgebung zu gestalten und wie ihre Handlungen gleichzeitig eine Art Aufführung darstellen, die Einblicke in ihre Fantasie gewähren, also handeln die Kinder im Raum narrativ und performativ. In diesem Zusammenhang bezieht sich "narrativ" auf die Fähigkeit der Kinder, Geschichten zu erstellen und zu erzählen. Die Kinder tauchen in den Beobachtungsprotokollen zwei und drei während des Beobachtungszeitraums in Rollenspiele ein. Während des Rollenspiels schaffen sie „narrative Raumhandlungen“, in denen verschiedene Charaktere und Handlungen entwickelt werden. Das Rollenspiel der Kinder geht über das rein Erzählerische hinaus und sie handeln "performativ". Während des Rollenspiels agieren die Kinder aktiv in den erstellten Geschichten.

Aus den Protokollen kann entnommen werden, wie zum Beispiel mehrere Jungen sich als Ritter der „Burg“ ernennen und gegen fiktive „Drachen“ kämpfen müssen. Stöcke (S) werden von ihnen als „Schwerter und Schilde“ verwendet und auch so ernannt. Hügel dienen als Kulisse für das Ritterspiel (BP 2, Z. 217 ff.).

Ein weiteres Beispiel, mit Zitaten der Kinder: Erstes Kind: „Achtung!! Da hinten ist noch ein Drache, ich erledige den für uns“ Zweites Kind: „Nee allein kriegst du das nicht hin, ich komm schnell mit!“ Drittes Kind: „Ok, die anderen und ich passen auf die Burg auf! Beeilt euch!“ (BP 2, Z. 230 ff.).

Rollenspiel als handlungsleitendes Thema:

Die Kinder schlüpfen in Rollen wie zum Beispiel in die Rolle von Rittern, die gegen fiktive Drachen kämpfen, in Beobachtungsprotokoll zwei. Dieses Spiel fördert ihr Verständnis für das Erwachsenenleben (vgl. Textor, o. J., online). In Gruppen müssen sie festlegen, wer welche Rolle spielt, und passen ihre Kommunikation und ihr Verhalten entsprechend an. Dabei entwickeln sie nicht nur ihre Sprachfertigkeiten, sondern auch zwischenmenschliche Kompetenzen (vgl. Spörrle, 2008, S. 168 ff.). Ein Beispiel für das Üben von zwischenmenschlichen Kompetenzen: Zusammen überlegen die Kinder, dass sie etwas bauen wollen und eines der Kinder bringt den Vorschlag, eine „coole Ritterburg“ zu bauen, mit Nicken der anderen Jungen wird diese Idee übernommen (vgl. BP 2, Z. 201 ff.).

Die Kinder handeln, als wären sie in einer anderen Welt, und schaffen einen Rahmen aus Raumhandlungen, Momenten und Einigungen. Dieses "Tun als ob" fördert die Vorstellungskraft und Fantasie der Kinder. Es gibt verschiedene Arten von Rollenspielen, einschließlich des Imitierens von Personen oder Situationen und frei assoziierten Rollenspielen, bei denen die Kinder ihre Fantasie nutzen, dies ist auch in den Protokollen vom Beobachtungsprotokoll zwei mit fiktiven Drachen und Rittern und Beobachtungsprotokoll drei mit Köchen und Gäste in einem Restaurant, zu entnehmen (vgl. Spörrle, 2008, S. 168 ff.).

Ein Beispiel für das Imitieren eines Restaurantbesuches: Erstes Kind „Koch“: „Hallo lieber Gast, ich bin der beste Koch hier in der ganzen Stadt und ich koche heute Spaghetti mit Tomatensoße“ Zweites Kind „Gast“: „Lecker ich hab so viel Hunger ich will einen ganzen Topf davon!“ (BP 3, Z. 420 f.).

Das Spiel beeinflusst die sozial-emotionale Entwicklung positiv, indem es Kindern Zusammenarbeit und das Erproben sozialer Rollen beibringt. Durch den intrinsischen Spaß des Spielens erleben Kinder dadurch zusätzlich noch Glück. Außerdem bietet das Spiel Gelegenheiten für Empathie und Rücksichtnahme, die sie lernen können. Es fördert auch die geistige Entwicklung, da Kinder Fertigkeiten für das Problemlösen entwickeln, die Fähigkeit zur Erinnerung und Speicherung von Informationen verbessern und kreative Ideen zum Ausdruck bringen (vgl. Pauen, 2021, S.13, S. 534).

