

Weißhaupt, Mark; Campana, Sabine

Inklusion: Spielend einfach? Ein Projekt der Lernwerksatt SPIEL

Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 172-187. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Weißhaupt, Mark; Campana, Sabine: Inklusion: Spielend einfach? Ein Projekt der Lernwerksatt SPIEL - In: Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 172-187 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263842 - DOI: 10.25656/01:26384

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263842>

<https://doi.org/10.25656/01:26384>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mark Weißhaupt und Sabine Campana

Inklusion: Spielend einfach? Ein Projekt der Lernwerksatt SPIEL

1 Einleitung

Inwieweit lassen sich bestimmte Spielformen zur Unterstützung einer inklusiven Pädagogik nutzen? Ein Lehrentwicklungsprojekt der Lernwerkstatt SPIEL hat die Potenziale des Spiels für Inklusion, speziell in der Zeit der Schulpausen, praktisch untersucht. Die Lernprozesse der Kinder und nicht zuletzt der Studierenden in diesem pädagogischen Prozess werden im Beitrag dargestellt und diskutiert.¹

2 Schule als zentraler Entwicklungsraum von Identität und Gemeinschaft

2.1 Die Schulklasse im Spannungsfeld von Inklusion und Ausgrenzung

Schon in der frühen Kindheit sind Peers eine wichtige Instanz für die Entwicklung des sozialen Repertoires des Einzelnen und Bedingung für die Entwicklung von gemeinschaftlichen Interaktionsregeln (Pellegrini 2009, Baines & Blatchford 2010). Vom Schuleintritt an spielt die Schulklasse eine zentrale Rolle im Leben des Kindes. Die dort möglichen verlässlichen soziale Peerbeziehungen erlauben ein Sich-Ausprobieren im ‚geschützten Raum‘ und ein Aushandeln von

¹ In Rahmen der Ausbildung als Lehrpersonen für Kindergarten bis 3. Klasse können die Studierenden der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz optional das Thema Spiel und Spielbegleitung in der Lernwerkstatt SPIEL am Campus Brugg-Windisch vertiefen (Infos zur Lernwerkstatt siehe auch unter www.lernwerkstatt-SPIEL.ch). Das Lehrentwicklungsprojekt fand in diesem Rahmen statt. In der Schweiz ist der Kindergarten Teil der Volksschule und für alle Kinder ab dem vierten Lebensjahr für zwei Jahre obligatorisch zu besuchen. Die Primarunterstufe umfasst die Klassen 1. bis 3. der Grundschule. Der «Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education» berechtigt zum Unterricht in den ersten fünf Jahren der Volksschule, also vom Kindergarten bis 3. Klasse.

Sicherheit gebenden Normen und Verhaltensregeln in potentiell symmetrischen Beziehungen (Schneider-Andrich 2011). In Peerbeziehungen kann sich das entwickelnde Kind selbst im Vergleich mit anderen erfahren, die eigene Wirkung auf andere sowie die Erwartungen der anderen an sich selber kennen lernen und lernen, Handlungen der anderen zu antizipieren. Erwartungen zu verhandeln und dadurch Handlungsketten selbst mit zu bestimmen, die eigene Identität zu entwickeln (Weisshaupt 2008) und Gemeinschaftsgefühl zu erfahren, sind wichtige Grunderfahrungen, welche die Klassengemeinschaft ermöglicht. Diese Erfahrungen erlauben, neben Erfahrungen in anderen Peer-Gemeinschaften wie beispielsweise Vereinen, einen schrittweisen Aufbau von Selbstständigkeit, die im Jugendalter schließlich benötigt wird, um sich aus der sozio-emotionalen Abhängigkeit vom Elternhaus zu lösen und ein Leben in eigener Verantwortlichkeit führen zu können (Wahl, Weinert & Huber 2007 133). Die Klasse stellt heute mehr denn je eine der wenigen Orte dar, wo inkludierende Gemeinschaftsformen als Bildungschance wahrgenommen werden könnten.² Doch schulorganisatorische Maßnahmen alleine bewirken selbstverständlich noch keine Inklusion. Neben den Barrieren, die Schulen nach Außen abgrenzen, stellen sich die Problematiken von Zugehörigkeit, Anerkennung und (mangelnder) Inklusion vor allem innerhalb der Klasse und werden zwischen den Kindern verhandelt.

Die Schulklasse als Sozialisierungsraum schließt sich, wie auch viele andere Peer-Gemeinschaften, nicht freiwillig als Gruppe zusammen. In ihr kommen auch Kinder zusammen, die sich nicht von vornherein zugewandt sind und auf gemeinschaftliches Tun hinstreben. Bei der Herausbildung von Beziehungsstrukturen können Binnencliquen, die wenig oder schlechte Beziehungen zu den anderen haben, oder auch Positionen am Rande der Gruppe als Ganzes entstehen. Außenseiterpositionen können sich grundsätzlich auf zwei verschiedene Arten manifestieren: Entweder werden die betreffenden Kinder vom Rest der Mitschüler*innen einfach ignoriert oder sie werden aktiv ausgeschlossen. In soziometrischen Messverfahren zeichnen sich erstere durch eine geringe Anzahl von positiven Nennungen, letztere durch besonders viele negative Nennungen aus.

In Bezug auf die Erklärung, wie Außenseiterpositionen entstehen, kann man zwei Perspektiven unterscheiden, die sich grob den begrifflichen Schemata *Integration* und *Inklusion* zuordnen lassen:

Die erste Perspektive betont, dass Kinder in Außenseiterpositionen meist ungenügende (soziale) Kompetenzen aufweisen, die ihnen helfen könnten, diese zu überwinden. Diese Perspektive stellt mithin die (Un-)Fähigkeiten des Individuums ins Zentrum, sich ins größere Ganze *integrieren* zu können.

