pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Heimlich, Ulrich

Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2017, 49 S. - (Inklusion. WiFF Expertisen; 49)

Quellenangabe/ Reference:
Heimlich, Ulrich: Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2017, 49 S. - (Inklusion. WiFF Expertisen; 49) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285199 - DOI: 10.25656/01:28519

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285199
https://doi.org/10.25656/01:28519

in Kooperation mit / in cooperation with:

Deutsches Jugendinstitut

https://www.dji.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

INKLUSION

WiFF Expertise | Band 49

wiff
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen

Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung

Ulrich Heimlich

Eine Publikation der WiFF

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV14071 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Zitiervorschlag: Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München

© 2017 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Susanne John, München
Schlussredaktion: Susanne Opitz, Angelina Czernoch, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Druck: Henrich Druck+Medien GmbH, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-243-5

Ulrich Heimlich

Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen

Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Dem freien Spiel räumt bereits Friedrich Fröbel eine besondere Bedeutung für die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen im Kindergarten ein. Dabei hat das Spiel nicht nur hohen Einfluss auf das Selbstbildungspotenzial der jungen Akteurinnen und Akteure, sondern erweist sich in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen *(peers)* als ureigener Ort für Teilhabe und Partizipation. Hier erleben Kinder Zugehörigkeit und machen Erfahrungen mit Aushandlungsprozessen unter gleichberechtigten Partnern. Damit Fachkräfte beim Blick auf das Spiel die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen wahrnehmen und dieses inklusive Potenzial zur Entfaltung bringen können, ist ein tiefes und reflektiertes Verständnis vom freien Spiel erforderlich.

Ulrich Heimlich setzt sich in der vorliegenden Expertise mit diesem Thema auseinander. Er untersucht den Forschungsstand zu inklusiven Spielsituationen anhand einer qualitativen Meta-Analyse, die besonders Settings von Kindern mit und ohne Behinderung berücksichtigt. Im Anschluss werden die Kriterien für eine gelungene pädagogische Begleitung von inklusiven Spielsituationen herausgearbeitet und diskutiert.

Die Expertise wurde im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt beim Autor.

München, im Juni 2017

Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Maria Irl
Wissenschaftliche Referentin

Vorwort des Autors

Aus der nunmehr schon langjährigen Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut und insbesondere mit der WiFF ist der Auftrag für die folgende Expertise entstanden. Sie ermöglicht mir, nach über 20 Jahren erneut eine Forschungsübersicht zum gemeinsamen Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen zu erstellen. Insofern ist die Arbeit in dieser Expertise für mich in Teilen auch zu einem kleinen historischen Rückblick auf die Anfänge der Integrationsentwicklung im Elementarbereich der Bundesrepublik Deutschland geraten.

Dabei hat mich das Thema Spiel nicht mehr losgelassen. Und ich war positiv überrascht, dass gerade unter dem Eindruck des bildungspolitischen Leitbildes der Inklusion und in Verbindung mit der verstärkten Wahrnehmung der Partizipationsbedürfnisse von Kindern – auch schon in der Altersgruppe bis sechs Jahren – die Bedeutung des Spiels wieder nachhaltig betont wird. Gerade angesichts zunehmender Tendenzen zur Verschulung des Elementarbereichs ist es wieder einmal angezeigt, auf die zentrale Entwicklungsbedeutsamkeit des Spiels in den ersten Lebensjahren hinzuweisen. Offenbar muss das Recht des Kindes auf Spiel, wie es die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 betont hat, gegenwärtig wieder verstärkt eingefordert werden. Das gilt auch und ganz besonders für inklusive Settings in Kindertageseinrichtungen. Insofern hoffe ich, dass die folgende Expertise auch dazu einen Beitrag leisten kann.

München, im Juni 2017

Prof. Dr. Ulrich Heimlich

Inhalt

1 Einleitung 10

2 Spiel und Inklusion – eine Grundlegung 12
2.1 Spiel und Bildung 12
2.2 Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung 13
2.3 Inklusive Spielsituationen und Spielprozesse 14
2.4 Zusammenfassung: Spiel und Partizipation 16

3 Spiel mit Gleichaltrigen in der Altersgruppe von 0 bis 6 Jahren 16
3.1 Entwicklung der sozialen Spieltätigkeit in den ersten Lebensjahren 17
3.2 Integrative Spielsituationen von Kindern mit und ohne Behinderung – ein Rückblick 18
3.3 Soziale Spieltätigkeit in inklusiven Settings – Erweiterung der Forschungsperspektive 20
3.4 Inklusive Spielsituationen – Ergebnisse einer qualitativen Meta-Analyse mit dem Schwerpunkt Kinder mit Behinderung 21
3.4.1 Ergebnisse der qualitativen Meta-Analyse 22
3.4.2 Forschungslücken 27
3.5 Zusammenfassung: Spielen zwischen Inklusion und Exklusion 27

4 Rolle und Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte – Anforderungen an die Beobachtung und Begleitung inklusiver Spielprozesse 28
4.1 Beobachtung und Dokumentation inklusiver Spielprozesse 28
4.1.1 Spieltagebuch 29
4.1.2 Spielprotokolle 29
4.1.3 Spielkooperationsskala 30
4.1.4 Teamfallberatung 30
4.2 Begleitung und Unterstützung inklusiver Spielprozesse *(Scaffolding)* 31
4.3 Inklusive Spielprojekte 31
4.4 Inklusive Spielgruppen 32
4.5 Zusammenfassung: Inklusive Spielförderung 33

5 Kompetenzen für inklusive Spielförderung – Konsequenzen für die Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte 34
5.1 Personale Kompetenzen für inklusive Spielförderung 34
5.2 Soziale Kompetenzen für inklusive Spielförderung 34
5.3 Fachkompetenzen für inklusive Spielförderung 35
5.4 Inklusive Spielförderung als Handlungskompetenz 35
5.5 Zusammenfassung: Qualifikation für inklusive Spielförderung 36

6 Literatur 37

7 Anhang **41**
7.1 Übersicht: Qualitative Meta-Analyse zur Bedeutung des Spiels mit Gleichaltrigen in inklusiven Settings 41
7.2 Spieltagebuch 42
7.3 Spielprotokoll 43
7.4 Spielkooperationsskala 44
7.5 Leitfaden zur Teamfallberatung 45
7.6 Inklusive Spielmittel 46
7.7 Qualifizierung für inklusive Spielförderung 49

1 Einleitung

„Reziprozität bedeutet, dass Teilen und Spielen von jedem der beiden [Partner] ausgehen kann."
(Youniss 1994, S. 26)

Aufbauend auf der Publikation *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen* von Annedore Prengel (2016) soll die vorliegende Expertise den aktuellen nationalen und internationalen Stand der Forschungs-, Theorie- und Praxisentwicklung zur Bedeutung des Spiels mit Gleichaltrigen in der Altersgruppe 0 bis 6 Jahre enthalten.

Im Mittelpunkt stehen hierbei die Heterogenitätsdimension Behinderung und die Frage, welches Potenzial insbesondere das soziale Spiel für die Partizipation von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen hat. Dem liegt somit ein enges Inklusionsverständnis zugrunde, in dem die Dimension Behinderung besonders betont wird. Damit soll gleichsam exemplarisch der Einfluss von Heterogenität auf die Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen verdeutlicht werden. Dabei muss stets bewusst bleiben, dass Inklusion in einem weiten Sinne auch andere Heterogenitätsdimensionen umfasst wie Geschlecht, Alter, kulturelle Identität oder soziale Herkunft usf. Jedoch geraten Kinder mit Behinderung in dem weit gefassten Diversitäts-Diskurs gegenwärtig erneut in die Gefahr, an den Rand gedrängt zu werden. Insofern ist es durchaus gerechtfertigt, die Dimension Behinderung in diesem Diskurs in den Vordergrund zu rücken, um so auf die Teilhabe- und Selbstbestimmungsrechte von Kindern mit Behinderung in besonderer Weise aufmerksam zu machen. Hinzu treten pragmatische Gründe, da weitere Literaturrecherchen zu anderen Heterogenitätsdimensionen den Umfang der vorliegenden Expertise gesprengt hätten und jeweils eigene Expertisen erfordern würden (siehe zum Vergleich den Forschungsüberblick zum Zusammenhang von sozialer Benachteiligung und Spiel bei Heimlich 1989).

Den Schwerpunkt dieser Expertise bildet eine Meta-Analyse des gegenwärtigen nationalen und internationalen Forschungsstandes, die neu erstellt werden muss, da der letzte Forschungsüberblick zum Thema bereits mehr als 20 Jahre zurückliegt (Heimlich 1995). Besonderer Wert wird auf die systematische Darstellung der Untersuchungsergebnisse auf der Basis einer entsprechenden theoretischen Herangehensweise gelegt.

Diese Grundlage ist das ökologische Konzept der inklusiven Spielsituationen und -prozesse. Dahinter verbirgt sich ein Denken in Kind-Umfeld-Zusammenhängen, um die Spieltätigkeiten von Kindern stets im Kontext der jeweiligen Spiel- und Lebenssituation zu sehen. Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes muss davon ausgegangen werden, dass das Potenzial der Gleichaltrigenbeziehung *(peer-group-interaction)* in inklusiven Spielprozessen letztlich durch die Qualität der Interaktionen im Sinne von Reziprozität und Ko-Konstruktion (Youniss 1994) erschlossen wird.

Ebenso wichtig ist es, das inklusive Spiel durch die Auswahl geeigneter Spielmittel und die Bereitstellung angemessener räumlicher und zeitlicher Strukturen zu unterstützen. Frühpädagogischen Fachkräften kommt dabei die Aufgabe zu, inklusive Spielprozesse intensiv zu begleiten und zu beobachten, wie auch Tony Booth, Mel Ainscow und Denise Kingston im *Index für Inklusion* (2006) betonen. Insbesondere gilt es, Barrieren für das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung abzubauen. Zum Grundproblem gerät hier häufig der Widerspruch zwischen dem Wunsch der Kinder nach freiem Spiel und dem Wunsch der frühpädagogischen Fachkräfte nach einer Förderung des sozialen Spiels. Im Zweifelsfall stehen jedoch stets das Spiel der Kinder und die Förderung des Spiels im Mittelpunkt. Keineswegs ist das Ziel ausschließlich eine Förderung von sozialen Kompetenzen mit Hilfe des Spiels. Erst eine Förderung des Spiels selbst erschließt das inklusive Potenzial von Spielsituationen und Spielprozessen. Auch das Konzept des Freispiels als Methode (Lorentz 1992) birgt in sich zumindest die Gefahr, dass die Vorstellungen der frühpädagogischen Fachkräfte das freie Spiel von Kindern inhaltlich füllen und die Fachkräfte darüber entscheiden, welche Spiele erlaubt oder gar pädagogisch wertvoll sind. Neben der Berücksichtigung der Freiheit des Spiels sollte stets darauf geachtet werden, der Fantasie der Kinder genügend Raum zu geben.

