

Hildebrandt, Elke; Güvenç, Ezgi; Pautasso, Johanna  
**Das Rollenspiel als inkludierende Spielform. Erkundungen zur Verwendung von Sprache im Rollenspiel**

*Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 188-200. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Hildebrandt, Elke; Güvenç, Ezgi; Pautasso, Johanna: Das Rollenspiel als inkludierende Spielform. Erkundungen zur Verwendung von Sprache im Rollenspiel - In: Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 188-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263851 - DOI: 10.25656/01:26385

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263851>

<https://doi.org/10.25656/01:26385>

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-Licence: <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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Elke Hildebrandt, Ezgi Güvenç und Johanna Pautasso*

## **Das Rollenspiel als inkludierende Spielform – Erkundungen zur Verwendung von Sprache im Rollenspiel**

### **1 Einleitung**

Gerade das (soziale) Spielen als frei gewählte Aktivität bietet einen nicht zu unterschätzenden Bildungswert (Weißhaupt & Campana 2014). Dieser Philosophie verpflichtet widmet sich die Lernwerkstatt SPIEL im Campus Brugg-Windisch (Schweiz) dem Spiel, verbunden mit der Idee, selbstbestimmtes Studieren zu fördern, auch wenn dem im Rahmen eines sehr engen Studiengangkonzeptes für angehende Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe (1.-3. Klasse) Grenzen gesetzt sind. Da dieses selbstbestimmte Lernen im Hochschulkontext stattfindet, ist es eine Zielsetzung der Lernwerkstatt SPIEL, dass die Studierenden hier nicht nur im Sinne eines (nach)entdeckenden Lernens studieren, sondern sich dem Phänomen Spiel forschend annähern (vgl. Hildebrandt, Nieswandt & Radtke et al. 2014), wobei die eigenen Fragen der Studierenden zur Thematik zentral sind. So wird gerade auf diesem Weg versucht, der Heterogenität der Studierenden Rechnung zu tragen und auch im Rahmen der Hochschule Inklusion zu leben.

Inklusionsprozesse finden sich einerseits auf der institutionellen und andererseits auf der interaktionalen Ebene. Gerade im Kindergarten kann Inklusion in den sehr heterogenen Lerngruppen durch gemeinsames und individuelles Lernen gelebt werden. In einem inklusiven Setting lernen alle Kinder mit ihren persönlichen Stärken, Besonderheiten sowie auch Problemen und Lernschwierigkeiten miteinander (vgl. Booth, Ainscow & Kingston 2006) und profitieren gerade von ihrer Verschiedenheit. Für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren sind dabei die Interaktionen und Auseinandersetzungen mit anderen Kindern zentral (Jungmann & Albers 2002). Die gelingende Peer-Interaktion zwischen Kindern durch pädagogische Angebote und Begleitung zu unterstützen stellt somit eine wichtige Aufgabe für Lehrpersonen im Alltag dar. Im Mittelpunkt steht dabei das gemeinsame Spiel der Kinder, bei dem alle mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten zusammen- und so dem Ziel von Inklusion näherkommen (vgl. ebd.). Es braucht

also Spiele, die von allen gemeinsam gespielt werden können und so strukturiert sind, dass sie unterschiedliche Tätigkeiten und Aufgaben beinhalten. Die im Spiel liegenden Entwicklungschancen gelten für alle Kinder, trotzdem sind diese Chancen im Kindergarten nicht immer gleich verteilt. Albers (2009), Ytterhus (2008) oder Wilde (1996) bestätigen, dass aus unterschiedlichen Gründen manche Kinder von anderen nicht als Spielpartner akzeptiert werden. So fehlen beispielsweise bei Kindern mit geringer Sprachkompetenz die Fähigkeiten, Gespräche zu eröffnen und adäquat auf sprachliche Äußerungen des Spielpartners zu reagieren. Oft entwickeln die betroffenen Kinder kompensatorische Bewältigungsstrategien, indem sie zum Beispiel eigene Dialogbeiträge verkürzen oder einfache Rollen einnehmen.