2 Dies angesichts u.a. des Trends zum „kleinen Single“ (Herzberg 2001): Kinder treffen sich zusehends weniger außerhalb der Schule zusammen im Freispiel, „auf der Straße“, im Quartier oder in der Natur, was den möglichen gemeinsamen Erfahrungsraum aller Kinder schmälert.

In einer zweiten, an *Inklusion* orientierten Perspektive dagegen wird klar, dass ein Teufelskreis aus sich selbst heraus entstehen kann. „Dysfunktionale Verhaltensweisen“ oder eine andere negative Wahrnehmung von Außenseitern kann nicht nur primär als Ursache für ihre Isolation, sondern eben auch als Folge davon verstanden werden können (Wahl, Weinert & Huber 2007, 138). Erfahrungen von Ausgrenzung haben oft Verunsicherungen und Angst vor weiteren Misserfolgen zur Folge. Diese wiederum begünstigen z.B. ein weiteres Vermeiden von sozialen Kontakten und Rückzug oder auch die Entstehung von Aggressivität. Beides verstärkt die schon vorherige ablehnende Haltung der Peers, wodurch sich die Randpositionen weiter verfestigen. Hier wird Ablehnung als ein Kreisprozess ohne eigentlichen Anfang verstanden. Außenseiterpositionen entstehen unter diese Perspektive über enge normative Verhaltenserwartungen, welche die Außenwelt an das Individuum stellt und darüber dem Individuum immer weniger Übungsgelegenheiten gibt, Verhaltensweisen zu entwickeln, welche diesen Normen tatsächlich entsprechen würden. Zugleich wird die Anerkennung von Heterogenität unter diesen Voraussetzungen verunmöglicht. Wenn Heterogenität auch in der Gruppe als geschätzte Ressource gilt, wird eine Selbstverstärkung der sozialen Marginalisierung weniger wahrscheinlich, da so eher gegenseitige Hilfe und Ergänzung ins Zentrum rücken können (Campana 2012, 218f.).

Nach Ainscow et al. (2006, 14ff.) besteht die Herausforderung der Inklusion darin, soziale Diskriminierung und Marginalisierung auf verschiedenen Ebenen zu überwinden. Wird unter einer inklusiven Perspektive argumentiert, dann müssen Interventionen und Unterstützungsmaßnahmen nicht beim Individuum ansetzen, sondern vielmehr bei der Interaktion zwischen den Individuen, bei Gruppen, bei der Klasse als System. Interventionen auf Gruppen- oder Klassenebene zielen auf mehr Möglichkeiten für positive soziale Kontakte aller Kinder und sollen die Strukturen und Interaktionen insgesamt beeinflussen.

2.2 Das Spiel und die Pause als besondere Räume der Ermöglichung von Anerkennung und Inklusion

Unabhängig von den vorhandenen Strukturen in der Klasse gibt es im Schulalltag Zeiträume für ein ungesteuertes soziales Miteinander, wie z.B. die Schulpause. Die Pause steht als eine Phase der Freiheit und des Übergangs vielfach im Gegensatz zu fachlich spezialisierten und zuweilen lehrerzentrierten Schulstunden. In der Pause können Kinder aufeinander treffen, ohne „Aufgabe“,³ in freier Interaktion. Es entstehen Freundschaften und Gemeinschaften können sich zeigen. Damit

3 Die Pause an sich wird natürlich oft mit den Funktionen „Dampf ablassen“, Essen und sich bewegen verbunden. Auch das Spielen wird oft mit der Pause verbunden. Dies gelingt jedoch nicht immer (hierzu im Weiteren).

verbunden ist die Voraussetzung oder auch Anforderung, dass sich die Kinder innerhalb dieses Rahmens selbstständig organisieren.

Tatsächlich ist die große Pause aber oft auch die Zeit von Exklusion, Isolation und des Alleinseins. Besonders für Kinder in Außenseiterpositionen kann der Rahmen der unbegleiteten Pause zur Überforderung führen und zur Qual werden. Geeignete gemeinsamen Rituale, gewohnte spielerische Abläufe und das gemeinsame Spielwissen scheinen zunehmend bei den Kindern zu fehlen (vgl. Baines & Blatchford 2010).⁴

Dabei ist die Pause aus der Sicht der Kinder ein zentrales Element ihres Schulalltags. Das ungezwungene Treffen von Freunden und das gemeinsame Spiel mit Anderen in der Pause werden in Untersuchungen von den Kindern in ihrer Wichtigkeit betont (Biffi 2011). Die Pause scheint sogar so wichtig zu sein, dass das schulische Wohlbefinden insgesamt in entscheidendem Masse von einer erfolgreichen Pausengestaltung abhängt. Können sich Schüler*innen in den Pausen gut mit anderen unterhalten und fühlen sie sich nicht alleine, haben sie auch positivere Einstellungen gegenüber der Schule insgesamt (Hascher 2004). Gute Interaktionen in der Pause haben einen Einfluss darauf, dass die Kinder weniger Sorgen äußern und auch weniger körperliche Beschwerden zeigen (ebd.). Die große Pause kann aus diesen Gründen eine wichtige Funktion in Bezug auf inklusive Prozesse haben, insbesondere in Verbindung mit Formen des Spiels. Im Kindergarten konnte die Bedeutung von Spielformen für Prozesse der Inklusion schon dargestellt werden (vgl. Albers 2012). Im Projekt sollte die Bedeutung des Spiels für das Setting der Primarstufe exemplarisch untersucht werden.