Die Grundlage der folgenden Expertise bildet wie oben bereits beschrieben das ökologische Modell inklusiver Spielsituationen (Heimlich 2015a), wie es bereits im Konzept einer integrativen Spielförderung Berücksichtigung fand. Unter inklusivem Aspekt ist jedoch eine Erweiterung des Konzeptes angezeigt, die neben der Teilhabemöglichkeit von allen Kindern an Spielsitu-

ationen in Kindertageseinrichtungen auch den Beitrag aller Kinder zu diesen Spielsituationen berücksichtigt. Teilhabe und Teilgabe werden deshalb bezogen auf inklusive Spielsituationen hier zusammengedacht.

Das zweite Kapitel dieser Expertise enthält eine Verständigung über den grundlegenden Zusammenhang von Spiel und Inklusion. Dabei wird deutlich, dass insbesondere die Multidimensionalität kindlicher Spieltätigkeiten in den ersten Lebensjahren ein hohes inklusives Potenzial besitzt. Letztlich bietet das Nachdenken über das kindliche Spiel in den ersten Lebensjahren so auch einen Zugang zum Konzept einer inklusiven Bildung über die gesamte Lebensspanne.

Im dritten Kapitel werden die Ergebnisse eines internationalen Forschungsüberblicks zur zentralen Fragestellung dieser Expertise systematisch zusammengestellt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die so entstandene qualitative Meta-Analyse enthält sowohl eine Darstellung des erreichten Forschungsstandes zur Bedeutung des Spiels mit Gleichaltrigen in den ersten Lebensjahren als auch Hinweise auf die noch vorhandenen Forschungslücken.

Darauf aufbauend kann in Kapitel 4 nach den Konsequenzen für die professionelle Tätigkeit von frühpädagogischen Fachkräften gefragt werden. Die große Herausforderung besteht darin, effektive Spielinterventionsansätze aufzuzeigen, die das Spiel fördern und nicht zerstören. Angesichts der Komplexität kindlicher Spieltätigkeiten in den ersten Lebensjahren sind die damit zusammenhängenden spielpädagogischen Handlungskonzepte durchaus mit hohen Anforderungen an die professionellen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften verbunden. Die Spielbeobachtung soll dabei besonders berücksichtigt werden. Entsprechende Spielbeobachtungsinstrumente werden beschrieben und im Anhang dokumentiert.

Das Kompetenzprofil frühpädagogischer Fachkräfte für inklusive Spielförderung wird im fünften Kapitel noch einmal zusammenfassend und im Anschluss an den Deutschen Qualitätsrahmen (DQR) dargestellt.

Der Begriff der Integration wird im weiteren Verlauf bezogen auf die bisherige Entwicklung der gemeinsamen Erziehung im Elementarbereich in ihrer über 40-jährigen Geschichte verwendet. Der Begriff Inklusion bezeichnet hingegen die Entwicklung in Kindertageseinrichtungen seit dem Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Jahr 2009. Unterschieden wird dabei ein enges Inklusionsverständnis, das besonders Kinder mit Behinderung umfasst, von einem weiten Inklusionsverständnis, das alle Diversitätsdimensionen einbezieht (Heimlich 2015b). Bezüglich des pädagogischen Personals wird der Begriff frühpädagogische Fachkräfte bevorzugt, auch wenn in Publikationen lange Zeit der Begriff Erzieherin vorherrschte. Der Begriff Behinderung wird im Anschluss an die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und im Sinne eines ökologischen Verständnisses als Kind-Umfeld-Zusammenhang verortet und insbesondere im Hinblick auf Barrieren und Erschwernisse für eine umfassende soziale Teilhabe sowie ein selbstbestimmtes Leben betrachtet. Behinderung wird insofern in Interaktion mit Anderen und mit der räumlich-materiellen Umwelt gemeinsam hervorgebracht, also sozial konstruiert.

Die jeweiligen Kapitel werden durch eine kurze Übersicht eingeleitet und enthalten jeweils eine Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse. Im Anhang sind die qualitative Meta-Analyse in Tabellenform und einige Materialien für die inklusive Spielförderung aufgeführt.

Ein weiteres zentrales Anliegen dieser Expertise ist es, einige trügerische Gewissheiten in puncto kindliches Spiel zu erschüttern. Vielfach wird gerade in der Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte angenommen, dass als bekannt vorausgesetzt werden kann, was unter Spiel zu verstehen ist. Wer allerdings in die einschlägige Literatur zum Thema schaut, wird dort eine große Unsicherheit in der Begriffsbestimmung feststellen. Auch die Gleichsetzung des Freispiels mit einer Methode verstellt eher den Blick auf das freie Spiel von Kindern und ihre fantasievollen Eigenkreationen, als dass die Kinder tatsächlich zur Freiheit im Spiel angeregt würden. Weder eine Didaktik des Spiels noch Interventionen in kindliche Spieltätigkeit sind ohne Weiteres möglich, ohne den Charakter des Spiels zu zerstören. Daher bedarf es gerade in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte einer grundlegenden Neuorientierung im Bereich der spielpädagogischen Qualifikation.

2 Spiel und Inklusion – eine Grundlegung

„Damit das Spiel sei, muss zwar nicht immer ein anderer wirklich mitspielen, aber es muss immer ein anderes da sein, mit dem der Spielende spielt …“
(Gadamer 1990, S. 111)

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) steht Deutschland laut Artikel 24 vor der Aufgabe, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu entwickeln. Der Elementarbereich und damit die Kindertageseinrichtungen sollen unter dem neuen bildungspolitischen Leitbild der Inklusion ebenfalls weiterentwickelt werden (Heimlich 2015b, 2013a). Zum Prüfstein gerät dabei zunehmend die Frage nach der Partizipation von Kindern an diesem Prozess. Bezogen auf Kinder mit Behinderung stellt sich die Frage der Teilhabe noch einmal in weitaus radikalerer Weise. Hier gilt es sicher, auch neue Partizipationsmöglichkeiten zu entdecken, die tatsächlich allen Kindern Teilhabechancen eröffnen (Heimlich/Behr 2013a, 2013b; Heimlich 2008a, 2008b).

Das kindliche Spiel gewinnt vor diesem Hintergrund eine herausragende Bedeutung, weil es eine kindgemäße Tätigkeit ist und zugleich enormen Einfluss auf Bildung und Entwicklung hat. Im Folgenden soll deshalb zunächst der Zusammenhang von Spiel und Bildung (2.1) im historischen Rückblick aufgezeigt werden, um darauf aufbauend die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung herauszustellen (2.2). Besondere Berücksichtigung findet das Spiel mit Gleichaltrigen (2.3). Letztlich soll über diesen Weg ein Modell inklusiver Spielsituationen entwickelt werden, das den weiteren Untersuchungen in dieser Expertise zugrunde liegt (2.4). Im Vordergrund des folgenden Abschnittes stehen insbesondere begriffliche Klärungen, um trügerischen Gewissheiten vorzubeugen, die sich im Verständnis vom kindlichen Spiel allzu leicht entwickeln (siehe Einleitung).

2.1 Spiel und Bildung

Beim Durchgang durch die vorhandenen spielpädagogischen Konzeptionen in Geschichte und Gegenwart wird unmittelbar deutlich, dass ausgehend von der Antike über die Zeit der Renaissance und die Aufklärung sowie die Reformpädagogik der bildende Charakter des kindlichen Spiels immer wieder hervorgehoben wurde. Von Platon (427–347 v. Chr.) über Vittorino da Feltre (1378–1446) und Friedrich Fröbel (1782–1852) bis hin zu Maria Montessori (1870–1952) und Rudolf Steiner (1861–1925) reicht die Bandbreite der spielpädagogischen Konzeptionen bis zum Beginn der Gesellschaft der Moderne. Auch wenn diese pädagogischen Konzeptualisierungen des kindlichen Spiels höchst unterschiedliche Akzente setzen, so treffen sie sich doch in der Anerkennung der hohen Bedeutsamkeit des Spiels für die kindliche Entwicklung (Heimlich 2015a).

Das Spiel von Kindern stellt eine derart zentrale Lebensäußerung dar, dass sie auch aus pädagogischen Konzeptionen nicht wegzudenken ist. Spielen ist für Kinder gleichsam der Zugang zur Welt, im historischen Vergleich also die selbstständige Auseinandersetzung mit höchst unterschiedlichen Lebensbedingungen in natürlicher, kultureller und sozialer Hinsicht.

Die Attraktivität des kindlichen Spiels besteht aus der Perspektive der Kinder gerade darin, eine Kontrolle über die äußere Wirklichkeit zu erlangen, die sie im alltäglichen Leben noch nicht erreichen können. Dazu ist Fantasie erforderlich, das Aushandeln des So-tun-als-ob, das Vereinbaren des Spielcharakters einer konkreten Handlung. Dies sind die wesentlichen Gründe, warum Kinder zu allen Zeiten und in allen Kulturen in mehr oder weniger großem Umfang Spieltätigkeiten aus eigenem Antrieb aufgenommen haben.

Der kanadische Sozialpsychologe Joseph A. Levy hat diese Merkmale des Spiels in einer bis heute gültigen Definition als *intrinsic motivation* („intrinsische Motivation“), *internal locus of control* („Selbstkontrolle“) und *suspension of reality* („Fantasie“) bezeichnet (Levy 1978, S. 19). Immer dann, wenn in einer kindlichen Tätigkeit diese Merkmale überwiegen, können wir davon ausgehen, dass es sich um Spieltätigkeiten handelt. Zugleich geht Joseph A. Levy von der Annahme aus, dass Kinder über diese Spieltätigkeiten ihre Persönlichkeit entfalten *(unfolding of individuality)*. Auf dieser Basis kann davon ausgegangen werden, dass jede Spieltätigkeit, die diese Merkmale in vollem Umfang erfüllt, als Freispiel bzw. freies Spiel zu bezeichnen ist (Wannack u.a. 2011).