Nach Leuchter (2013) bietet das Rollenspiel ganz konkret drei Lerngelegenheiten, die in engem Zusammenhang mit der Kompetenz der Mündlichkeit stehen: a) Zielorientierung, welche kontextorientiert oder spontan zum Ausdruck kommt; b) Transaktion, in der soziale Regulation, Kooperation und das Teilen und Aushandeln zum Tragen kommen; und c) Management, mit dem die Situation orchestriert und kontrolliert wird. Basierend auf Vygotskys Theorie der Zone der nächsten Entwicklung können Lehrpersonen die Kinder dabei unterstützen, Spielstrategien zu entwickeln und so die oben genannten Lerngelegenheiten zu nutzen (ebd., 578). In Auseinandersetzung mit vielfältiger Literatur zum Rollenspiel definieren wir dieses folgendermassen:

Das Rollenspiel ist ein interaktives Spiel, in dem Rollen übernommen werden und aus denen heraus mit vorhandenen oder nicht vorhandenen Personen bzw. Materialien, welche auch dekontextualisiert werden können, sowohl reale als auch fiktive Handlungen bzw. Situationen mit Nutzung verbaler und nonverbaler Mittel entwickelt werden (Andresen 2002; Oerter 2011; Burckhardt, Lieger & von Felten 2009; Einsiedler 1990; Fisher/Hirsh-Pasek & Golinkoff et al. 1990; Smilansky 1976).

Anders als in konkurrenzorientierten Spielen bietet das so definierte Rollenspiel die Möglichkeit, nicht nur die gemeinsame physische Anwesenheit von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu praktizieren, sondern eine authentische Teilhabe und Lernmöglichkeiten zu eröffnen. Das freie Rollenspiel bietet den Kindern die Chance, sich selbstbestimmt und aktiv an den eigenen Bedürfnissen zu orientieren, auszuprobieren und in Interaktionen inklusive verbaler Kommunikationen mit anderen Kindern zu treten (vgl. Andresen 2002). Die Kinder üben im Rollenspiel, sich in andere Perspektiven hineinzusetzen und entwickeln dabei soziale Kompetenzen insbesondere in Bezug auf Empathie, Konfliktmanagement, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (vgl. Heimlich 2001). Angesichts der Komplexität des Rollenspiels wird deutlich, dass es sich um einen für Lehrpersonen schwierigen Bereich der Begleitung handelt (vgl. Sturm 2014 176).

## 2 Rollenspiel im Seminar

Im Hinblick auf die Bedeutung des Spiels und möglicher Formen der Spielbegleitung können Studierende in der Lernwerkstatt SPIEL das Bildungspotenzial des Spiels erforschen, reflektieren und sich mit den von ihnen gewählten Schwerpunkten auseinandersetzen. Die Öffnung der Lehre bietet den Studierenden ein selbsttätiges, produktives Lernen und fördert die Eigentätigkeit. Ein Seminar bot den angehenden Lehrpersonen eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik „Rollenspiel im Kindergarten“ an. Dabei wurde der Hauptfokus auf die Perspektive gerichtet, dass das Rollenspiel den Kindern die Möglichkeit zur Teilhabe an Bildungs- und Lernprozessen eröffnen kann, und dies jeweils passend zum individuellen Entwicklungsstand. Die Studierenden sollten über diesen forschungsorientierten Ansatz lernen, wie sie in der Praxis erkennen können,

- ob die Kinder sich gerade in einer realen oder fiktiven Handlung bewegen,
- wer im laufenden Rollenspiel wen spielt,
- wie die Spielumgebung das Rollenspiel unterstützt oder hindert
- und welche Rolle dabei der Lehrperson zukommt.

Ein weiteres Ziel des Seminars war es, die Studierenden dafür zu sensibilisieren,

- wie die Kinder ihre Spielwelten mit Sprache gestalten,
- in der Gruppe über die Gestaltung verhandeln,
- wie sie ihren Wortschatz erweitern,
- sich gegenseitig unterstützen,
- sich vielleicht Freundschaften bilden und die Kinder Zusammengehörigkeitsgefühle entwickeln.

Selbstverständlich setzten sich die Studierenden zunächst intensiv mit der Bedeutung des Rollenspiels auseinander, um dann bei ihren Hospitationen im Kindergarten gezielt beobachten und dann entsprechend ihrer gewählten Schwerpunkte das Datenmaterial analysieren zu können.