Worin besteht der potenzielle Vorzug von Erfahrung im Spiel-Rahmen? Wenn Kinder sich im Spiel begegnen, können ihre bisher „eingespielten“ Klassen-Rollen abgelegt und neue Rollen ausprobiert werden. Neue mögliche Anerkennungsfelder werden betreten, die sich von bisher verfestigten Rollenbildern in der Klasse unterscheiden können, seien diese von (positiv oder negativ wahrgenommenen) Leistungen in bestimmten Fächern, von Einzelgänger- oder Cliquen-Rollen oder von Defiziten bestimmt. Dies hebt das Spiel als Rahmen zum Wandel von Interaktionsgefügen aus dem Alltag heraus.

Die Veränderbarkeit von sozialen Interaktionsgefügen ist auch eine Grundannahme der sogenannten ‚Kontakthypothese‘ (Allport 1971, Cloerkes 1982, Kronig, Haerberlin & Eckhart 2000), geht diese doch davon aus, dass häufiger Kontakt zu Mitgliedern anderer Gruppen hilft, Vorurteile abzubauen und günstigere Einstellungen dem bisher Unbekannten gegenüber zu entwickeln. Aber nicht nur

4 Die Gründe hierfür können in verschiedenen Faktoren liegen. Gerade die Tendenz weniger, und also „versingelter“ Kinder sorgt für mehr Einzelförderung, aber geringerer Interaktionserfahrung in der (Klein-)Gruppe (Herzberg 2001). Spielerfahrung und entsprechende Handlungsskripts werden weniger angereichert. Hier kann den vielfältigen möglichen Hintergründen nicht im Detail nachgegangen werden.

die Kontakthäufigkeit entscheidet darüber, ob sich Einstellungen positiv verändern, sondern auch die Kontaktqualität und die Bedingungen, unter denen der Kontakt stattfindet. Empirisch mehrfach bestätigte Bedingungen für eine positive Wirkung von Kontakten sind die relative Statusgleichheit zwischen den Gruppenmitgliedern, die Verfolgung gemeinsamer Ziele, die Realisierung gemeinsamer Aufgaben und die Unterstützung positiver Beziehungen durch die Vertreter der Institution (Allport 1971, 285f.). Oberflächliche, nicht intensive Kontakte hingegen scheinen Vorurteile eher zu verfestigen. Kontakte sind vor allem dann erfolgsversprechend für den Abbau von Vorurteilen, wenn sie von allen Beteiligten als angenehm empfunden werden (ebd.).

Gerade im Spiel können nun gemeinsam Ziele verfolgt werden, und insbesondere im begleiteten Spiel kann die Scheu, mit jemand der „anderen“, jemand ausserhalb der eigenen Clique zu interagieren abgelegt werden, im scheinbar „unernsten“ Rahmen, der dann aber schnell einen eigenen „heiligen“ Ernst entwickeln kann (Huizinga 2011, Weißhaupt & Campana 2014, 54ff.). Es ist diese rituelle Dimension des Spiels, die dafür sorgen kann, dass Alltags-Rollen im Spiel abgestreift werden, dass Neues ausprobiert wird und neue Anerkennungsverhältnisse entstehen. Das Spiel kann als ein Übergangsritual betrachtet werden, wobei alte Identitäten durcheinander geraten und neu anerkannte Identitäten entstehen (Van Gennep 1999, Turner 2009). Diese „liminale“ Erfahrung erfasst alle Spielenden zugleich und erzeugt im idealen Falle Statusgleichheit. Diese Übergangsfunktion (ebd.) des Spiels korrespondiert nun besonders gut mit der großen Pause in der Schule.

3 Das inklusive Projekt „Spiel mit!“ der Lernwerkstatt SPIEL in der Lehrpersonenausbildung

An der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) ist aus den oben ausgeführten Überlegungen ein spezielles Lehrentwicklungsprojekt und Seminarformat in der Ausbildung für Lehrkräfte des Kindergartens und der Primarunterstufe⁵ entstanden, das in der Lernwerkstatt SPIEL durchgeführt wurde. Studierende planten dabei in Gruppen eine Reihe von aktiven und inkludierenden Spielsequenzen für Schüler*innengruppen, begleiteten sie und werteten sie aus.

⁵ siehe Fussnote 1

Das Projekt ‚Spiel mit!‘ – Überblick

Im Projekt ‚Spiel mit!‘ (vgl. Campana, Weisshaupt & Scheck 2014) gestalteten Studierende eine Reihe von aktiven, inkludierenden Spielformen in Pausen für zwei Klassen der Primarunterstufe (eine 1. und eine 2. Klasse). Die Klassen hatten sich auf das Angebot der Pausenintervention gemeldet, da von den Lehrpersonen das Ziel der Verbesserung der inklusiven Strukturen in ihrer Klasse als sinnvoll betrachtet wurde. Die Lehrpersonen berichteten im Vorfeld des Projekts zudem von „Spielarmut“ in der großen Pause. Die Lehrpersonen konnten ihre Perspektive auf die Bedürfnisse der Kinder jederzeit während der Intervention einbringen und sie wurden von den Studierendengruppen auch bei Bedarf angefragt. Während eines Semesters begleiteten Studierendengruppen je acht Mal Gruppen einer Halbklassse in der großen Pause. Das Projekt verfolgte Ziele auf zwei Ebenen: Einerseits sollten die Studierenden inklusive Methoden der Spielbegleitung in einem anspruchsvollen Setting umsetzen und reflektieren, andererseits sollten die Klassengruppen während und mittels der Intervention unterstützt werden.