Über diese Merkmale ergibt sich auch der enge Bezug zwischen Spiel und Bildung in der frühen Kindheit. Wenn Bildung mehr ist als Wissen und Ausbildung und in erster Linie einen Prozess des Sich-Bildens bezeichnet, dann ist

das kindliche Spiel eine kindliche Aktivität, der ein hohes Bildungspotenzial zukommt (Liegle 2006; Schäfer 2001). Spiel befördert offensichtlich die Selbstbestimmungsfähigkeit von Kindern und in der Interaktion mit ihrer Umwelt die Ausbildung eigener Ideen und Vorstellungen. Damit ist der Kern von frühkindlichen Bildungsprozessen näher gekennzeichnet. Zugleich wird deutlich, dass kindliches Spiel keineswegs nur als zweckfreier Zeitvertreib angesehen werden kann. Für Kinder geht es stets um „serious play" (DeCastell/Jenson 2003, S. 649), eine sehr ernsthafte Tätigkeit also, die keineswegs immer mit Spaß verbunden ist, sondern vielmehr für den kindlichen Weltbezug schlechthin steht. Phänomenologisch betrachtet können wir das kindliche „In-der-Welt-Sein" deshalb mit Spiel gleichsetzen, womit der personale Bezug zur Umwelt in den Blick gerät (Heimlich 2015a). Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive bietet das Spiel Kindern die Chance, ihre eigene Welt in Interaktion mit anderen sowie ihrer räumlich-materiellen Umwelt hervorzubringen und dabei z. B. eine eigene *peer culture* („Gleichaltrigenkultur") zu kreieren, wie William A. Corsaro (2015) in seinen ethnografischen Studien gezeigt hat. Im Spiel definieren Kinder ihre eigenen Themen, die für sie von Bedeutung sind und versuchen so, einen Weg in die Gesellschaft hinein zu finden. Insofern ist es naheliegend für eine Bildungstheorie im Elementarbereich, im Anschluss an Anke König (2008, 2007) sich dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als grundlegend zu betrachten und dem Spiel der Kinder darin einen zentralen Stellenwert zuzuschreiben.

2.2 Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung

Im Laufe der kindlichen Entwicklung – besonders in den ersten zehn Lebensjahren – erweitert sich das Spektrum der kindlichen Spielformen zunehmend (Zimpel 2014; Mogel 2008). Während sie in den ersten Lebensjahren im Spiel vorrangig ihre soziale und materielle Umwelt erkunden (Explorationsspiel) sowie besonders an den taktilen Eigenschaften von Gegenständen und an deren Funktionsweise interessiert sind, lösen sie sich im Kindergartenalter zunehmend von konkreten Gegenständen und anwesenden Personen ab, um sich eine fiktionale Welt zu errichten.

Das Gespräch mit imaginären Spielpartnern oder das Umfunktionieren von Alltagsgegenständen innerhalb eines Spielgeschehens öffnen in Verbindung mit der sprachlichen Entwicklung ein weites Feld von kreativen Gestaltungsmöglichkeiten. Aus diesem Fantasiespiel entwickeln sich im Grunde alle weiteren Spiele. Das Rollenspiel beginnt bereits mit dem „Familie"-Spielen oder mit dem Nachspielen von Filmszenen im Kindergartenalter und erweitert sich über die Vorführung kleinerer Spielszenen bis hin zum Theaterspielen. Während Kinder im Alter vor dem Schuleintritt Spielregeln meist noch sehr kreativ und fantasievoll auslegen und keineswegs als unantastbar betrachten, liegt in der Einhaltung der Spielregeln z. B. bei Brettspielen gerade der Reiz des gemeinsamen Spiels (Regelspiel). Im Bau- und Konstruktionsspiel werden schließlich die Grenzen des jeweiligen Materials ausgelotet, möglicherweise sogar erweitert, oder es wird gleich mit eigenen Gestaltungen etwas Neues entworfen.

Ein tragendes Element dieser Spielentwicklung in den ersten Lebensjahren ist die Peer-Beziehung, das Spiel mit Gleichaltrigen. Kinder handeln im Spiel ständig Regeln aus, sprechen darüber, wer mitspielen darf und wer nicht und vor allem darüber, wer das bestimmen darf. Sie übernehmen Rollen, die sie aus ihrem Alltag kennen, verändern diese und lernen so die Welt der Erwachsenen und deren Motive genauer kennen. Gerade im interkulturellen Vergleich wird klar ersichtlich, welche großen Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen auch in den sozialen Beziehungen von Kindern bestehen (Corsaro 2015). Während Konflikte zwischen Kindern in dem einen kulturellen Kontext das gemeinsame Spiel in der Gruppe der Gleichaltrigen in Frage stellen bzw. zum Abbruch führen, stiften gerade Konflikte und Auseinandersetzungen zwischen Kindern in einem anderen kulturellen Kontext ein Gefühl von Gemeinschaft und das Bedürfnis nach Gruppenbildungen.

In entwicklungspsychologischer Hinsicht hat sich immer wieder gezeigt, wie vielfältig die Zusammenhänge zwischen Spieltätigkeiten und den verschiedenen Entwicklungsbereichen sind. Ganz im Sinne des Perspektivenwechsels, den auch Annedore Prengel in ihrer Expertise zur Partizipation einfordert (Prengel 2016), kann das kindliche Spiel aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden. Diese Perspektiven schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich und ergeben erst zusammen ein angemessenes Bild des kindlichen Spiels. Das Spiel von Kindern wirkt sich nach vorliegenden Erkenntnissen der modernen Entwicklungspsychologie sowohl auf die kognitive und die emotionale als auch auf die soziale, die sensomotorische und die biologische Entwicklung von Kindern aus, wie auch die moderne

Hirnforschung gezeigt hat (Zimpel 2013). Im Ergebnis wird die Spieltätigkeit als eine multidimensionale Tätigkeit sichtbar, die in den ersten Lebensjahren im Grunde mit Lerntätigkeiten gleichgesetzt werden kann. Das Spiel ist mindestens im Alter bis zum Schuleintritt synonym zu sehen mit Lernprozessen, in denen sich Kinder die Welt aneignen. Deshalb kann auch mit Fug und Recht behauptet werden, dass Kinder, die intensiv spielen können, gut vorbereitet sind auf die Schule (Heimlich 2015a).

2.3 Inklusive Spielsituationen und Spielprozesse

Gerade die Multidimensionalität des Spiels bietet den Zugang zum inklusiven Potenzial kindlicher Spieltätigkeiten. Wenn sich das kindliche Spiel positiv auf die diversen oben genannten Entwicklungsbereiche auswirkt, dann sind die Teilhabechancen und die Teilhabemöglichkeiten für Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen in weitaus höherem Maße gegeben als das bei vielen anderen Tätigkeiten der Fall ist.

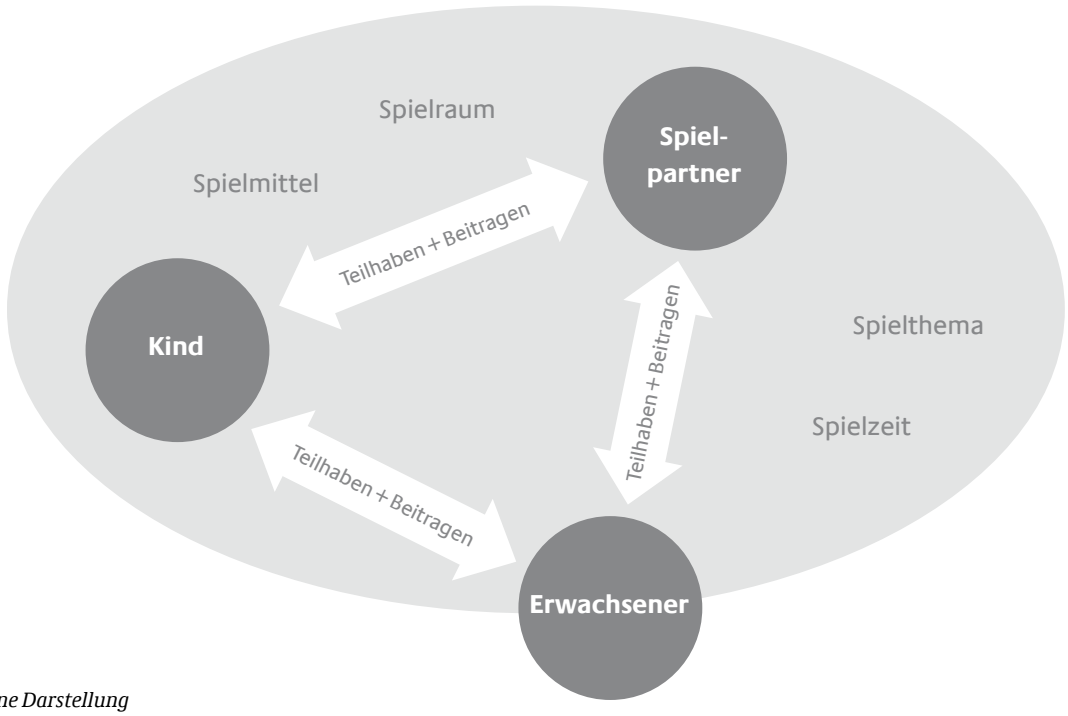
Neben dem Fantasieelement des Spiels (bzw. der Darstellung) betonen Gerald Hüther und Christoph Quarch (2016) aus neurobiologischer und philosophischer Sicht als zentrale Signaturen des Spiels die Verbundenheit und die Freiheit. Spiel heißt in der Regel mit anderen spielen, richtet sich stets an ein Du und schafft so Gelegenheit zur Mitbestimmung. Aber auch die Losgelöstheit von bestimmten vorgegebenen Zwecken im Sinne von Selbstbestimmung ist einer der Gründe, warum Spieltätigkeiten von Kindern gesucht werden. Damit sind zugleich die zentralen Merkmale von Partizipation auch in Kindertageseinrichtungen ausgedrückt, da sie für Kinder „Entscheidungen über das eigene Leben (Selbstbestimmung) und über das gemeinsame Leben (Mitbestimmung)“ (Knauer 2014, S. 565) beinhalten sollte. Partizipation wird so zu einem Schlüssel für gelingende Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen (Hansen 2015).

Von daher ist es auch nicht verwunderlich, dass das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung in inklusiven Settings einen zentralen Platz einnimmt (Kron u.a. 2010; Kron 2008; Heimlich 1995). Alle weiteren strukturierten und von den Fachkräften initiierten Angebote wie der Stuhlkreis, kreative Projekte und Trainingsprogramme bzw. Therapiemaßnahmen gruppieren sich um dieses Zentrum herum (Heimlich 2013a). Kinder mit und ohne Behinderung begegnen sich im gemeinsamen Spiel, sie fragen nach ihren jeweiligen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen und versuchen, daraus etwas Gemeinsames zu gestalten. Sie regen sich in solchen Spielprozessen gegenseitig zur Entwicklung an und erleben so intensive Prozesse des Voneinander-Lernens, sicher auch im Sinne einer vorurteilsbewussten Erziehung *(Anti-Bias-Education,* Wagner 2013).