## 3 Sprache und Rollenspiel

Im Rollenspiel entwickelt das Kind intrinsisch motiviert eigene Lern- und Bildungsinteressen (vgl. Rittelmeyer 2007). Auch sprachliche Unsicherheiten werden im Rollenspiel mit den Peers „ausgespielt“, so dass sich Übungs- und Ausprobiermöglichkeiten ergeben. Kucharz (2009) hält fest, dass viele Migrantenkinder das Gefühl von Versagen und Ausgrenzung zu Beginn ihrer Bildungslaufbahn erleben. Zudem können ihre mangelnden Deutschkenntnisse zu Folgeproblemen wie sozialer Ausgrenzung, Rückzug oder Aggressivität führen. Somit stellt eine altersgemäße Entwicklung der Sprache eine bedeutsame Voraussetzung für den gelingenden Verlauf der kindlichen Sozialisation, der kognitiven Entwicklung

und der schulischen Laufbahn dar (vgl. Jampert, Best & Guadatiello et al. 2007). Das kindliche Rollenspiel leistet hier einen wichtigen Beitrag. So handelt es sich insgesamt bei der Entwicklung der Rollenspielfähigkeit um eine schrittweise Entwicklung der Fähigkeit der Hereinnahme der Perspektiven der anderen in das eigene Denken. Die Sprache ist das zentrale Medium hierfür. Zusehends werden in der Entwicklung die erwarteten bzw. gewünschten zukünftigen Reaktionen der anderen auf die eigene Handlung schon im eigenen Sprechhandeln vorausschauend eingebaut. So entstehen Handlungsskripts bzw. so werden sie übernommen, tradiert, variiert, in der Gemeinschaft verbreitet. Ganze Szenarien, seien sie fiktiv oder nahe an der Alltagswelt, werden so in einen Zusammenhang möglicher Skript-/Rollenszenarien gebracht, in denen mit Sprache (und Gestik/Schauspiel) verhandelt, angedeutet, angenommen, abgelehnt, nachvollzogen, kommentiert, neu gedeutet, angeeignet, variiert, gelernt und ausgespielt wird (Andresen 2002). Insofern ist in allen Sprechhandlungen im Spiel mindestens jene implizite Meta-Kommunikation immer schon enthalten, die lautet: „*Hier, schliess an meine Sprechhandlung an, wenn Du kannst/willst*“ (vgl. Andresen 2002; Oerter, 2011). Wenn Kinder mit unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten für kooperatives fiktives Handeln miteinander spielen, lenkt häufig das kompetentere Kind die anderen. Durch diese Unterstützung gelingt es den Kindern, die sonst evtl. wenig Rollenspiel spielen, sich am Spiel zu beteiligen (vgl. Andresen 2002). Das schrittweise Gelingen des gesamten Prozesses der komplexer werdenden sprachlichen Abstimmung aller Spielenden im Handlungsfluss des Rollenspiels ist entscheidend für eine sprachliche Förderung der Mitspielenden und umgekehrt ist die Förderung der Sprache eine Förderung der (Mit-)Spielfähigkeit. Kompetente sprachliche Begleitung des Rollenspiels durch Lehrpersonen und auch durch kompetente Kinder bedeutet insofern Sprach- und Spielunterstützung zugleich (vgl. Heimlich 2001; Andresen 2002): Das „Was wäre wenn...“ führt zur Erweiterung des Handlungsrepertoires (vgl. Bretherton 1984). Der Schlüssel des Rollenspiels für die Sprachförderung besteht in der zunehmenden *Dekontextualisierung* der Sprache, d.h. in der Spiel-Interaktion werden Dinge sprachlich umgedeutet, so dass die Verfügung über die Sprache und das Spiel mit der Rollenspielwelt zugleich und sich gegenseitig verstärkend gelernt wird. Durch die Dekontextualisierung zeigt das Kind auf, dass es über Flexibilität in der Sprache verfügt und den eigenen Sprachgebrauch willentlich zu steuern vermag.

#### 4 Spielbegleitung von Rollenspiel

Bestimmte Interaktionsformen, z.B. bestimmte Fragetypen in der Begleitung der Lehrperson, unterstützen die Sprachentwicklung sowie aktivieren Lern- und Bildungsprozesse der Kinder effektiver als andere. Die sogenannten W-Fragen