Ein Beispiel für kreative Ideen der Kinder: Die Gegenstände im Raum, wie Steine (M,L), Äste (M,L) und Schubkarren, werden nicht nur für ihre eigentliche Funktion genutzt, sondern auch um das Rollenspiel zu unterstützen. Ein Stein (S) diente als "Teller", ein Ast (L) wurde der Weg zum Restaurant (BP 3, Z. 472 ff.).

Gemeinsam mit anderen Kindern tauchen sie in verschiedene Rollen ein, was dazu beiträgt, die Grundlagen des Miteinanders zu entwickeln. Diese kreative Freiheit unterstützt ihre Entwicklung und fördert die Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. Aigner, 2011, S.47 ff.). Ein Beispiel für gemeinsames Handeln der Kinder: Beim Bauen tauschen die Kinder Ideen aus, geben Anweisungen und stellen Fragen wie "Wo soll dieser Stein hinkommen?" oder "Wer möchte Kellner sein?" (BP 3, Z. 460 f.).

6 Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die positiven Auswirkungen von NERäumen vielseitig sind. Das Naturbewusstsein spielt eine entscheidende Rolle, da es zu einem Verantwortungsgefühl und einer nachhaltigen Einstellung beiträgt. NERäume unterstützen ein positives Stadtklima durch Grünflächen, fördern zudem soziale Interaktionen und bieten Raum für alle Altersgruppen. Außerdem haben sie so die Möglichkeit, die "wilde" Natur mit ihrer gesamten Tier- und Pflanzenwelt zu erforschen und in Kontakt mit ihren Elementen zu kommen. Dadurch tragen NERäume zusätzlich dazu bei, die Verhäuslichung der Kinder und Jugendlichen zu verringern.

Es ist wichtig festzuhalten, dass Kinder durch NERäume ihre freie Erlebbarkeit und Gestaltbarkeit ausleben können, da diese Räume für die Kinder auch ohne (pädagogische) Aufsicht, Regeln und handlungsweisende Spielelemente bespielbar sind. Bereits im Kindesalter sind Naturerfahrungen von unschätzbarem Wert. Durch ihr freies Spiel setzen sich Kinder mit ihrer Umgebung auseinander und lernen besonders in naturnahem Setting, ihren kreativen und fantasievollen Gedanken freien Lauf zu lassen. Außerdem ist es wichtig, bereits in jungen Jahren eine emotionale Bindung zur Natur aufzubauen, die die Prozesse der Selbstwirksamkeit und Selbstentfaltung fördert und dabei zur kindlichen Persönlichkeitsentwicklung beiträgt.

Auch für die psychische und physische Gesundheit kann Natur ein wichtiger Faktor sein, der sowohl stressmindernde Funktionen begünstigt und Bewegung in den Alltag bringt. Daneben entwickeln Kinder in der Natur ein Gespür für Gefahren und können so ihr Selbstvertrauen und ihre Handlungsfähigkeiten ausbauen.

Die Beobachtungsprotokolle der BUGA verdeutlichen die Vielfalt und Bedeutung verschiedener Spielformen für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern. Die Kinder entwickeln durch diese Spielformen kognitive, motorische, kreative und soziale Kompetenzen. Alltägliche Situationen wurden häufig mittels Symbol- oder Fantasienspielen auf der Brachfläche integriert und auf die freien Spiele der Kinder übertragen. Häufig haben sich die Kinder hierbei an verschiedenen Medienformaten orientiert, wie beispielsweise an bekannten Serien, die die Themen des Spiels vorgegeben haben und nachgestellt wurden. Daneben konnten auch kreative Transferleistungen der Kinder beobachtet werden, die zeigen, dass virtuelle Welten in der heutigen Kindheit immer mehr Bestandteil der Lebensrealität der Kinder werden und mit der realen Welt verschmelzen.

Auch die Gestaltung und Veränderung von Spielräumen ist durchaus ein wichtiger Aspekt bei der kindlichen Entwicklung. Gerade dieses Spielverhalten war auf dem Bra(u)chland mehrfach zu beobachten. Nicht nur Einblicke auf die kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Kinder kann beobachtet werden, sondern auch dekonstruierende Genderdynamiken während ihres freien Spiels. Das Projekt konnte

insbesondere bei den Konstruktions- und Explorationsaktivitäten aufzeigen, wie die Kinder ihre Umgebung aktiv formen und nach ihrem Belieben umgestalten. Sie konnten sich frei nach ihrem Ermessen entfalten.