Das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung ist in besonderer Weise geeignet, inklusive Momente hervorzubringen, die als Kern inklusiver Bildungsprozesse angesehen werden können (Heimlich 2017). Sie kommen immer dann zustande, wenn alle Kinder am Spiel teilhaben und etwas beitragen können. Dahinter steht eine demokratische Konzeption von Pädagogik, wie sie der nordamerikanische Erziehungswissenschaftler und Philosoph John Dewey (1859–1952) entwickelt hat (Dewey 1993/1916). Demokratie meint hier allerdings nicht nur eine Herrschafts- oder Gesellschaftsform, sondern vielmehr eine Lebensform, die sich sowohl im Alltag von Menschen als auch in Bildungseinrichtungen auswirkt und spürbar wird (Himmelmann 2004). Das Spielen selbst hat demokratischen Charakter und ist deshalb inklusiv, weil es die Gleichheit der Mitspielenden voraussetzt und zugleich immense Freiheiten erlaubt, wie André Zimpel in seiner Darstellung des Regelspiels treffend hervorhebt (Zimpel 2014). Teilhabe und Teilgabe sind also in diesen inklusiven Spielmomenten ineinander verschränkt. Voraussetzung dafür ist wiederum, dass Kinder ein aktives Interesse aneinander haben, aufeinander zugehen und sich so mit einem hohen Maß an gegenseitiger Aufmerksamkeit begegnen. Dieses „Ethos der Aufmerksamkeit“ (Waldenfels 2004, S. 275) ist eine der Grundbedingungen für inklusive Bildungsprozesse, auch in Kindertageseinrichtungen wie in der frühen Kindheit generell.

Inklusive Spielmomente können sich – wenn sie häufiger auftreten – zu inklusiven Spielprozessen erweitern, in denen ein gemeinsames Thema in einer heterogenen Spielgruppe über einen längeren Zeitraum etabliert und möglicherweise sogar immer wieder neu aufgegriffen wird. Gelingt es uns, diese inklusiven Spielprozesse zu verstetigen, so werden inklusive Spielsituationen möglich. Das sind solche Spielsituationen, in denen die Spielmittel, die Spielräume, die Spielzeiten und die Spielpartner so bereitgestellt werden, dass alle Kinder teilhaben und etwas beitragen können. Erwachsene sind am Rand dieser inklusiven Spielsituationen zwar präsent, aber nicht aktiver Teil des gemeinsamen Spiels.

Abbildung: Inklusive Spielsituationen



Quelle: Eigene Darstellung

Inklusive Spielsituation 1:
Hassan, ein 4-jähriger Junge mit einer Körperbehinderung, hat auf den Knien rutschend drei Stühle im Gruppenraum hintereinander gestellt. Nun zieht er sich an dem ersten Stuhl hoch, schaut sich suchend nach Fahrgästen um und ruft laut: „Taxi!", während er mit der Hand auf sich deutet. Kaum sitzen die Fahrgäste, ergreift er das imaginäre Lenkrad, reißt es herum und deutet mit einem Quietschen an, dass die Fahrt nun losgeht.

Durch die Regieanweisung von Hassan und sein Arrangement der Stühle im Raum entsteht hier für einen kurzen Zeitabschnitt in der Fantasie der Kinder eine inklusive Spielsituation, in die auch Hassan seine Fähigkeiten und Wünsche bezogen auf das gemeinsame Spiel einbringen kann. Sein Vater ist Taxifahrer und das große Vorbild von Hassan. Durch seine eigene Spielidee kann er drei Mädchen dazu bewegen, sich an dem Spiel zu beteiligen. Dass er der Initiator der inklusiven Spielsituation ist, ist für ihn fast genauso bedeutsam wie die Attraktivität des Spielinhalts selbst. Inklusive Spielsituationen stellen deshalb stets einen solchen Rahmen dar, der sie von der gesellschaftlichen Wirklichkeit abhebt, ohne jedoch den Bezug zu dieser Wirklichkeit aufzuheben.

Vieles gelingt in inklusiven Spielprozessen spontan in der *peer culture* („Gleichaltrigenkultur") der Kinder. Frühpädagogische Fachkräfte benötigen eine besondere Sensibilität in der Wahrnehmung und Begleitung dieser Prozesse, um optimale Ansatzpunkte für eine Förderung des gemeinsamen Spiels zu entdecken. In der Regel werden sie dies auf indirekte Weise versuchen, indem sie den Kindern optimale räumlich-materielle Bedingungen zur Verfügung stellen, damit inklusive Spielsituationen entstehen können. Um das gemeinsame Spiel aber aufrechterhalten und möglicherweise sogar intensivieren zu können, müssen sie sich auch mit in das gemeinsame Spiel hineinbegeben und über Mitspielen und Vorspielen *(Scaffolding)* neue Anregungen vermitteln. Inklusive Spielförderung zielt von daher darauf ab, durch die Bereitstellung angemessener Umgebungsbedingungen (in materieller, räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht) Begegnungsmöglichkeiten von Kindern im gemeinsamen Spiel zu schaffen.

2.4 Zusammenfassung: Spiel und Partizipation

Die hohe Attraktivität des Spiels für Kinder (und im Grunde für Erwachsene ebenso) besteht darin, dass man diese Tätigkeit aus freien Stücken aufnehmen, selbst steuern und mit eigenen Ideen ausfüllen kann. In Spieltätigkeiten können sie sich in vollem Umfang beteiligen. Gerade angesichts der Multidimensionalität des kindlichen Spiels gilt das für alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten. Partizipation von Kindern als Aufgabe inklusiver Settings im Elementarbereich unseres Bildungswesens ist insofern an das freie Spiel der Kinder gebunden und eröffnet zugleich den Zugang zu inklusiven Momenten im Bildungsprozess.

3 Spiel mit Gleichaltrigen in der Altersgruppe von 0 bis 6 Jahren

„Jedes echte Spiel ist eine Schule des Gemeinsinns."
(Hüther/Quarch 2016, S. 200)

„Rettet das Spiel!" – so fordern Gerald Hüther und Christoph Quarch (2016) in ihrem Gang durch die Bedeutung des Spiels für den Menschen in Geschichte und Gegenwart (Hüther/Quarch 2016). Kinder spielen in den ersten sechs Lebensjahren ca. 15.000 Stunden, das sind etwa sieben Stunden täglich (Zimpel 2014). Damit ist unmittelbar evident, dass das Spiel Kindern in diesem Lebensabschnitt den Zugang zur Welt eröffnet.

Entwicklung und Lernen finden in den ersten Lebensjahren überwiegend im Spiel statt. Diese Entwicklung beginnt allerdings nicht als individuelle oder isolierte. Sie ist vielmehr von vornherein auf die Kooperation mit den Eltern und mit Gleichaltrigen bezogen. Kinder bringen ihre Welt mit anderen gemeinsam und in Auseinandersetzung mit ihrer räumlich-materiellen Umwelt hervor.

Diese Entwicklung soll im Folgenden besonders bezogen auf das Spiel mit Gleichaltrigen *(peers)* nachvollzogen werden. Zunächst wird die allgemeine Entwicklung des sozialen Spiels in den ersten Lebensjahren vor dem Hintergrund der modernen Lern- und Entwicklungspsychologie nachgezeichnet (3.1). Darauf folgt eine Fokussierung auf die Gruppe der Kinder mit Behinderung und die Bedeutung des Spiels in inklusiven Settings. Dazu wird zunächst auf eine Forschungsübersicht zurückgeblickt, in der zu Beginn der 1990er-Jahre (Heimlich 1995) der internationale Forschungsstand bis zu jenem Zeitpunkt aufbereitet worden war (3.2.). Ergänzend wurde eine entsprechende Literaturrecherche bis zum Jahr 2016 durchgeführt, die in einer qualitativen Meta-Analyse (auch: Review oder Sekundäranalyse) zusammengefasst wird (3.3). Abschließend sollen erste Konsequenzen für die Gestaltung inklusiver Spielsituationen gezogen werden, indem einzelne Elemente wie Spielpartner, Spielmittel, Spielräume und Spielzeiten als intervenierende Variablen inklusiver Spielprozesse aufgeführt werden (3.4).

3.1 Entwicklung der sozialen Spieltätigkeit in den ersten Lebensjahren

Spätestens dann, wenn sich die Wachzeiten von Säuglingen in den ersten Lebensmonaten allmählich ausweiten und nicht mehr ausschließlich durch Hygiene und Nahrungsaufnahme bestimmt sind, werden spielerische Kontakte zu den Eltern interessant. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres spielen auch Beziehungen zu Gleichaltrigen allmählich eine Rolle, die sich vom Kontakt zu Erwachsenen unterscheiden. Peerbeziehungen sind durch die „Gleichartigkeit oder zumindest Ähnlichkeit der Interaktionspartner, was Vorwissen, Status und das Verfügen von Macht über den anderen angeht" (Viernickel 2013, S. 66) gekennzeichnet.

Die Kindheitsforschung hat gezeigt, dass sich dabei eine eigene Kinderkultur *(peer culture)* mit eigenen Regeln und Bedeutungen herausbildet. Auch William A. Corsaro definiert *peer culture* als ein „stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers" (Corsaro 2015, S. 19). Der Anfang der Kommunikation mit anderen wird durch das Gestenspiel mit ikonischen Gesten (im Unterschied zu bloßen Zeigegesten) gebildet, wodurch ein Austausch ohne Sprache möglich wird (Tomasello 2009). Auf die Bedeutung von Peer-Beziehungen für Lernprozesse und die kognitive Entwicklung macht bereits James Youniss (1994) aufmerksam, in dem er den Aushandlungsprozess zwischen Gleichaltrigen hervorhebt. Unter der Voraussetzung einer „symmetrischen Reziprozität" (Youniss 1994, S. 51), d.h. Wechselseitigkeit, in der sich die Beteiligten als gleichwertige Partner begegnen, können „Ko-Konstruktionen" entstehen (ebd., S. 19). Kinder lernen dabei, sich in die Perspektive des Gegenübers hineinzuversetzen und gemeinsam neue Perspektiven zu entwickeln. Insofern können wir ebenso von „Kokreativität" im Spiel sprechen, weil offenbar aus der sozialen Beziehung auch Neues entstehen kann (Hüther/Quarch 2016, S. 17).

Im gemeinsamen Spiel des ersten Lebensjahres kommt es beispielsweise zu Blickkontakten mit Lächeln, Lautäußerungen, Annäherungen und Berührungen (Viernickel 2013). Zum Ende des ersten Lebensjahres werden auch erste einfache Spiele mit der Nachahmung des Spielpartners oder dem Austausch von Spielobjekten möglich. Auch wenn die Sprache im zweiten Lebensjahr im gemeinsamen Spiel noch keine große Rolle spielt, so werden die Spielkontakte doch zunehmend komplexer. Einfache soziale Spiele (wie „Kuckuck") können jetzt schon beobachtet werden. Auch Spielmittel gewinnen zunehmend die Funktion, soziale Kontakte anzubahnen, wenn Kindern die Möglichkeit dazu geboten wird. In den nun interessanten Zweier-Kontakten spielt die gegenseitige Nachahmung eine große Rolle, was Susanne Viernickel treffend als die „Sprache von Kleinkindfreundschaften" bezeichnet (ebd., S. 69).