stimulieren, geschlossene Fragen hingegen hemmen und blockieren die Kinder (Anderson 1981; König 2009; Wilcox - Herzog & Ward 2004). Die aktive, selbstbestimmte und geschätzte Teilhabe (mithin die Inklusion) aller Beteiligten in das Rollenspiel ist also eine anspruchsvolle Aufgabe und beruht u.a. auf intensiven und reflektierten Beobachtungen von Seiten der Lehrpersonen. Ausgehend von diesem Wissen beobachteten die Studierenden das Rollenspiel der Kinder. Mit dem Gedanken der Inklusion, welche nach Definition der deutschen UNESCO-Kommission „als ein Prozess verstanden (wird), bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern (...) eingegangen wird“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2010, 9, zit. nach Wagner 2013, 13), begannen die Studierenden im Feld mit intensiven Beobachtungen, um diese zunächst zu dokumentieren. Nach den Feldaufenthalten hatten die Studierenden die Möglichkeit, sich in kooperativer Atmosphäre mit ihren Beobachtungen auseinanderzusetzen und ihre individuellen Zugänge zum Thema zu finden. Das Interesse der Studierenden an ihren selbst entwickelten Forschungsfragen trug dazu bei, dass der Einzelne oder die Gruppe ganz im Banne ihrer Tätigkeit war und somit in einen Flow-Zustand (Csikszentmihalyi 2008) eintauchte. Das entsprach dem Anspruch, den das Lernwerkstatt-SPIEL-Team so formuliert: „Die Lernwerkstatt SPIEL will hierbei verschiedene Formen ausprobieren und sich insgesamt als ein Ort für experimentelle neue Lernkulturen entwickeln, wo man Forschungsarbeit spielerisch voran bringt“ (Hildebrandt & Weißhaupt 2013 169). Nach anfänglichen Widerständen, die gerade wegen der hohen erwarteten Eigentätigkeit aufkamen, schätzten die Studierenden den Austausch untereinander, die regen Diskussionen mit den Seminarleitenden und attestierten sich in ihren Reflexionen am Ende einen sehr hohen Lernertrag. Letztlich wurde den Studierenden ein Lernen eröffnet, wie sie es sich vorstellen und wünschen - auch im Hinblick auf ihre zukünftigen Schüler\*inn (Franz, 2012 36). Verbindung von Forschung und Lehre

Die Ideen für das Seminar stammen aus dem Pilotprojekt „Sprache und Rollenspiel (SuRo)“. Ziel der SuRo-Studie ist es, anhand qualitativer Analysen zu beschreiben, welche sprachlichen Interaktionen zwischen den Kindern stattfinden, ob und ggf. wie Lehrpersonen Rollenspiel vorbereiten und welche (Sprach-) Strategien Lehrpersonen während des Rollenspiels nutzen. Die Studierenden konnten sich im Rahmen des Seminars am Pilotprojekt der Lernwerkstatt SPIEL beteiligen und die gesammelten Daten mit der Unterstützung der Dozierenden auswerten. Die Verbindung zwischen Forschung und Lehre bot den Studierenden eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik. So wagten sich die Studierenden im Sinne forschenden Lernens (vgl. Hildebrandt et al. 2014) ins Feld, um das Rollenspiel in den Kindergärten intensiv zu beobachten, um daraus Schlüsse zu ziehen, wie Kinder mit verschiedenen Voraussetzungen in das Spiel integriert werden können und welchen Beitrag die Spielbegleitung durch die Lehrperson dabei leisten kann. Klar war von Anfang an – auch für die Studierenden –, dass

bei einem solchen komplexen Geschehen nicht alle Informationen aufgenommen werden können. Dennoch sensibilisierten die Beobachtungen die Studierenden für das, was in solchen Spielsituationen unter den Kindern alles passiert, ohne dass sie, wie in der Regel im (im Studiengang vorgeschriebenen) Praktikum, selbst aktiv waren.

Folgendermaßen beobachteten die Studierenden Rollenspielsituationen in Kindergärten: Die Beobachtungen wurden in den meisten Fällen von drei Studierenden gleichzeitig durchgeführt. So hatten sie die Möglichkeit eine Situation gemeinsam zu beobachten und sich im Nachhinein darüber auszutauschen. Vor der Beobachtung sollten die Studierenden, u.a. anhand vorgeschlagener Aspekte, die Rollenspielecke beschreiben, z.B. visualisierte Regeln, Reichhaltigkeit und Qualität vorhandener Materialien und wie viele Funktionsbereiche/-räume, Rückzugsbereiche den Kindern zur Verfügung stehen. In einem weiteren Schritt führten die Studierenden die Beobachtungen mit folgenden Vorgaben durch:

- unaufdringlich verteilt positionieren,
- sich passiv verhalten und
- sich nicht ins Spiel der Kinder einmischen.

Somit erfolgten die Beobachtungen in Form von passiv teilnehmender Beobachtung. Die Studierenden versuchten dabei besonders auffällige oder aussagekräftige und interessante Szenen, die sie von ihrem Platz aus gut wahrnehmen konnten, zu dokumentieren.