Die Kindergruppen von vier bis zehn Kindern wurden deshalb bewusst heterogen zusammengesetzt. So befanden sich in jeder Gruppe z.B. Kinder, welche in den zuvor erstellten Soziogrammen eher in Positionen am Rande der Klasse standen oder Cliques angehörten, welche wenig positive Verbindungen mit anderen Kindern hatten. Diese Gruppenzusammensetzung sollte es ermöglichen, das Verhaltensrepertoire und die Interaktionsmuster aller Gruppenmitglieder spielerisch zu erweitern und die Anerkennung der Heterogenität insgesamt zu unterstützen.

Es bestand kein „Spielzwang“. Wenn Kinder nicht mitspielen wollten, konnten sie sich anderen Dingen in der Pause zuwenden. Das Ziel war, in den Pausen mit den Kindern Spielformen zu gestalten, bei denen alle (ungeachtet ihrer spezifischen Voraussetzungen) möglichst gut mitwirken können und welche dazu beitragen, den Zusammenhalt der Gruppe zu befördern. Als mögliche Kriterien für die Auswahl der Spielformen kristallisierten sich im begleitenden Seminar folgende heraus:

- **Bewegung:** Die Kinder sollen mit ihrem Körper in der Pause aktiv sein, und ihre Sinne aktivieren. Der Ausgleich zum häufigen Sitzen im Unterricht sollte zudem gewährleistet sein.
- **Eigenaktivität:** Alle Mitspieler sollen Gelegenheit und Raum haben selbst, eigeninitiativ und in Kooperation mit Anderen zu handeln.
- **Kreative Aneignung:** Durch Anpassungen der Spielregeln durch die Gruppe sollen verschiedene Spielformen möglich werden.
- **Material:** So wenig Material wie möglich, damit das Spiel auch rasch und spontan aufgenommen werden kann.
- **Kooperation:** Das Spiel vermittelt der Gruppe über Kooperationselemente ein Wir-Gefühl.

- Gegner: Gegner sind weniger die Mitspieler, sondern z.B. die Zeit, eine Fantasiefigur bzw. die Herausforderung des Spiels und der genutzten natürlichen, naturnahen und künstlichen Elemente der Schulumgebung.
- Regeln: Möglichst einfache Regeln, die rasch und von allen verstanden werden können.
- Rituellem Rahmen zum Beginn und Ende, um die „andere“ Art von Zeit deutlich zu markieren, die für die Gruppe stattfinden kann
- Keine fachlichen Lernziele.⁶

Durch diese Merkmale sollte den Kindern ein niederschwelliger Zugang zum Spielangebot ermöglicht werden, von dem wiederum erhofft wurde, dass er zur selbstständigen Aufnahme der Spieltätigkeit in weiteren Pausen führen würde und dass die unter Begleitung initiierten Kontakte auch über das Projekt hinaus intensiviert würden.

Die Kindergruppen wurden von jeweils drei bis vier Studierenden begleitet. Mindestens eine Person konnte so die Pauseninterventionen mit einem offenen Raster beobachten, während die anderen Studierenden die Gruppe anleiteten. Die Beobachtungen im Sinne einer passiven teilnehmenden Beobachtung lieferten den Studierendengruppen anschließend Hinweise darauf, welche Bedürfnisse die Gruppe oder auch einzelne Kinder hatten, welche Spielformen sich bewährten, welche weitere Anpassungen notwendig wurden und wie in den folgenden aktiven Pausen darauf eingegangen werden konnte. Die Begleitung von Spiel ist eine diffizile und anspruchsvolle Angelegenheit: Einerseits soll die Spielbegleiterin das Spiel unterstützen, andererseits darf es in seinem Verlauf nicht von Außen dominiert und gesteuert werden (Hauser 2013, Heimlich 2014).

Methoden

Das Projekt ‚Spiel mit!‘ wurde in erster Linie als Entwicklungsprojekt konzipiert. Die Studierenden wurden jedoch angehalten, Daten zu den Kindern und ihren Spielprozessen kontrolliert zu erheben. Durch den begrenzten Rahmen des Projektes (zwei Schulklassen, acht Interventionen in ca. 10 Wochen) sind auch die Befunde nur begrenzt verallgemeinerungsfähig, können aber interessante Einblicke ermöglichen und auch zu weiteren Hypothesen bzw. Forschungsüberlegungen anregen.

⁶ Die Spielformen wurden nicht „von oben“ im Detail vorgegeben, sondern von den Studierenden in Interaktion mit den Kindern gestaltet. In der Praxis zeigte sich, dass vielfach auf den meisten dieser Kriterien entsprechende (teil-)kooperative Spiele wie Roboter zurückgegriffen wurde, oder auf entsprechende Varianten traditioneller Spiele, die schnell von allen verstanden werden konnten, wie Fangen-Variationen, Seilhüpfen, der gordische Knoten etc.

Soziogramme

Zu Beginn und nach Abschluss des Projekts erstellten die Studierenden Soziogramme. In dem von Moreno (1974) begründeten Verfahren werden Beziehungen zwischen Mitgliedern einer Gruppe in einer so genannten Soziomatrix erfasst und in einem Soziogramm graphisch dargestellt. Mit einem bzw. mehreren Soziogrammen können also soziale Beziehungen und Anerkennungsprozesse, stabile und sich verändernde Strukturen innerhalb der Klasse methodisch sichtbar gemacht werden. Sie können so auch für Lehrpersonen Anlass sein, eigene Beobachtungen zu revidieren oder zu erweitern.