Die sozialen Spieltätigkeiten entwickeln sich ab dem zweiten Lebensjahr in unterschiedlichen Spielformen (siehe hierzu auch die ausführliche Darstellung bei Zimpel 2014). Mildred B. Parten hat bereits 1932 eine bis in die Gegenwart hinein gültige Systematik dazu vorgelegt. Basierend auf Beobachtungsstudien unterscheidet sie folgende Formen des sozialen Spiels, auch wenn damit keine Entwicklungslogik im Sinne eines vertikalen Modells angenommen werden kann (Heimlich 1995):

- *Beobachtungsspiel* (beobachtet Kinder beim Spielen, begibt sich nicht in das Spiel hinein, keine sichtbare Spielaktivität);
- *Alleinspiel* (spielt allein, Spielmittel unterscheiden sich von denen anderer Kinder, kein Versuch der Annäherung);
- *Parallelspiel* (spielt neben bzw. in der Nähe von anderen Kindern, Spielmittel ähneln sich oder sind gleich, keine Beeinflussung des Spiels anderer Kinder);
- *Assoziationsspiel* (spielt mit den anderen Kindern, gemeinsame Spieltätigkeit, Spielmittelaustausch, gleiche Tätigkeit für alle, Eigeninteressen sind untergeordnet);
- *Koalitives Spiel* (spielt in Gruppen, Eigeninteressen werden untergeordnet, gemeinsames Gruppenziel, feste Rolleneinordnung);
- *Kooperationsspiel* (spielt in Gruppen, gemeinsames Gruppenziel, arbeitsteilig, flexible Rollenübernahme, freiwillige Akte des Helfens).

In einer eigenen Beobachtungsstudie in integrativen Kindertageseinrichtungen (n=10) ist auf der Basis von 200 Beobachtungsstunden über drei Zeiträume hinweg gezeigt worden, dass im ersten Kindergartenjahr (also bei Dreijährigen) die Spielformen „Selbstbeschäftigt", „Beobachtungsspiel" und „Alleinspiel" mehr als 50 % der Spieltätigkeit von Kindern ausmachen. Erst im späteren Verlauf des ersten Kindergartenjahrs ist eine Zunahme des Parallelspiels bei gleichzeitiger Abnahme des Alleinspiels zu verzeichnen (Heimlich 1995). Dies kann allerdings auch altersabhängige Gründe haben,

weil entfaltetes Kooperationsspiel insgesamt eher bei älteren Kindergartenkindern beobachtet wird.

Susanne Viernickel (2013) weist zusätzlich darauf hin, dass Fantasieelemente erst später in das soziale Spiel einbezogen werden. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass sich die weitere kognitive und sprachliche Entwicklung vorwiegend im Spiel vollzieht. Eine Situation zu einer Spielsituation umzudeuten, erfordert nun zunehmend sprachliche und kognitive Fähigkeiten. Dass die zentralen kommunikativen Kompetenzen wie Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätspräsentation ebenfalls im sozialen Spiel gelernt werden, ist seit Langem bekannt (Heimlich 2015a).

Durch die Analyse von Freispielsituationen (Fried 2004, zit. nach Viernickel 2013) ist deutlich geworden, dass Kinder im Kindergartenalter über attraktive Spielinhalte, Rollen und Spielprozesse eigene Wissensbestände ausbilden (sogenannte *scripts),* auf die sie immer wieder zurückgreifen, die sie aber auch weiterentwickeln und ausdifferenzieren. Überraschend ist dabei, dass die Geschlechterrollen zu Beginn des Kindergartenalters sehr genau abgegrenzt werden, auch wenn damit ebenfalls ein sozialer Zuschreibungsprozess bezeichnet ist und Geschlecht als soziale Kategorie (ebd.) angesehen werden muss. Offenbar haben die Spielerfahrungen in geschlechtshomogenen Gruppen der Jungen und der Mädchen eine enorme Bedeutung für die Herausbildung bzw. Ausdifferenzierung der Geschlechtsidentität (ebd.). Zusätzlich erwerben Kindergartenkinder im Spiel grundlegende Vorstellungen von Moral, indem sie in ihren Aushandlungsprozessen auf die Einhaltung der Regeln achten und Prinzipien von Fairness und Rücksichtnahme entwickeln und berücksichtigen. Offen ist die Frage, inwieweit Kinder in ihrer sozialen Spielentwicklung von altersheterogenen Gruppen profitieren. Leider gibt es dazu derzeit keine belastbaren empirischen Befunde (Viernickel 2013).

Es dürfte jedoch deutlich geworden sein, dass die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern im Alter bis zu sechs Jahren bezogen auf soziale Spieltätigkeiten als sehr hoch einzuschätzen sind. Insgesamt gilt: Soziale Spieltätigkeiten mit Gleichaltrigen sind der Königsweg zu umfassender Teilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Es stellt sich nun die Frage, inwieweit das auch für Kinder mit Behinderung in integrativen bzw. inklusiven Settings gilt.

3.2 Integrative Spielsituationen von Kindern mit und ohne Behinderung – ein Rückblick

Die Bedeutung des Spiels für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung ist keineswegs erst mit der Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung zum Thema geworden. Auch in der Bundesrepublik Deutschland gibt es seit Ende der 1960er-Jahre, inzwischen also seit über 50 Jahren, Erfahrungen mit dem gemeinsamen Spiel. Deshalb soll nun zunächst ein Rückblick auf die Anfänge der Erforschung des gemeinsamen Spiels von Kindern mit und ohne Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland erfolgen. Dabei wird davon ausgegangen, dass es sich in der Anfangsphase um eine integrative Entwicklung handelte. Deshalb ist hier von integrativen Spielsituationen die Rede. Damit sind solche Spielsituationen gemeint, in denen Kinder mit und ohne Behinderung, die vorher in getrennten Einrichtungen untergebracht waren, wieder zusammenkommen (im Sinne von Integration als Wiederherstellung eines Ganzen). Es sollen sowohl die personal-interaktionalen Bedingungen als auch die räumlich-materiellen Bedingungen integrativer Spielsituationen im Überblick und zusammenfassend dargestellt werden, wie sie sich seinerzeit auf dem Hintergrund der empirischen Forschung gezeigt haben. Zunächst stehen die personal-interaktionalen Bedingungen von integrativen Spielsituationen im Vordergrund.

Adrian und Christiane Kniel (1984) untersuchen das prosoziale Verhalten von Kindern mit und ohne Behinderung (n = 14 Kinder mit Behinderung) in 13 Kindergärten in Kassel. In den beobachteten Freispielsituationen lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Behinderung bezüglich der Spielformen nachweisen. Auch bezogen auf die sozialen Spieltätigkeiten sind Kinder mit Behinderung an allen Formen beteiligt. Allerdings befinden sie sich häufiger im Alleinspiel als Kinder ohne Behinderung. Im gemeinsamen Spiel übernehmen Kinder ohne Behinderung zum überwiegenden Teil die aktivere Rolle. Spielerische Kontakte von Kindern mit und ohne Behinderung werden überdies häufig von frühpädagogischen Fachkräften begleitet. In einer zweiten Studie richten Adrian Kniel u. a. (1986) ihre Aufmerksamkeit auf die spielpädagogische Begleitung in 20 Kindertageseinrichtungen, verteilt auf drei unterschiedliche Settings (Gruppen in Sonderkindergärten, Gruppen in Regelkindergärten, integrative Gruppen). Es

sind 47 Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in die Untersuchung einbezogen. Neben einer Befragung von frühpädagogischen Fachkräften werden erneut Freispielsituationen beobachtet. Dabei zeigt sich, dass das Freispiel in Sonderkindergärten besonders häufig angeleitet wird, während in integrativen Gruppen und in Regelkindergärten die Lenkung des Freispiels deutlich geringer ausfällt. In Sonderkindergärten sind Kinder mit Behinderung häufiger unbeteiligt, und sie zeigen eher monotone Spieltätigkeiten in der Nutzung von Spielmitteln.

Aufbauend auf diesen ersten Studien ist seinerzeit eine Sekundäranalyse der internationalen Forschungsbefunde mit insgesamt 30 Studien zu integrativen Spielsituationen durchgeführt worden (Heimlich 1995), deren Ergebnisse hier kurz zusammengefasst werden sollen. Die Bedeutung *peer*-bezogener Spieltätigkeiten für das Gelingen der integrativen Förderung wird besonders in den USA bereits seit Ende der 1970er-Jahre gesehen. Erste Studien stellen fest, dass soziale Spieltätigkeiten in der Peergroup nicht selbstverständlich entstehen, sondern vielmehr angeregt werden müssen. Kinder ohne Behinderung wählen demnach häufiger Kinder ohne Behinderung als Spielpartner. Kinder mit Behinderung sind aber gleichwohl in soziale Spieltätigkeiten involviert. Auch können alle sozialen Spielformen, wie sie nach Mildred B. Parten (1932) auch diesen Forschungsprojekten zugrunde liegen, bereits nachgewiesen werden.

Die vergleichsweise umfangreichste Forschungsaktivität zur sozialen Spieltätigkeit geht von Michael J. Guralnick (Heimlich 1995) aus, der seinerzeit an der Ohio State University (USA) tätig war (inzwischen an der Washington University in Seattle, USA). Er zeigt, dass erst die Anwesenheit von frühpädagogischen Fachkräften die sozialen Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung wirksam erhöht, die Anwesenheit der Kinder also allein nicht ausreicht. Daraufhin werden mehrere Studien zur Unterstützung des sozialen Spiels zwischen Kindern mit und ohne Behinderung durchgeführt, in denen Kinder ohne Behinderung angeregt werden sollen, Kontakt zu Kindern mit Behinderung aufzunehmen, indem ihr Spiel durch Rollenspiele und bevorzugte Spielmittel gefördert wird. Es kann nachgewiesen werden, dass die sozialen Spielkontakte vom Schweregrad der Behinderung abhängen: Kinder mit leichteren Behinderungen werden eher in soziale Spieltätigkeiten involviert. Die Art der Gruppenzusammensetzung (homogen versus heterogen) hat hingegen keinen Einfluss auf die soziale Spieltätigkeit. Allerdings sind Kinder mit schweren Behinderungen in Gefahr, im Rahmen von Freispielsituationen eher sozial isoliert zu werden.

Tiffany Field (Heimlich 1995) von der University of Miami Medical School (USA) untersuchte ebenfalls den sozialen Kontakt zwischen Kindern mit und ohne Behinderung in integrativen und nicht-integrativen Settings. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder mit Behinderung weniger häufig zu anderen Kindern schauen, mit anderen weniger sprechen und sich seltener in der Nähe anderer aufhalten. Sie verbringen hingegen mehr Zeit damit, zur frühpädagogischen Fachkraft zu schauen, in ihrer Nähe zu sein und haben auch mehr Körperkontakt mit ihr. Dieses Verhalten nimmt allerdings in integrativen Settings deutlich ab. Außerdem sprechen Kinder mit Behinderung mehr mit einem Spielmittel als mit anderen Kindern.