Eine Möglichkeit für gezielte Beobachtung bestand darin, dass die Studierenden zuvor vereinbarten, wer welches Kind beobachtet, um dessen Aussagen auch wortwörtlich protokollieren zu können. Um mit diesen Herausforderungen konstruktiv umzugehen, nutzten die Studierenden als ein zusätzliches Hilfsmittel Audiogeräte, um die Aufnahmen auszugsweise zu transkribieren. Für die Transkription galt es nach Möglichkeit Situationen auszuwählen, bei der eine Begleitung, Beeinflussung, Intervention, Mitspielen, Vor- oder Nachbereitung der Spielphase durch die Lehrperson erkennbar war. Greift die Lehrperson ein oder nicht? Wie unterstützt sie, ohne stark einzugreifen? Werden von der Lehrperson vorbereitete Elemente von den Kindern genutzt? Wenn ja, dann wie? Darüber hinaus beobachteten die Studierenden die Spiel-Interaktionen der Kinder, ob z.B. über die Metakommunikationen die Spielhandlungen gemeinsam bestimmt werden oder ob die Kinder als Einzelne Dekontextualisierungen in ihren Spielen vornehmen. Auch galt es hier die Rollenverteilungen der Kinder zu beobachten, ob z.B. kompetentere Kinder andere mit noch wenig ausgeprägter Spielfähigkeit einbeziehen können.

Um die Beobachtungen besser analysieren zu können, wurde mit der Lehrperson ein teilstrukturiertes Interview (Flick 2006), ausgehend von den Beobachtungen, durchgeführt. Auf diese Weise können Vorbereitungen des Spiels, z.B. Auswahl der Kinder, Einführung des Themas über Literatur, Vorbereitung der Materialien

je nach Thema usw. erfragt werden. Die Beobachtungen wurden zwei- bis dreimal in Absprache mit der Lehrperson durchgeführt, wobei die Kindergruppen variierten.

## 5 Herausforderungen für die Studierenden

Die Studierenden wurden mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert, u.a. das komplexe Geschehen an sich und die schnellen Handlungen darin wahrnehmen und dokumentieren zu können und sich dabei als aussenstehende Person in eine Spielwelt mitdenkend hineinzubegeben. Es war den Studierenden von Anfang an bewusst, dass sie keinen direkten Zugang in die Spielwelten hatten, doch versuchten sie in der Rolle der Forscher\*in die Situationen und Handlungen zunächst möglichst genau und neutral zu beschreiben, bevor im zweiten Schritt interpretiert wurde. Bei den Audioaufnahmen hatten die Studierenden teilweise mit der Akustik der Spielräume und mit Schalleffekten technische Schwierigkeiten, was sich bei der mühevollen Transkriptionsarbeit niederschlug. Die Studierenden konnten die Beobachtungen zwei- bis dreimal im selben Kindergarten durchführen, auch um verschiedene tagesbestimmte Besonderheiten sinnvoll ausgleichen und ergänzen zu können, wobei die Kindergruppe meist variierte. Die Studierenden berichteten, dass sie bei der zweiten Durchführung der Beobachtungen geübter waren, um sich z.B. günstiger zu platzieren und als Beobachter\*innen angemessen zu agieren. Bei den Feldaufenthalten hatten die Studierenden die Möglichkeit selbstständig ihre Herangehensweisen zu entwickeln, bspw. ausprobieren, wiederholen und mit Erfolg und Misserfolg umzugehen, wenn es mit den Audioaufnahmen nicht gleich funktionierte. Die Rolle der Dozierenden in den Seminaren war, den Studierenden als Lernbegleitende unterstützend zur Seite zu stehen.

Die Dozierenden in dieser Rolle zu erleben war für die Studierenden nicht ganz einfach, da sie diese sonst direkter erleben. So ist die Bereitschaft und die Haltung der Studierenden neben der Einführung in die offenen Settings von Seiten der Dozierenden ein ausschlaggebender Faktor für das Gelingen des Seminars.

## 6 Ausgewählte Analysen von Spielsituationen

Die Öffnung des Seminars erlaubte den Studierenden verschiedene Schwerpunkte zu setzen, sodass sehr unterschiedliche Rollenspielsituationen im Seminar ihren Platz fanden und kritisch-konstruktiv miteinander diskutiert wurden. So reflektierten die Studierenden u.a. auch die Thematik „Rollenspiel und Inklusion“.



Im Folgenden werden zwei Beispiele mit der dazugehörigen Beschreibung der Ausgangslage vorgestellt. Dabei werden der transkribierte Auszug der Spielsituation, die zitierten Analysen der Studierenden und unsere eigenen ergänzenden Interpretationen und Überlegungen vorgestellt. Da die Gespräche zwischen den Kindern in Schweizerdeutsch stattfanden, wurden die Transkriptionen für diese Publikation ins Hochdeutsche übersetzt. Es wurde Wert darauf gelegt, das originalsprachliche Material so wörtlich wie möglich zu übersetzen. Eventuelle Dialektbegriffe wurden durch hochdeutsche ersetzt, ohne zu sehr in die Sprach- und Satzstruktur einzugreifen. Aus Gründen des Datenschutzes wurden Namen der Kinder anonymisiert.