Zur Erstellung der Soziogramme wurden jedem Kind in einem Einzelinterview die Frage gestellt, mit welchen der anderen aus der Klasse das Kind gerne spielt, und mit welchen es nicht spielen möchte (jeweils vor und nach der Intervention). Die Anzahl der Nennungen wurde dabei nicht vorgegeben, so dass jeweils keine, einzelne oder auch viele andere Kinder genannt werden konnten. Mit Hilfe eines Computerprogramms, das die Daten erfasst und u.a. grafisch umsetzt, konnten die Antworten gesammelt und in einem Soziogramm sichtbar gemacht werden. Diese Methode sollte die Sicht der Kinder auf die eigenen Beziehungsstrukturen einfließen lassen und einen systematischen Zugang zu den Strukturen der Klasse ermöglichen. Sie wirkt ergänzend zu der teilnehmenden Beobachtung der Studierenden während der Spielsequenzen und den Informationen der Lehrpersonen.

Beobachtungen während der Spielsequenzen

Während der Spielsequenzen wurden die Interaktionen in der Kindergruppe von mindestens einer Beobachterin in einem offen gehaltenen Raster protokolliert. Das Beobachtungsraster umfasste die Zeit, das Setting, die Tätigkeit, die Interaktionen der Kinder (verbal und nonverbal) und allfällige Bemerkungen der Beobachtenden.

Befindlichkeitseinschätzung der Kinder

Am Ende jeder Spielsequenz wurden die Kinder befragt, wie sie sich während der Spielsequenz in der Gruppe gefühlt haben. Die Kinder taten ihr emotionales Befinden u.a. mit Hilfe von drei verschiedenen Smileys kund (lachend, traurig, neutral). Die Wertungen der Kinder mussten nicht begründet werden, was sie auch schützen sollte. Es wurden offen Kommentare und Wünsche zu den Interaktionen in und um das Spiel von den Studierenden aufgenommen und in der Analyse des Verlaufs und für die weitere Planung umgesetzt.

Fallbesprechungen und Gruppendiskussion mit den Studierenden

Im begleitenden Seminar, das durch die Lernwerkstatt SPIEL organisiert wurde und dort stattfand, wurden nicht nur Prinzipien der unterstützenden Spielbe-

gleitung thematisiert (Renner 2008, Kaderli & Bertschy 2010, Heimlich 2014), sondern insbesondere die Verläufe und Fälle in der Gruppe über das Semester besprochen. In der Gruppendiskussion der Studierenden am Ende des Projekts wurde insbesondere den Fragen nachgegangen, welche Settings und Spielformen inklusionsfördernde Auswirkungen hatten, welche Unterstützungsmaßnahmen seitens der Spielbegleitenden sinnvoll waren und wo die Inklusion im Spiel nur schwer gelang.

Die verschiedenen Methoden sollten sich gegenseitig ergänzen, ein möglichst dichtes Bild der Prozesse im Projekt zeichnen und diese für die Reflexion zugänglich machen.

4 Ergebnisse

Beziehungen der Kinder vor und nach dem Projekt

Bei der Erstellung der Soziogramme aus der über die Befragung erstellten Soziomatrix, erscheinen diejenigen Kinder mit mehr positiven als negativen Nennungen hell und diejenigen mit mehr negativen als positiven Nennungen dunkel. Die Stärke der Rahmen um die Namen spiegeln die akkumulierten positiven oder negativen Positionen der einzelnen Kinder im Beziehungsgeflecht wieder. Dicke Pfeile weisen auf eine gegenseitige Wahl hin, dünne Pfeile auf eine einseitige.

Insgesamt ergibt sich, was die Auswertung der Soziogramme betrifft, ein stabiles bis positives Bild: In einer der beiden Klassen konnte keine im Soziogramm messbare Verbesserung der übergreifenden inklusiven Struktur verzeichnet werden. Auf die vermuteten Gründe hierfür wird in der Diskussion im Anschluss noch eingegangen. Die in Abb. 1 und 2 dargestellten Soziogramme der zweiten begleiteten Schulklasse zeigen das Bild einer positiven Entwicklung.

Es fällt zunächst auf, dass bei der zweiten Befragung insgesamt wesentlich mehr Namen genannt wurden als bei der ersten Befragung. Während vor Beginn des Projekts 64 (positive und negative) Nennungen erfolgten, waren es nach Abschluss des Projekts 93. Es scheint, dass die gegenseitige Wahrnehmung der Klassenkameraden als mögliche Spielpartner erhöht werden konnte. Außerdem gab es nach Abschluss des Projekts mehr positive Nennungen als zuvor. Die sozialen Positionen haben sich laut dieser Erhebung für 11 von 17 Kindern verbessert, 3 blieben stabil und für 3 haben sich die Werte ins überwiegend Negative verändert.