Speziell mit der Kontaktinitiierung *(social initiations)* beschäftigt sich Philip S. Strain (Heimlich 1995) im Rahmen des „Early Childhood Intervention Program" im Allegheny-Singer-Research-Institute (Pittsburgh, USA). Auf der Basis von qualitativen Spielbeobachtungen entdeckt Philip S. Strain die Bedeutung der Interaktionen in der Peergroup. Er findet heraus, dass besonders die Kontaktinitiierung gefördert werden kann, indem Kinder ohne Behinderung gezielt in entsprechenden Fähigkeiten trainiert werden. Gesten- und bewegungsorientierte Formen der Initiierung werden von Kindern mit Behinderung häufiger aufgegriffen als sprachliche Versuche. Auch die bevorzugten Spielmittel haben für die Kontaktinitiierung bei Kindern mit Behinderung eine hohe Bedeutung. Noch stark unter dem Einfluss des Behaviorismus' stehende Ansätze der Verhaltensmodifikation werden zusätzlich eingesetzt, um gelungene Kontaktanbahnungen positiv zu verstärken – mit großem Erfolg. Schließlich geht Philip S. Strain dazu über, mit der gesamten Gruppe (Kinder mit und ohne Behinderung) die Initiierung von sozialen Spielkontakten zu üben. Das „classwide social skill training" mit 15 täglichen Fördereinheiten zu je 15 Minuten kann allerdings erneut nur deutliche Effekte bei Kindern ohne Behinderung erzielen.

Auch zum räumlich-materiellen Aspekt, d.h. zur Bedeutung von Spielmitteln und Spielräumen für soziale Kontakte in integrativen Spielsituationen, liegen englischsprachige Untersuchungen vor (Heimlich 1995). Aus der Gruppe der individuellen Spielmittel *(isolated toys)* sind feinmotorische Spiele wie Puzzles oder LEGO® demnach

eher nicht geeignet, das soziale Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung zu unterstützen. Zu deutlich mehr Spielkontakten kommt es beim Einsatz von Bastelmaterial, *art materials,* (z.B. Ausschneiden, Malen, Tonarbeiten) und beim „Zuhause"-Spielen mit Geschirr, Kamera, Telefon oder Szenen im Puppenhaus *(housekeeping)* sowie bei Bauklötzen, Bällen und Fahrzeugen und beim Spiel mit Wasser oder dem Kassettenrekorder *(social toys)*. Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass besonders großformatige Spielmittel soziale Spieltätigkeiten von Kindern mit und ohne Behinderung anregen können. Das gilt auch für die Altersgruppe der Kinder unter drei Jahren. Am Ende des ersten Lebensjahres sind dabei die sensomotorischen Eigenschaften von Spielmitteln wie Größe, Farbgestaltung, Greifmöglichkeiten, Oberflächenvariabilität und Geräuschevielfalt bedeutsam für die beginnende soziale Spieltätigkeit. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass insbesondere *social toys* in der Lage sind, das soziale Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung wirksam zu unterstützen.

Bezüglich der Raumgestaltung wird für integrative Spielsituationen die Bedeutung des Prinzips der Barrierefreiheit *(barrier-free design)* betont, um Kindern mit und ohne Behinderung den Zugang zu den Räumen zu ermöglichen. Außerdem seien strukturierte Spielräume anzubieten mit unterschiedlichen Raumzonen und klaren Angeboten. Zusätzlich benötigen Kinder mit und ohne Behinderung Rückzugsmöglichkeiten, reichhaltige Umgebungsstimuli und Möglichkeiten zur Abgrenzung eigener Räume. Insgesamt dürfte sich damit der Raumbedarf in integrativen Settings deutlich steigern, was zahlreiche Kindertageseinrichtungen in jener Zeit dazu bewogen hat, zweite Spielebenen einbauen zu lassen. Insbesondere Samuel L. Odom von der School of Education an der University of North Carolina (USA) hat dies in den 1980er-Jahren in seinem „Integrated Preschool Curriculum" realisiert. Unter Zugrundelegung eines ökosystemischen Ansatzes (Odom u.a. 1982) weist er für integrative Settings mit einer entsprechenden räumlich-materiellen Umgebungsqualität positive Effekte sowohl für soziale Spieltätigkeiten als auch für das Fantasiespiel nach. Kinder mit Behinderung verbringen in den integrativen Settings insgesamt deutlich mehr Spielzeit mit Kindern ohne Behinderung.

Im Rückblick kritisch zu betrachten ist die durchgängige Trennung der Kinder in Gruppen mit und ohne Behinderung. Dabei kommen die Gemeinsamkeiten im Sinne von Grundbedürfnissen, alltäglichen Erfahrungen und medialen Einflüssen noch zu wenig in den Blick. Die abgeleiteten Maßnahmen einer Unterstützung des gemeinsamen Spielens sind durchweg noch geprägt von einer spezifischen Förderung der Kinder mit Behinderung. Unter inklusivem Aspekt sollte der Fokus stärker ausgeweitet werden auf alle Kinder. Deshalb sollen nun Studien mit dem Bezug zu inklusiven Settings im Mittelpunkt stehen.

3.3 Soziale Spieltätigkeit in inklusiven Settings – Erweiterung der Forschungsperspektive

Zunächst sollen hier einige konzeptionelle Beiträge ohne empirische Bezüge und ein Forschungsüberblick vorgestellt werden, um die Erweiterung der Forschungsperspektive unter inklusivem Aspekt zu verdeutlichen. Michael J. Guralnick fordert bereits Anfang der 2000er-Jahre alternative Ansätze zur Unterstützung von Peer-Beziehungen in inklusiven Settings (Guralnick 2001). Einen dieser alternativen Ansätze sieht er im Modell der „peer-related social competence", die er definiert als „ability of young children to successfully and appropriately carry out their interpersonal goals" (ebd., S. 482). Die sozialen Kompetenzen in Peer-Beziehungen bezeichnet er demnach als Fähigkeit von jüngeren Kindern, ihre interpersonalen Zielsetzungen erfolgreich und angemessen zu verwirklichen. Soziale Spieltätigkeiten von jüngeren Kindern bieten viele Möglichkeiten, diese sozialen Kompetenzen zu entwickeln und zu erproben. Michael Guralnick weist nun darauf hin, dass diese sozialen Kompetenzen von vielen Kindern erfolgreich erworben werden, Kinder mit Behinderung jedoch Schwierigkeiten dabei haben. In Freispielsituationen lassen sich diese Unterschiede noch am wenigsten nachweisen. Aber wenn es um das Erreichen spezifischer sozialer Kompetenzen gehe, dann würden Unterschiede deutlich. Kinder mit Behinderung spielten eher allein, hätten Schwierigkeiten, in Kontakte mit Gleichaltrigen zu kommen und gelangten nicht so häufig zu freundschaftlichen Beziehungen (ebd.). Möglicherweise liege hier eine Erklärung dafür, dass es nach wie vor nur zu wenigen Freundschaften im Sinne reziproker Interaktion zwischen Kindern mit und ohne Behinderung komme. Von daher misst er der Förderung von sozialen Kompetenzen über das peerbezogene Spiel eine hohe Bedeutung für gelingende Prozesse in inklusiven Settings

und für die weitere Entwicklung der Kinder sowie deren Lebensqualität insgesamt zu. Dazu sei eine Kombination aus einer entsprechend gestalteten Spielumgebung, der direkten Intervention von frühpädagogischen Fachkräften sowie der gezielten Einbeziehung von Gleichaltrigen notwendig. Inwieweit die so zu erreichende Ausweitung sozialer Spieltätigkeiten auch zu einer Förderung der sozialen Kompetenzen in Peer-Beziehungen beiträgt, ist allerdings derzeit noch offen. Letztlich plädiert auch Michael Guralnick abschließend für eine stärkere Einbeziehung systemischer Strukturen der Kindertageseinrichtungen insgesamt, der Kindertageseinrichtungen als Ganzes also, sowie der Eltern und Familien.

Ae-Hwa Kim u.a. (2003) legen eine Sekundäranalyse von 13 Interventionsstudien vor. Darin geht es um den Zusammenhang von Spielmitteln und der Gruppenzusammensetzung mit der sozialen Spieltätigkeit von Kindern mit und ohne Behinderung in inklusiven Settings aus den Jahren 1975 bis 1999. Es zeigt sich, dass soziale Spielmittel *(social toys)* wie Bausteine, Bälle, Verkleidungsmaterial, Puppen, Spielzeugautos usw. eher geeignet sind, soziale Spieltätigkeiten zu unterstützen als individuelle Spielmittel *(isolated toys)* wie Puzzles, Bücher oder Gestaltungsmaterial. In inklusiv zusammengesetzten Gruppen nehmen die sozialen Spieltätigkeiten insgesamt einen viel höheren Stellenwert ein als in nicht-inklusiven Gruppen. Verbindet man nun beide Variablen (Spielmittel und Gruppenzusammensetzung), so zeigt sich, dass inklusive Gruppen mehr positive soziale Spieltätigkeiten im Sinne von Assoziations- und Kooperationsspiel aufweisen. Außerdem wird deutlich, dass Computer keineswegs zu den *isolated toys* zählen, sondern im Gegenteil stärker das Parallelspiel ermöglichen und weniger das Alleinspiel.

Timm Albers (2011) betont in seinen Überlegungen zur Bedeutung der Peer-Beziehung in inklusiven Kindertageseinrichtungen das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion. Gerade im Spiel von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen ergeben sich seiner Meinung nach Chancen für soziale Teilhabe. Kinder, die miteinander spielen, bezeichnen sich nicht selten auch als Freunde. Manche solcher „Freundschaften" überdauern gar die konkrete Spielsituation. Aber es gibt auch die Gefahr des Ausschlusses, die für Kinder offenbar in hohem Maße angstbesetzt ist. Nicht alle Kinder schaffen es, spontan in eine Spielsituation einzutreten. Sie benötigen dazu ein Wissen über die internen Regeln der Kinderkultur, die den Zutritt erst erlauben. Dies sollte aber ebenfalls Grundlage für Interventionen von frühpädagogischen Fachkräften sein, wenn sie das Gleichaltrigenspiel nicht unterbrechen und ganz beenden wollen.