*Beispiel 1:*

Drei Kinder spielen im Lebensmittelladen, es geht um das Ein- und Verkaufen. Ein deutschsprachiges Kind (Lukas) versucht, einem anderen Kind (Maxi), das noch kein Deutsch reden kann, schweizerdeutsche Wörter beizubringen, indem es diese entweder langsam ausspricht oder die Silben betonend wiedergibt. Im weiteren Spielverlauf kommen neue Wörter hinzu, auch das zweite Kind (Ines) beteiligt sich und wiederholt die Wörter von Lukas für Maxi nochmals.

- |    |       |   |
|----|-------|---|
| 18 | Lukas | Kaa root eee. Das da Karot, Karot                     |
| 19 | Ines  | nz, nz, nz, nz, nz, (...) nz, nz, nz.                 |
| 20 | Lukas | (zu Ines) Hör auf.                                    |
| 21 | Lukas | Wurscht. Wurscht                                      |
| 22 | Maxi  | (leise) Wurscht. Wurscht                              |
| 23 | Lukas | Max, Max! Max, Co ca Cola                             |
| 24 | Ines  | (zu Lukas) Kann ich ein Stück Schokolade haben (ha?)? |
| 25 | Maxi  | (ganz leise) Coca Cola.                               |
| 26 | Lukas | Ja  |
| 27 | Ines  | Hat es noch etwas?                                    |
| 42 | Lukas | Maxi, Käse!   |
| 43 | Ines  | Käse!   |
| 45 | Lukas | Maxi, K ä s e.  |
| 46 | Ines  | Käse! Käse!   |
| 47 | Maxi  | Kässe (betont das „s“ sehr stark und lang).           |
| 48 | Lukas | Käse  |
| 49 | Maxi  | Kässe.  |
| 50 | Lukas | Käääsee. (betont das „ä“)                             |
| 51 | Maxi  | (leise) Käse.   |
| 52 | Lukas | Ja.   |
| 53 | Ines  | giss giss.  |
| 54 | Lukas | (erstaunt) Kiss kiss (englisch)?!                     |

*Analyse der Studierenden: „Bezüglich der Sprachentwicklung fiel uns besonders die Dreiergruppe im Lebensmittelladen auf. Da Maxi aus Indien stammt und sehr gut Englisch, dafür kaum Deutsch beherrscht, bildeten die drei Kinder sprachlich gesehen eine recht heterogene Gruppe. Es war dabei schön zu sehen, wie Lukas Maxi deutsche Wörter beizubringen versuchte und sie diese wiederholte (Z. 21-25; 50-51). Lukas versuchte ihr die Wörter nahe zu bringen, indem er langsam sprach und die Wörter stets wiederholte (Z. 18, 21-25, 36, 43-51). Er ging somit auf Maxi ein und konnte sich bereits in die Perspektive eines anderen, der eine Sprache noch nicht gut beherrscht, einfühlen und seinen eigenen Sprachgebrauch entsprechend anpassen und steuern [...] Er zeigte unserer Meinung nach allgemein förderndes Kommunikationsverhalten gegenüber Maxi, indem er stets Blickkontakt mit ihr herstellte, freundlich mit ihr sprach und sie bestätigte, wenn sie etwas richtig auszusprechen gelernt hatte (Z. 43-52).“*

### **Interpretation der Autorinnen:**

Für eine inklusive Praxis zur Unterstützung der Sprachentwicklung und Sprachförderung ist nach Booth, Ainscow & Kingston (2006) bedeutsam, dass sich Kinder ständig in Kontakt, in Kommunikation und in sozialen Prozessen befinden. Weiter sollen sie die Möglichkeit haben, ihre Sprache(n) in höchst fantasievolle Weise mit anderen Kindern zu erproben und dabei die Unterstützung der Lehrperson(en) erhalten. Die Förderung der Sprache ist hier im Rollenspiel integriert und zeigt den Studierenden, dass Sprachförderung in vielen Situationen erfolgen kann und nicht von den anderen Kindern getrennt in einem separaten Raum stattfinden muss. In dieser Situation erkannten die Studierenden, dass das sprachlich kompetentere Kind auf die Bedürfnisse des anderen Kindes eingeht, Ines bei ihren Störungsversuchen zurückweist (Zeile 19/20) und weiterhin vorsichtig die Wörter mit Gegenständen einführt (Wurst = Wurscht). Hier ergibt sich für das Kind eine authentische Situation und kein künstlicher Dialog (Motsch, 2010 in Kucharz, 2014). In diesem Beispiel wird das Kind nicht ausgesondert, sondern im Spiel aktiv unterstützt. Im genauen Analysieren der Situation haben die Studierenden den grossen Wert der Interaktion im Rollenspiel aufzeigen können. Auf diese Weise wurden sie auf die zentrale Bedeutung der Gestaltung von gelingenden Kind-Kind-Interaktionen in einem inkludierenden Setting sensibilisiert. Die Auswirkung der Haltung von Lukas, die das Spiel auf der ganz entscheidenden Beziehungsebene prägt, wurde von den Studierenden wertschätzend erkannt.