So konnte beobachtet werden, dass auch Mädchen eigenständig Konstruktionsspiele umsetzten, was den genderneutralen Materialien auf dem Bra(u)chland geschuldet ist. Diese Möglichkeit der Raumgestaltung, den Spielort stetig neu zu formen und zu kreieren, bietet einen enormen Mehrwert für die Kinder. Insbesondere durch die Bereitstellung und Förderung solcher Projekte, wie es das Bra(u)chland darstellt, können Jungen und Mädchen in unterschiedliche Rollen schlüpfen und ihre individuellen Interessen frei entfalten.

Des Weiteren kann für narrative und performative Raumhandlungen festgestellt werden, dass die beobachteten Rollenspiele verdeutlichen, wie Kinder ihre Fantasie entfalten und soziale Fähigkeiten entwickeln. Rollenspiele ermöglichen es den Kindern, sich in verschiedene Rollen hineinzusetzen und ihre Vorstellungskraft zu nutzen. Diese spielerischen Aktivitäten fördern nicht nur das Verständnis für soziale Interaktionen, sondern tragen auch zur Entwicklung von Kreativität und Problemlösungsfähigkeiten bei. Die Beobachtungen zeigen ebenso, dass Kinder in der Lage sind, gemeinsam kreative Ideen zu entwickeln und ihre Persönlichkeit zu entfalten.

Somit ist abschließend zu sagen, dass die Forschungsfrage, ob das Bra(u)chland auf der BUGA die Kinder zum freien Spiel animiert, bejaht werden kann. Durch die gegebenen Materialien von Spielmobil und die offene Gestaltung der Fläche werden die Kinder ermutigt, ihre eigenen Spiele zu kreieren und aktiv zu gestalten. Die Beobachtungen zeigen, dass die Kinder das Bra(u)chland als einen Ort der Möglichkeiten wahrnehmen. An diesem können sie ihre Vorstellungen verwirklichen. Die positive Rückmeldung der Kinder und ihre aktive Beteiligung an den verschiedenen Spielaktivitäten bestätigen, dass das Bra(u)chland eine inspirierende Umgebung bietet, die das freie Spiel maßgeblich fördert.

Literaturverzeichnis

Printquellen

Bundesministerium für Gesundheit. (2021). Bewegungsförderung von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie – körperliche Aktivität ermöglichen in der Lebenswelt Kindertagesstätte. PD Dr. Mirko Brandes, Leibniz-Institut für Präventionsforschung und Epidemiologie - BIPS & Prof. Dr. Alexander Woll, Karlsruher Institut für Technologie. (S. 1).

Brosius, H.-B., Haas, A. & Koschel, F. (2016). Methoden der empirischen Kommunikationsforschung - Eine Einführung. 7. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer.

Böhnisch, L. (2023). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.

Fleischer, S. (2014). Medien in der Frühen Kindheit. In A. Tillmann, S. Fleischer, K.-U. Hugger (Hrsg.). Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer. (S. 303-311).

Gebhard, U. (2023). Naturerfahrung und seelische Gesundheit bei Kindern – theoretische Ansätze und ausgewählte empirische Befunden. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 7, 803-810.

Hauser, B. (2016). Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Stuttgart: Kohlhammer.

Hauser, B. (2021). Spielen in der Kindheit und Jugend – Der natürliche Modus des Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich, U. (2015). Einführung in die Spielpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heimlich, U. (2023). Einführung in die Spielpädagogik (4., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt.

Heuser, J. (2007). Wildnis für Kinder in der Stadt. Conturec, 2, 153-157.

Ketter, V. (2014). Das Konzept „vireale Sozialraumaneignung“ als konstitutive Methode der Jugendarbeit. In: U. Deinet, C. Reutlinger (Hrsg.). Tätigkeit – Aneignung – Bildung – Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer. (S. 299-310).

Kühl, S., Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.). (2009). Handbuch der Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Mehringer, V., & Waburg, W. (Hrsg.). (2020). Spielzeug, Spiele und Spielen: Aktuelle Studien und Konzepte. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29933-0>

Mikos, L. & Wegener, C. (Hrsg.). (2017). Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch. Konstanz und München: utb.

Mogel, H. (2008): Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag.

Oerter, R. (2007). Zur Psychologie des Spiels. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 31 (4), 7-32.

Pauen, S., R. S. (2021). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Springer Verlag.

Pretzsch, M., Heimann, J., Martens, D., Friede, C., Wilitzki, A., Bloem-Trei, B., Peters, J. & Molitor, H. (2020). Leitfaden – Naturerfahrungsräume in Großstädten – Eine Arbeitshilfe für Vorbereitung, Planung, Einrichtung und Betrieb. Bonn: Bundesamt für Naturschutz (BfN).

Pohl, G. (2014). Kindheit – aufs Spiel gesetzt. vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes. Heidelberg: Springer.