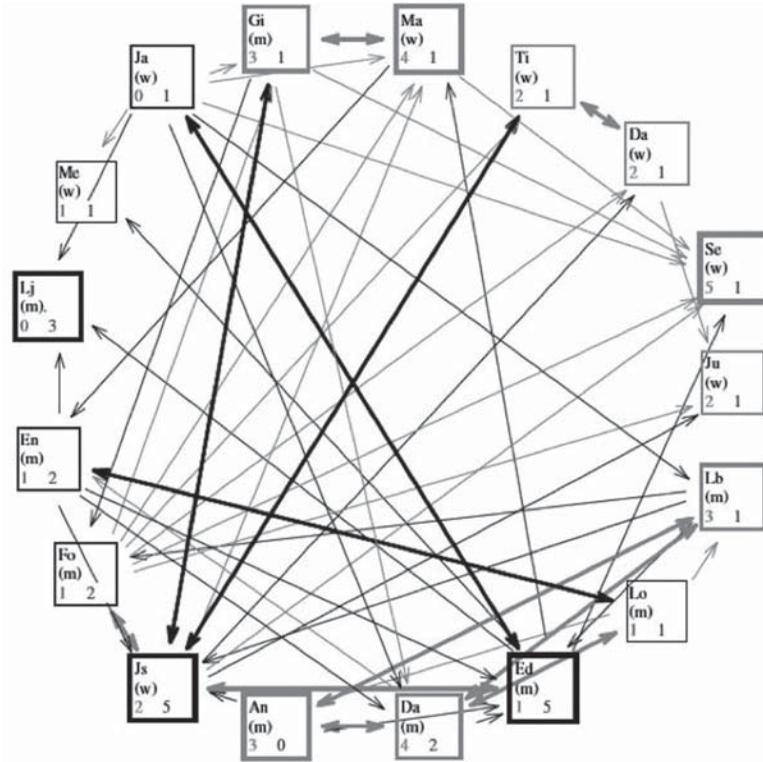


Abb. 1: Soziogramm einer Schulklasse vor dem Projekt (t1)

Befindlichkeit der Kinder während der Spielsequenzen

Die Kinder schienen sich in der Gruppe mehrheitlich wohl zu fühlen. Abbildung 2 zeigt die Einschätzungen einer Gruppe von sechs Kindern während sieben verschiedener Spielsequenzen. Zwei Mal ist es gelungen, dass alle Kinder ein gutes Gefühl in der Gruppe attestierten. U.a. aufgrund dieser Resultate konnte mit den Studierenden in der Gruppendiskussion reflektiert werden, was in den betreffenden Sequenzen jeweils zu einer positiven Einschätzung geführt hat.

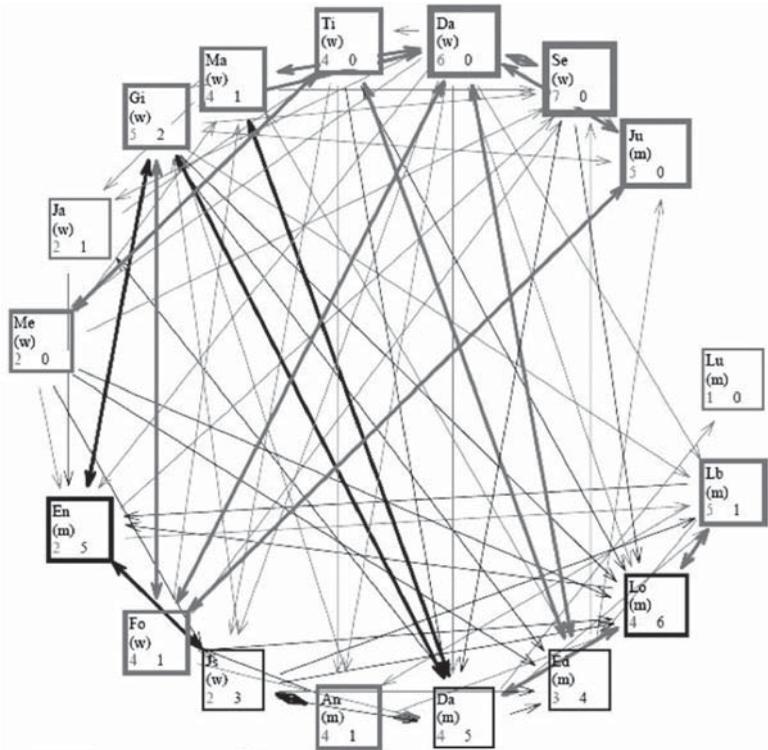


Abb. 2: Soziogramm einer Schulklasse nach dem Projekt (t2)

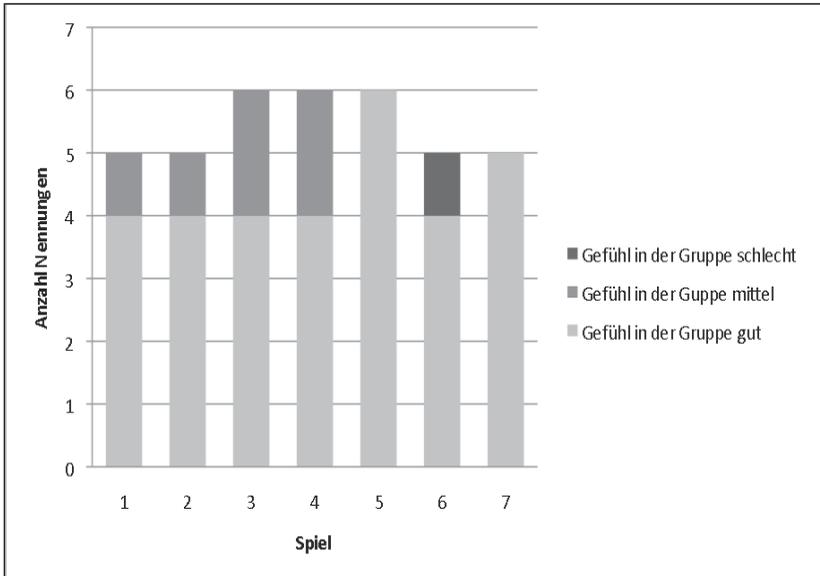


Abb. 3: Befindlichkeit in der Gruppe während der Spielsequenzen

Inklusionsfördernde und -erschwerende Bedingungen im Spiel

Gestützt auf die Soziogramme, die offenen Beobachtungen und die Befindlichkeitseinschätzungen der Kinder versuchten die Studierenden in einer abschließenden Gruppendiskussion in der Lernwerkstatt SPIEL zu eruieren, welche Faktoren während der Spielsequenzen inklusionsfördernd im Sinne der oben ausgeführten Potenziale des Spiels für Inklusion wirkten und welche die Inklusion eher erschwert haben.