Nach einer Durchsicht zentraler Studien zur sozialen Integration von Kindern mit Behinderung kommt Klaus Sarimski (2012) zu dem Schluss, dass das gemeinsame Spiel mit Gleichaltrigen in inklusiven Settings von der Spielumgebung ebenso abhängt wie von der Gruppenzusammensetzung und der Intervention der frühpädagogischen Fachkräfte. Kinder mit Behinderung nehmen unter diesen Umständen eine vergleichbare soziale Entwicklung wie in Sondereinrichtungen; Kinder mit schwerer Behinderung haben sogar leichte Vorteile in der Entwicklung sozialer Kompetenzen. Insgesamt ist auch die Zahl der sozialen Kontakte von Kindern mit Behinderung beim Spielen in inklusiven Settings erhöht. Aber es kommt nach Klaus Sarimski auch zu Ausgrenzungsprozessen, da Kinder ohne Behinderung eher Kinder ohne Behinderung als Spielpartner bevorzugen und immer wieder Konflikte beim gemeinsamen Spiel entstehen können.

Insofern zeigt sich bei diesen neueren Übersichtsbeiträgen bereits, dass eine isolierte Betrachtung der sozialen Beziehungen von Kindern mit und ohne Behinderung im gemeinsamen Spiel einer unangemessenen Verkürzung der Betrachtungsweise gleichkäme, die wichtige Faktoren in der inklusiven Spielsituation insgesamt ausblenden würde. Deshalb ist die folgende Forschungsübersicht vor dem Hintergrund des ökologischen Modells inklusiver Spielsituationen zu sehen. Auch in Bezug auf die Bedeutung der sozialen Spieltätigkeit für die Inklusion in Kindertageseinrichtungen gilt es, die „Ökologie der Inklusion" *(ecology of inclusion)*, wie es Susan Kontos u.a. (1998) bezeichnen, nicht außer Acht zu lassen.

3.4 Inklusive Spielsituationen – Ergebnisse einer qualitativen Meta-Analyse mit dem Schwerpunkt Kinder mit Behinderung

Bei der Erstellung der qualitativen Meta-Analyse steht die Fragestellung im Vordergrund, welche empirischen Studien es zu den Themen Inklusion und Partizipation im Spiel von Gleichaltrigen in den ersten Lebensjahren (Altersgruppe: 6 Monate bis 6 Jahre) gibt. Von besonderem Interesse ist dabei die Gruppe der Kinder mit

Behinderung in inklusiven Settings. Der Meta-Analyse liegt somit ein enger Inklusionsbegriff zugrunde, der auf die Gruppe der Kinder mit Behinderung in den ersten sechs Lebensjahren bezogen ist und damit nur eine Diversitätsdimension von anderen möglichen wie Geschlecht, Kultur, soziale Herkunft oder Alter berücksichtigt. Dazu ist eine Literaturrecherche in den einschlägigen Datenbanken (FIS-Bildung, ERIC, PSYNDEX, PSYCINFO) durchgeführt worden. Als Suchbegriffe sind „Behinderung", „Inklusion", „Spiel", „Gleichaltrige" und „Partizipation" sowie ihre englischsprachigen Entsprechungen verwendet worden (Stand: Ende 2016). In die Auswahl sind nur solche Studien aufgenommen worden, die eine empirische Strategie erkennen lassen. Berücksichtigung finden sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsdesigns. Gerade aus sozial-konstruktivistischer Perspektive gewinnen ethnografische Methoden in der Spielforschung an Bedeutung (Corsaro 2015). Auch Einzelfallstudien sind in die Analyse eingegangen. Es handelt sich insgesamt um eine qualitative Meta-Analyse, da die Forschungsergebnisse mit Hilfe des Modells inklusiver Spielsituationen analysiert werden (Bortz/Döring 2006). Eine quantitative Meta-Analyse erweist sich wider Erwarten als nicht durchführbar, da die analysierten Studien in ihren methodischen Designs zu heterogen angelegt sind, zu wenig Studien zu diesem Thema für einen quantitativen Vergleich vorliegen und die Stichprobengrößen in der Regel zu klein ausfallen (Bortz/Döring 2006).

3.4.1 Ergebnisse der qualitativen Meta-Analyse

Im Folgenden stehen die empirischen Studien zu inklusiven Settings im Vordergrund. In die qualitative Meta-Analyse geht ein Sample von insgesamt 19 empirischen Studien aus dem Zeitraum von 1995 bis 2016 ein (siehe Übersicht 7.1 im Anhang), bezogen auf die Altersgruppe von 6 Monaten bis 6 Jahren. Davon beschäftigt sich der überwiegende Teil der Studien mit der sozialen Spieltätigkeit von Kindern mit spezifischen Förderschwerpunkten in inklusiven Settings. Auf den Förderschwerpunkt „Autismus-Spektrum-Störungen" entfallen acht Studien. Förderschwerpunktübergreifend sind nur sechs Studien angelegt, obwohl der Anspruch des inklusiven Settings ist, offen für alle Kinder zu sein. Positiv gewendet lässt sich damit konstatieren, dass im betrachteten Zeitraum das Forschungsinteresse an spezifischen Problemen der Teilhabe bei Kindern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten deutlich im Vordergrund steht. Bei den Einflussfaktoren der inklusiven Spielsituation fällt auf, dass die Spielpartner beachtet werden. Spielmittel, Spielräume als Einflussfaktoren sind in den hier zugrunde liegenden Untersuchungen nur wenig präsent, der Einfluss der Spielzeit wird nur am Rande überprüft. In insgesamt 14 Studien wird mit quantitativen Forschungsmethoden gearbeitet, in acht Studien mit qualitativen. Kombinierte Methodendesigns *(mixed-method-designs)* gibt es in vier Studien. Es kommt das gesamte methodische Spektrum der empirischen Bildungsforschung zum Einsatz: von Interviews mit Kindern, Eltern und frühpädagogischen Fachkräften über schriftliche Befragungen bis hin zu standardisierten und halbstandardisierten Beobachtungen sowie Einzelfallstudien und Dokumentenanalysen.

Die folgende zusammenfassende Übersicht zu den einzelnen Studien der qualitativen Meta-Analyse folgt einer Systematik, die an den Förderschwerpunkten ausgerichtet ist. Im jeweiligen Schwerpunkt werden die Untersuchungen chronologisch dargestellt. Dabei stehen v.a. die Ergebnisse im Mittelpunkt. Eine ähnliche Vorgehensweise hat auch Klaus Sarimski (2012) gewählt, wobei in seiner Forschungsübersicht nicht immer der Bezug zu inklusiven Settings besteht.

Förderschwerpunktübergreifende Aspekte des sozialen Spiels von Kindern in inklusiven Settings

Da sich die hier zusammengeführten Untersuchungen auf mehrere Förderschwerpunkte beziehen und damit ein inklusives Prinzip berücksichtigen, werden sie ausführlicher vorgestellt. Susan Kontos u.a. (1998) von der Purdue University, West Lafayette (USA) legen ihre Untersuchung (n=40) zum Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung von vornherein als ökologische an. Sie beziehen zusätzlich zu den sozialen Kontakten auch die Spielmittel und die Spielräume der Kindertageseinrichtungen mit in die Untersuchung ein und schätzen außerdem die Qualität der Einrichtung sowie ihres pädagogischen Konzeptes ein (mit der *Early Childhood Environment Rating Scale*, *ECERS*; deutsch: Kindergartenskala, KES).

Damit ist diese Studie die einzige im vorliegenden Sample, die die ökologischen Einflussfaktoren inklusiver Spielsituationen in einem umfassenden Sinne berücksichtigt. Ihre Fragestellung richtet sich auf die Erfahrungen, die Kinder mit und ohne Behinderung in Freispielsituationen in inklusiven Settings machen. Dabei sind sie besonders daran interessiert, das Potenzial von inklusiven Settings für die kindliche Entwicklung

herauszuarbeiten. Kinder mit Behinderung spielen in inklusiven Settings häufig mit Gleichaltrigen ohne Behinderung und fast immer mit Spielzeug, sind dabei allerdings meist in der Nähe der frühpädagogischen Fachkraft. Das Spiel mit Wasser, Sand und Bauklötzen sowie Bewegungsspiele stehen dabei im Vordergrund. In sozialer Hinsicht spielen Kinder mit Behinderung aber häufiger allein oder werden von den Gleichaltrigen ignoriert. Rollenspiele kommen bei Kindern mit Behinderung kaum vor, was auf eine besonders bedeutsame Aufgabe für frühpädagogische Fachkräfte hindeutet. Zu höheren Anteilen der sozialen Spieltätigkeit kommt es in der Regel, wenn die frühpädagogische Fachkraft nicht in der Nähe ist. Der räumliche Kontext spielt beim Umfang und bei der Qualität der sozialen Spieltätigkeit allerdings eine untergeordnete Rolle. Entfaltete soziale Spieltätigkeiten entstehen insgesamt eher mit einem oder mehreren anderen Kindern, ebenso entfaltete Spieltätigkeiten mit Spielmitteln. Für Kinder mit Behinderung lassen sich aber auch hohe Anteile von Beobachtungstätigkeiten und Zeiten ohne Beschäftigung feststellen. Mit der Einrichtungsqualität hängt die soziale Spieltätigkeit offenbar nicht sehr eng zusammen, da hier keine Unterschiede zwischen den beteiligten 33 Kindertageseinrichtungen gefunden worden sind, obwohl deren Qualität durchaus variierte.

Leslie J. Couse und Mellisa A. Clawson (2000) von der University of Maine (USA) beobachten Kinder mit und ohne Behinderung in Freispielsituationen (n = 182) und finden heraus, dass Kinder mit Behinderung in inklusiven Settings überwiegend im Allein- und im Parallelspiel anzutreffen sind, während komplexere soziale Spieltätigkeiten nur in einem sehr geringen Anteil im Vergleich zu Kindern ohne Behinderung festgestellt werden konnten. Kinder ohne Behinderung beziehen in 46% der Spielzeit Kinder mit Behinderung in ihr Spiel mit ein, umgekehrt ist dies allerdings nur zu 20% der Fall. Die Kontaktaufnahme von Kindern mit Behinderung zu Kindern ohne Behinderung kommt v.a. durch die Unterstützung der frühpädagogischen Fachkraft zustande. Die Ergebnisse bezüglich des Alleinspiels und des Parallelspiels werden auch in der Beobachtungsstudie (n = 11) von Klaus Sarimski für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg (2011) bestätigt.

Ulf Janson (2008) von der Universität Stockholm (Schweden) berichtet von einer Untersuchung in 20 Gruppen zu je drei bis vier Kindern in inklusiven Kindertageseinrichtungen in Schweden (n = ca. 80), in der die Peer-Beziehungen im Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert werden. Er unterscheidet zwischen positiven und negativen Zugängen zu inklusiven Spielsituationen und kann zeigen, dass Kinder einen Platz im sozialen Spiel erwerben müssen. Unterschieden werden dabei „Strategien der Aktivitätsorientierung, des Beitragens (Führung, Vorschläge, sich Eingliedern durch eigene Aktivitäten), der Selbstorientierung, des Suchens nach Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 140). Kinder mit und ohne Behinderung unterscheiden sich deutlich in der Anwendung dieser Strategien. Kinder mit Behinderung bevorzugen die Strategie der Aufmerksamkeitssuche und wenden sich dabei häufiger an die frühpädagogische Fachkraft, während Kinder ohne Behinderung häufiger selbst Spielvorschläge machen, die zum Spielthema einer Gruppe passen und sich weniger an die frühpädagogische Fachkraft wenden. Es gelingt nach Ulf Janson in inklusiven Settings noch zu wenig, horizontale Beziehungsmuster zu etablieren.