Raid, S., Neuber, N. & Lautenbach, P. (2023). „Sport ist nicht austauschbar!“. *Forum Kind Jugend Sport*, 4, 1–3.

Schemel, H. J., Reidl, K., Blinkert, B. (2008). Naturerfahrungsräume in Städten – Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Bonn: Bundesamt für Naturschutz.

Schwinghammer, Y. (2018). Teilnehmende Beobachtung. In J. M. Boelmann. *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 165-176.

Stopka, I., Rank, S. (2013). Naturerfahrungsräume in Großstädten. Wege zur Etablierung im öffentlichen Freiraum. Bonn: Bundesamt für Naturschutz.

Spörrle, C. S. (2008). Das Rollenspiel - Versuch einer Begriffsbestimmung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie ZPS*, S. 166-188.

Technische Universität Berlin. (2007). Naturerfahrungsräume in Berlin – Vorstudie. Endbericht. Berlin: Digitale Landesbibliothek.

Aigner, M. G. (2011): Spielen als pädagogische Maßnahme. Präventive, spielorientierte Förderung und Stärkung elterlicher Kompetenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften - Springer Fachmedien.

Wegener, C. (2014): Fernsehen und Film. In A. Tillmann, S. Fleischer, K.-U. Hugger (Hrsg.). Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer. (S. 393-401).

Onlinequellen

Deutsche Bundesgartenschau Gesellschaft (o.J): Positionspapier der DBG für das Weißbuch des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit. Die Rolle von Gartenschauen für das Grün in der Stadt. Deutsche Bundesgartenschau Gesellschaft. URL: <https://www.bundesgartenschau.de/ueber-die-dbg/unsere-aufgaben-und-ziele.html>. [Abgerufen am 27.01.2024]

Geisel, S., (2022): Die Wirklichkeit erfinden. Fluch und Segen des Narrativ. Deutschlandfunk Kultur. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/die-wirklichkeit-erfinden-fluch-und-segen-des-narrativs-100.html>. [Abgerufen am 11.01.2024]

Gildemeister, R. (2008). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R., Kortendiek, B. (eds) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_17

Klöden, H.-W. (2018): Naturpädagogik konkret. Kita Fachtexte. URL: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/naturpaedagogik-konkret>. [Abgerufen am 03.02.2024]

Lang, S. (2023): LFII Spiel.Raum.Bildung im "Bra(u)chland": Ein Naturerfahrungsraum auf dem Gelände der Bundesgartenschau 2023 in Mannheim. Hochschule Mannheim. https://moodle.hs-mannheim.de/pluginfile.php/390784/mod_resource/content/1/LFII_%20Spiel_Raum_Bildung_Bra%28u%29chland.pdf. [Abgerufen am 13.01.2024]

Lochner, B. (2022): Sozialpädagogik – das freie Spiel und seine Bedeutung für die Entwicklung des Kindes von 0-6 Jahren – Definition und Bedeutung des Spielens – Teil 2. Das Kita-Handbuch. URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/spielpaedagogik-das-freie-spiel-und-seine-bedeutung-fuer-die-entwicklung-des-kindes-von-0-6-jahren-definition-und-bedeutung-des-spiels-des-spielens-teil-2/>. [Abgerufen am 03.02.2024]

Pfeiffer, M. (2012/2013): Performativität und Kulturelle Bildung. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung>. [Abgerufen am 13.01.2024]

Schuler, L. (2019): Performativität/Performanz. KinderundJugendmedien.de. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/2765-performativitaet-performanz?highlight=WyJwZXJmb3JtYXRpdilsInBlcmZvcmlhdGl2ZW0iXQ==>. [Abgerufen am 11.01.2024]

Spielmobil Mannheim (o.J): Bra(u)chland Projektbeschreibung. Spielmobil Mannheim. URL: <https://spielmobil.majo.de/brauchland/>. [Abgerufen am 16.01.2024,01.02.2024]

Spielmobil Mannheim (2023): Kurzkonzept. Spielmobil Mannheim. URL: https://spielmobil.majo.de/wp-content/uploads/2023/05/Brauchland_Kurzkonzept_2.pdf. [Abgerufen am 27.01.2024,16.01.2024]

Sprache, D. –D. (2023): DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen - Akademie der Wissenschaften. URL: <https://www.dwds.de/wb/narrativ>. [Abgerufen am 14.01.2024]

Textor, M. R. (o. J.): Spielform im Kleinkindalter. Familie, Kita, Jugendhilfe und Beratung Ingeborg Becker -Textor & Martin R. Textor. URL: <https://www.ipzf.de/spielformen.html>. [Abgerufen am 14.01.2024]