*Beispiel 2:*

Vier Kinder spielen in der Rollenspielecke, drei Kinder mit Migrationshintergrund, Lars als einziger mit Muttersprache Schweizerdeutsch. Lars ist der Fahrer, Tim und Sibil sind Mitfahrende, Nuria das Kätzchen. Die Lehrperson interveniert in das Spiel der Kinder.

- 66 LP Wo geht ihr hin?  
(ruft von aussen her)
- 67 Tim Nach/ eh (...) nach Amerika gehen wir.
- 68 LP Nach Amerika?
- 69 Lars Was fehlt noch? Ah ja
- 70 Lars Für den Hund, wenn er Kacka machen muss  
(Holt ein Lunchsäckchen aus der Familienecke)
- 71 Lars Den haben wir schon, das Ding dabei?
- 72 Tim Mmh (nickt zustimmend)
- 73 Lars Brauchen wir sonst noch was?  
(Fahrer wirft das Kartonlenkrad im Kindergarten als Frisbee herum)
- 74 LP Ihr geht mit dem Bus oder mit dem Auto oder mit dem  
Flugzeug?  
(sieht, dass Lars das Kartonlenkrad wirft und kommt dazu).
- 75 Tim Flugzeug  
(Nuria, Sibil, Tim und Lars gehen zum „Auto“)
- 76 LP Oh, oh aber du musst der Katze einen Käfig machen

*Analyse der Studierenden: „Als der Fahrer sein Kartonsteuerrad als Frisbee im Raum herumwirft, kommt die LP dazu; aber nicht, um das betreffende Kind zu massregeln, sondern um es durch geeignete Fragen wieder in das Spiel zurückzuführen. In Zeile 74 fragt sie nach, womit sie unterwegs sind und weist die Kinder darauf hin, dass die Katze in einem Käfig gesichert werden muss. Sie macht auch konkrete Vorschläge, wie die Kinder dies tun könnten. Während rund 2 Minuten begleitet und beobachtet sie das Spiel der Kinder, worauf die Kinder auch tatsächlich wieder zu ihrem Spiel zurückkehren. [...] Die Lehrerin hat das Familienzimmer mit Küche, Stube, Matratze, Tüchern, Bücher eingerichtet, sodass eine kleine Wohnung entsteht mit vielfältigen Spielmöglichkeiten für alle Kinder.“*

**Interpretation der Autorinnen:**

Jungmann & Albers (2002) sind der Meinung, dass die Lehrperson durch gezieltes Eingreifen oder durch die Einführung neuer Rollen und Spielobjekte die Weiterentwicklung eines Spiels beeinflussen kann. Dadurch soll Kindern, die ansonsten vom Spielprozess ausgeschlossen werden könnten, die Teilhabe am Spiel ermöglicht werden. Obwohl es sich in dieser Situation nicht um Exklusionspro-

zesse handelt, wird von den Studierenden bemerkt, dass sich das spielunterstützende Eingreifen der Lehrperson als eine erfolgreiche Methode erweisen kann, wenn aufgrund neuer Rollenzuweisungen oder spielkonstituierender neuer Ideen Spielpartner in das gemeinsame Spiel miteinbezogen werden können und Interaktion unterstützt werden kann (vgl. ebd.). Die Studierenden sind aufmerksam geworden, dass sich in Spielsituationen zwischen den Kindern die Beobachtung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder als wichtiges Instrument erweist. Als weiteren wichtigen Aspekt haben die Studierenden bemerkt, wie wichtig es ist pädagogische Angebote so zu gestalten, dass Kinder in ihrer Individualität beachtet werden und sie deren individuelle Interessen und Fähigkeiten mit einbeziehen und wertschätzen.