Als inklusionsförderlich haben die Studierenden erlebt...

... wenn die Spielbegleitung ein Setting schaffen konnte, wo sich jedes Gruppenmitglied seinen Fähigkeiten entsprechend einzubringen vermochte. Hilfreich waren dabei Wiederholungen bestimmter Spielformen und die Unterstützung der erwachsenen Spielbegleiter*innen.

...wenn es im Spiel gelang, gefestigte Positionen und Rollen aufzulösen und flexible Zusammensetzungen möglich wurden.

...wenn sich Kinder gegenseitig um Hilfe baten bzw. diese annahmen.

... wenn in kleineren Gruppen (Zweier- oder Dreiergruppen) interagiert werden konnte, so dass unmittelbarer neue Rollen und Anerkennungsfelder entstanden.

Als Inklusionserschwerend haben die Studierenden erlebt...

... wenn die Spielabläufe zu komplex waren und nicht von allen Kindern verstanden wurden.

... wenn das Spielfeld zu weitläufig war, sich nicht mehr alle Kinder in Hörweite befanden und die Prozesse so nur unzureichend unterstützt werden konnten.

... wenn die Spielleitenden die einzelnen Kinder nicht gut genug kannten oder über zu wenige Informationen verfügten.

5 Diskussion des Verlaufs und der Lernergebnisse

Insgesamt lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse formulieren, dass die Spielinterventionen neutrale bis gute messbare Ergebnisse für die Inklusionsförderung in den Klassen erzielt haben, für die Kinder eine positive Erfahrung waren und nicht zuletzt für die Studierenden eine weit reichende Lernerfahrung waren. Dies soll kurz erläutert werden.

In der ersten der beiden Klassengruppen hat sich keine Verbesserung in den Soziogrammen ergeben, sie blieb relativ stabil: vier Positionen verbesserten sich, fünf blieben positiv, drei verschlechterten sich, wobei vor allem auffiel, dass zwei stark abgelehnte Kinder nach der Intervention mindestens genauso stark abgelehnt blieben. Die Struktur derjenigen Klasse, die eine positive Entwicklung über die Zeit der Intervention aufwies, war unserer Vermutung nach anders gelagert als erstere. Nach unseren Beobachtungen herrschten in dieser Klasse vor der Intervention eine eher exklusive Kleingruppenstruktur vor, d.h. die Klasse bestand aus mehreren Gruppen mit Anerkennung nur im Inneren und wenig guten Verbindungen zwischen den Gruppen. Eventuell konnte deshalb die Struktur erfolgreicher und in kürzerer Zeit in Richtung Inklusion entwickelt werden. Zudem scheint es, dass bei einer Struktur die mehr von einzelnen Außenseiterpositionen bestimmt ist, der intensivere Kontakt in der Intervention alleine noch nicht zu einer stärkeren Umwandlung der Klassenstruktur hin zu einer besseren Inklusion geführt hat. Wir gehen davon aus, dass bei dieser Problemlage mit weiteren unterstützenden Maßnahmen und mit einer länger andauernden Intervention angesetzt werden muss. Dies wird durch die Beobachtungen der Studierenden unterstützt, da bei vielen Gruppen eine sichtliche Änderung des Interaktionsklimas sich erst ab der 4. oder 5. Spielintervention gezeigt hat. Gleichwohl zeigt sich in den Protokollen der Studierenden, dass durch die Intervention produktive Interaktionen, auch und gerade bei nicht explizit positiven Relationen unter den Kindern, möglich wurden. Gerade die sich in Außenseiterpositionen befindenden Kinder hatten zuvor teilweise ein „Vermeidungsrepertoire“ aufgebaut: Wenn die Frage aufkam, wer mit wem spielen könnte, zeigten sie oft eine große Variabilität an guten Entschuldigungen

und anderweitigen Bedürfnissen, die ihre Teilnahme am Spiel verhinderten: Sie vermieden es, in die Situation zu kommen, offen abgelehnt zu werden. Wenn die Spielgruppen jedoch durch die Studierenden einfach eingeteilt wurden, spielten die „Außenseiter“ in nahezu allen Fällen mit Vergnügen und Engagement mit. Diese Interaktionserfahrung war für einige dieser Kinder laut Lehrpersonen die einzige spielerische Interaktion in der Pause im ganzen bisherigen Jahr, was zugleich froh und traurig stimmen mag. Im Sinne der weiteren Forschung könnten im nächsten Schritt die oben genannten verschiedenen Grundproblematiken in den Klassenstrukturen genauer untersucht bzw. bei der Intervention antizipiert werden, auch in Zusammenhang mit der Frage der notwendigen Dauer der Intervention. Auch eine zusätzliche quantitative Herangehensweise könnte sinnvoll sein, um die Effekte der Spielintervention, u.a. mit Kontrollgruppen, zu prüfen.

Die zentralen Lerngelegenheiten für die Studierenden ergaben sich insbesondere bei schwierigen Situationen. So nahm in einer Gruppe ein Junge teil, der in seiner „Klassenrolle“ oft den Clown spielte und so auch absichtlich beim Spielen verlor, was das Spiel und die Interaktion für die Gruppe gefährdete. Tatsächlich bedeutet die „Clownsrolle“ der Klasse das Gegenteil einer ganzheitlichen Inklusion. Oft wurde der Junge von seinen Peers verhöhnt. Doch dabei lachte er laut Beobachtungsprotokoll der Studierenden noch mit. In der Reflexionsphase vor der nächsten Spielsequenz überlegten Studierenden ihm z.B. für die nächste Spielphase eine positiv führende Rolle zu geben, die er sehr erfreut annahm.