## Fazit

Das Ziel der Inklusion im Kindergarten sollte es sein, Auslese- und Aussondierungsverfahren zu beenden und damit Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder herzustellen. Ein Kerngedanke des Seminars war es den Studierenden aufzuzeigen, dass Sprachförderung nicht in abgesonderten Räumen stattfinden muss, sondern auch im gewohnten Umfeld des Kindes im Kindergarten stattfinden kann. Die durchgeführten Beobachtungen halfen den Studierenden, sich mit Spielsituationen intensiv zu befassen und diese genau zu dokumentieren. Die angehenden Lehrpersonen haben im Rahmen dieses Seminars gelernt, unterschiedliche Sprachfähigkeiten der Kinder sowie das Sprachhandeln der Lehrperson zu analysieren und zu reflektieren. So konnten die Studierenden einerseits erfahren, welchen Beitrag das Rollenspiel für die Sprachförderung und damit zum Inklusionsprozess beitragen kann, andererseits konnten sie daraus Schlüsse für ihre eigene Berufspraxis ableiten. Die Diskussionen im Seminar und die daraus entstandenen Seminararbeiten haben gezeigt, dass Lehrerbildungsinstitutionen den Studierenden die Möglichkeit geben sollten, Inklusionsprozesse nicht nur exemplarisch in der Praxis zu erleben, sondern auch im Sinne forschenden Lernens anhand selbst gewählter Fragestellungen zu dokumentieren, zu analysieren und zu reflektieren.

## Literatur

- Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung.
- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Gunter Narr.
- Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).

- Booth, Tony; Ainscow, Mel & Kingston, Denise (2006): *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: CSIE.
- Bretherton, Inge (1984): *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*. New York: Academic Press.
- Bunse, Sabine & Hoffschildt, Christiane (2008): *Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich*. München: Olzog Verlag GmbH.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2008): *Flow*. Stuttgart: Klett.
- Flick, Uwe (2006): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Franz, Eva-Kristina (2012): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt a M: Verlag Peter Lang.
- Heimlich, Ulrich (2001): *Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, Ralph; Radtke, Monika & Wildt, Johannes (2014): *Werkstätten als Raum für „forschendes Lernen“ in der Hochschulbildung*. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (80 – 99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildebrandt, Elke & Weißhaupt, Mark (2013): *Spielen in der Lernwerkstatt*. In: Coelen & Müller-Naendrup (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderung für die Lehrerbildung* (169). Wiesbaden: Springer VS.
- Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Aangela; Holler, Doris & Zehnauer, Anne (2007): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten*. Berlin: Verlag das Netz.
- Jungmann, Tanja & Albers, Timm (2008): *Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. In: Fthenakis & Textor (Hrsg.): *Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1531.pdf> (letzter Zugriff am 18.11.2014).
- Kucharz, Diemut (2014): *Alltagsintegrierte Sprachförderung für Migrantenkinder als Beitrag zur Inklusion*. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 110 - 118). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- König, Anke (2009): *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Levy, Ann K.; Wolfgang, Charles. H & Koorland, Mark A. (1992): *Sociodramatic Play as a Method for Enhancing the Language Performance of Kindergarten Age Students*. In: *Early Childhood Research Quarterly*, Heft 7, 245-262.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Neuman, Susan. B. & Roskos, Kathleen (1992): *Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play*. In: *Reading Research Quarterly*, Heft 27, 202-226.
- Rittelmeyer, Christian (2007): *Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sturm, Tanja (2014): *Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation*. In: Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (153-178). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Sulzer, Annika (2013): *Inklusion als Wertegerahmen für Bildungsgerechtigkeit*. In: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion, Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (12-20). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

- Textor, Martin R. (2000): Lew Wygotski. In: Fthenakis & Textor (Hrsg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (67-77). Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Wagner, Petra (2013): *Handbuch Inklusion, Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Weißhaupt, Mark & Campana, Sabine (2014): Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilde, Sabine (1996): *Beziehungen zwischen kommunikativen und psychosozialen Kompetenzen im Vorschulalter. Eine vergleichende Untersuchung von dysphasisch-sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern*. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Bielefeld.
- Wilcox-Herzog, Amanda & Ward, Sharon L. (2004): Measuring teachers' perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. In: *Early Childhood Research and Practice*, Heft 6, 2.
- Ytterhus, Borgunn (2008): Das Kinderkollektiv – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der gleichaltrigen Gruppe. In: Kreuzer, Borgunn & Ytterhus (Hrsg.): *Dabeisein ist nicht alles – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (112-131). München: Reinhardt.