Bestimmte Klassenrollen, die oft nicht im eigentlichen Sinn selbstgewählt sind und die nur sehr beschränkte Möglichkeiten für eigenes Wirken und für Anerkennung umfassen, wie die Clownsrolle oder der Klassenbully etc., können in und durch das Spiel abgestreift und neue Rollen und neue Anerkennungsmöglichkeiten können ausprobiert werden.

Als besonders wichtig hat sich in der Gruppendiskussion, den studentischen Reflektionen und in den Fallbesprechungen im Begleitseminar auch gezeigt, dass die systemische bzw. interaktions- und gruppenbezogene Perspektive beibehalten wird: Nicht Einzelne werden gefördert und integriert, sondern alle Kinder haben im geschützten Spielrahmen die Gelegenheit ihre üblichen Rollen abzulegen und ihren Blick auf andere und auf die Gruppe und die darin geltenden Normen zu erweitern. So entgehen die Studierenden der Gefahr bestehende exklusive Strukturen zu affirmieren. Wäre die Reaktion auf die Beobachtung des mitlachenden Clowns: „Der Junge mit der Clownsrolle wehrt sich ja nicht, er lacht ja mit“, dann würde übersehen, welchen Preis der Junge mit seinem ‚sich in die Gruppe Hineinlachen‘ bezahlte.

Bei einem Mädchen, das durch wenig Interaktion mit anderen aufgefallen war und das ebenfalls eher abgelehnt wurde, wurde mitten in der Zeit der Intervention eine Hörbehinderung diagnostiziert. Die Studierenden, die diese Kindergruppe leiteten, reflektierten, wie dies produktiv aufgegriffen werden konnte. Bei der

nächsten Spielsequenz hatten alle Kinder im Spiel eine „künstliche“ Hörbehinderung, um eine geteilte Erfahrungsgrundlage zu schaffen.

Es waren am Ende des Projektes solche immer wieder auftauchenden Problemstellungen, Erfahrungen und Reflexionen über den Wert von Spielformen und -rollen für Inklusion in einem konkreten herausfordernden Setting, die für die Lernerfahrung der Studierenden entscheidend waren.

Das letzte Ziel wäre sicher, dass selbstverständlich geteilte Rituale und spielbewusste Abläufe, die neue Anerkennungsmöglichkeiten bereit halten, es allen Kindern auch ohne Unterstützung von Spieltutoren ermöglichen würde, die Spiele und Abläufe in der Schule, ihre Sicht darauf und ihre Rolle darin, leicht zu ändern. Die Intervention in der Spiel-Pause mag ein Schritt in diese Richtung sein.

Literatur

- Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan et al. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Albers, Tim (2012): *Mittendrin statt nur dabei: Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München: Ernst Reinhardt.
- Allport, Gordon W. (1971): *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Baines, Ed & Blatchford, Peter (2010): *Children's Games and Playground activities in School and Their Role in Development*. In: Pellegrini: *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press, 260-283.
- Biffi, Cornelia (2011): *Die Konstituierung von Freundschaften in der Schuleingangsstufe*. In: Vogt et al. (2011): *Entwicklung und Lernen junger Kinder*. Waxmann, 147-160.
- Campana, Sabine (2012): *Kinder helfen Kindern*. Bern: Haupt.
- Campana, Sabine; Weißhaupt, Mark & Scheck, Bettina (2014): *Spiel mit! Die Klasse als sozialer Erfahrungsraum*. In: *Die neue Schulpraxis*, 2014, Heft 10, 4-6.
- Cloerkes, Günther (1982): *Die Kontakthypothese in der Diskussion um eine Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen Behinderter*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 33 (1982) 8, 561-568.
- Gennep, Arnold van (2005): *Übergangsriten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Hascher, Tina (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hauser, Bernhard (2013): *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, Ulrich (2014): *Einführung in die Spielpädagogik*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn: utb.
- Herzberg, Irene (2001): *Kleine Singles: Lebenswelten von Schulkindern, die ihre Freizeit häufig allein verbringen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Huizinga, Johan (1986): *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Kaderli, Manfred & Bertschy, Franziska (2010): *Subito: Spontane Gruppenspiele mit k(l)einem Material*. Luzern: Rex Luzern.
- Kronig, Windried; Haerberlin, Urs & Eckhart, Michael (2000): *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Bern: Haupt.
- Moreno, Jacob L. (1974): *Die Grundlagen der Soziometrie*. Opladen: VS Verlag.
- Pellegrini, Anthony D. (2009): *The Role of Play in Human Development*. New York: Oxford University Press.

- Renner, Michael (2008): Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe. 3. neu bearbeitete Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Schneider-Andrich, Petra (2011): Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen, <http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/themen-und-entwicklung-frueher-peerbeziehungen/> (letzter Zugriff am 15.12.2014)
- Turner, Victor (2009): Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels. Campus Verlag.
- Wahl, Diethelm; Huber, Günter L. & Weinert, Franz E. (2007). Psychologie für die Schulpraxis : ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrerinnen und Lehrer, 2. korr. Auflage. Osnabrück: Sozio-Publishing.
- Weißhaupt, Mark (2008): Rolle und Identität. Grundlagen der Rollentheorie. Saarbrücken: Vdm Verlag.
- Weißhaupt, Mark & Campana, Sabine (2014): Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-66.