Borgunn Ytterhus (2008) von der Technischen Universität in Trondheim (Norwegen) baut ihre Untersuchung auf dem Konzept des „Kinderkollektivs“ auf, mit dem sie die Kindergruppen und ihre selbstgesteuerten Interaktionen in fünf Kindertageseinrichtungen bezeichnet (n = 90). Sie entdeckt, dass der Wunsch aller Kinder, mit anderen Kindern zusammen sein zu können, in dieser Altersgruppe am stärksten ausgeprägt ist und dass die Frage, wer mit wem spielt, für sie eine existenzielle Bedeutung hat. In ihrer qualitativen Studie kommt sie den selbst entwickelten „Interaktionsregeln“ der Kinder auf die Spur. Diese lauten:

- *„Du sollst anderen keine physischen Schmerzen zufügen und du sollst kein laufendes Spiel verderben.“*
- *„Du sollst Gefühlsausbrüche nicht übertreiben.“*
- *„Du sollst nicht vor aller Augen dein Gesicht verlieren und dich nicht vor Gleichaltrigen blamieren.“*
- *„Du sollst nicht hässlich und schweinisch sein.“* (Ytterhus 2008, S. 120–122, im Original kursiv – U.H.).

Nur Kinder, die diese Regeln berücksichtigen, haben eine Chance, in das gemeinsame Spiel hineinzugelangen. Verstoßen sie gegen eine dieser Regeln, werden sie aus dem „Kinderkollektiv“ ausgeschlossen. Diese ethnografische Studie macht deutlich, dass hinter der sichtbaren, äußeren Schicht von sozialen Spieltätigkeiten, die Erwachsenen in der Regel zugänglich und von ihnen beobachtbar ist, eine zweite Schicht lauert, die

auf den diskreten Vereinbarungen der Kinder selbst beruht. Diese Ebene erschließt sich nicht in einem zeitlich begrenzten Kontakt, wie er in der Regel in quantitativen Studien aus zeitökonomischen Gründen gewählt werden muss. Dazu müssen Forscherinnen und Forscher und auch frühpädagogische Fachkräfte über einen längeren Zeitraum in die kindliche Spielwelt eintauchen.

Coral Kemp u.a. (2013) vom Macquarie University Special Education Centre (Australien) konzentrieren sich in ihrer Studie auf den Grad des Engagements von Kindern mit und ohne Behinderung in inklusiven Settings. Aktives Engagement ist demnach für Kinder mit Behinderung besonders in Freispielsituationen und bei den gemeinsamen Mahlzeiten zu beobachten, während bei Gruppenaktivitäten eher das Muster des passiven Engagements vorherrscht. In Freispielsituationen war die Zahl der sozialen Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung insgesamt erhöht, ein Befund, der in mehreren Studien mehrfach repliziert werden kann.

Soziales Spiel von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) in inklusiven Settings

Im Folgenden werden nur die Studien zusammengefasst, in denen ausschließlich Kinder mit ASS einbezogen sind. James Ball (1996) von der Nova Southeastern University (USA) kann in einer qualitativen Studie (n=16) im Rahmen seiner Dissertation auf der Basis von Dokumentenanalysen in *Individual Educational Plans* (IEP) zeigen, dass Kinder mit ASS mehr Augenkontakt zu Kindern ohne Behinderung haben, häufiger im Parallelspiel und Fantasiespiel aktiv sind und es zu mehr Austausch sowie verbalen und non-verbalen Antworten kommt, wenn sie sowohl in der Freispielzeit als auch in der Kleingruppenzeit gezielt im Bereich sozialer Fähigkeiten gefördert worden sind. Craig Zercher u.a. (2001) von der San Francisco State University (USA) finden in einer Trainingsstudie (n=5) heraus, dass ein Training von Kindern ohne Behinderung im Rahmen des Konzepts *Integrated Play Group* im Anschluss an Pamela Wolfberg u.a. (2015) geeignet ist, bei Kindern mit ASS einen deutlichen Anstieg der gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit für Spielmittel, der Fantasiespielanteile und verbalen Äußerungen zu bewirken. Die Effekte bleiben stabil, auch wenn nach dem Ende des etwa 16-wöchigen Trainings die Kinder ohne Behinderung nicht mehr entsprechend initiativ werden, also nach der Interventionsphase. Catherine Nelson u.a. (2007) von der University of Utah (USA) erprobten die Wirkung des Einsatzes von visuellen Hilfen auf die Initiierung von Spielaktivitäten zwischen Kindern mit ASS und Kindern ohne Behinderung (n=4). Im Rahmen eines Trainings von *peer-models*, also Kindern ohne Behinderung, zur sozialen Kontaktaufnahme im Spiel mit ASS-Kindern wird ein „Key to play intervention package" (ebd., S. 166) eingesetzt. Es besteht aus laminierten Karten mit Piktogrammen, die Kinder mit ASS auffordern sollen, am Spiel teilzunehmen. Die visuellen Anregungen sind offenbar geeignet, die Kontaktinitiierung von ASS-Kindern zu verbessern und ebenfalls die Zeit für soziale Spieltätigkeiten auszuweiten, die sie mit ihren Peers ohne Behinderung im Spiel verbringen. Auch die Qualität ihrer Spieltätigkeiten steigt an. In einer Einzelfallstudie kommen Fani Theodorou und Melanie Nind (2010) von der University of Southampton (GB) über einen Zeitraum von sechs Monaten mit Hilfe von halbstrukturierten Interviews und Videobeobachtungen zu dem Schluss, dass erfolgreiche Kontaktaufnahmen zwischen einem Kind mit ASS und seinen Spielpartnern ohne Behinderung in entscheidender Weise vom „Spielethos" und der intensiven Zusammenarbeit der frühpädagogischen Fachkräfte sowie einem unterstützenden curricularen Rahmen abhängen. Für die Qualifikation von frühpädagogischen Fachkräften ist es daher naheliegend, eine solche spielförderliche Haltung zu unterstützen. Das bereits erwähnte Konzept der *Integrated Play Groups* (IPG) wird von Pamela Wolfberg u.a. (2015) von der San Francisco State University (USA) evaluiert. Die IPG enthalten ein peerbezogenes Interventionsprogramm, das auf der sozialstrukturellen Theorie im Anschluss an Lev S. Vygotskij (1896–1934) beruht. Deshalb stehen die sozialkognitiven Aspekte des Spiels mit Gleichaltrigen im Vordergrund. Das soziale Spiel hat dabei eine hohe Bedeutung in der „Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)"; es findet gleichsam in dieser Zone statt. Im Mittelpunkt steht der Interventionsansatz der „guided participation" (ebd., S. 832), bei der Kinder mit ASS durch andere Kinder oder Erwachsene beim gemeinsamen Spiel mit dem Ziel der Anregung von Ko-Konstruktionen begleitet werden. Die IPG bestehen aus drei bis fünf Spielpartnern mit und ohne Behinderung und einer frühpädagogischen Fachkraft, die für etwa 40 Minuten täglich in einem eigenen Raum zusammenkommen. IPG werden über 12 Wochen hinweg mit Hilfe von Videobeobachtungen wissenschaftlich begleitet (n=48). Auf der Basis von 300 Videoclips für jedes Kind kommen die Autorinnen und Autoren zu dem Schluss, dass IPG in der Lage sind,

das Fantasiespiel sowie das Funktionsspiel auszuweiten. In sozialer Hinsicht gelingt es nachzuweisen, dass Kinder mit ASS durch IPG in die Lage versetzt werden, weniger allein zu spielen, mehr Parallelspiel zu erfahren und dabei mehr gemeinsame Bezugspunkte mit anderen Kindern zu entwickeln. Diese Effekte bleiben auch nach dem Ende der Intervention erhalten und verstärken sich sogar noch. Besonders die differenzierten Hinweise zu einem spielfördernden Verhalten der frühpädagogischen Fachkräfte im Rahmen von IPG dürften eine hohe Bedeutung für die pädagogische Begleitung von Spielaktivitäten von Gleichaltrigen in inklusiven Settings haben – auch über den Förderschwerpunkt ASS hinaus (siehe Kap. 3.0).

Soziales Spiel von Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung" in inklusiven Settings

Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten stellen frühpädagogische Fachkräfte in inklusiven Settings immer wieder vor große Herausforderungen. Sharon M. Melnick (1996) von der University of California in Berkeley (USA) begleitet Kinder mit Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom und Hyperaktivität (ADHS) während eines Sommercamps der Universität (n = 45). Es werden die Peer-Beziehungen im gemeinsamen Spiel beobachtet, mit einem soziometrischen Instrument überprüft und die beteiligten Kinder dazu befragt. Kinder mit ADHS erhalten zusätzlich eine medikamentöse Unterstützung (Methylphenidat, in Deutschland unter dem Handelsnamen Ritalin bekannt), deren Wirkung ebenfalls im Rahmen des Sommerforschungsprogramms überprüft wird. Die Kinder können „Foosball", also Tischfußball spielen.

Die explorative Studie führt zu dem Ergebnis, dass Kinder mit ADHS, die zu Aggressionen neigen, nach eigenen Aussagen v.a. daran interessiert sind, Ärger zu machen und Regeln zu überschreiten im Gegensatz zu Kindern mit ADHS, die nicht zu Aggressionen neigen. Die Beobachtungen der sozialen Spieltätigkeiten zwischen Kindern mit ADHS und Kindern ohne ADHS zeigen allerdings, dass Kinder mit ADHS und einem hohen Aggressions-Potenzial vor allem Aufmerksamkeit suchen und dabei den Regeln der Fairness eher weniger Beachtung schenken. Allerdings werden diese Kinder sozial auch häufiger abgelehnt. Auf einem Schulhof einer *elementary school* (Altersgruppe: 4–14 Jahre) führen Debra J. Pepler u.a. (1998) von der York University (Kanada) eine Beobachtungsstudie zum gemeinsamen Spiel von aggressiven und nicht-aggressiven Kindern durch (n = 39). Aggressive Kinder zeigen auf dem Schulhof mehr soziale Interaktionen als nicht-aggressive Kinder, sie verhalten sich allerdings auch in höherem Maße sowohl verbal als auch körperlich aggressiv. Die Anteile an Alleinspiel und Gruppenspiel unterscheiden sich wiederum nicht zwischen den beiden Gruppen. Kontaktinitiierungen sind zwischen den aggressiven und nicht-aggressiven Kindern durchaus gleich verteilt; die aggressiven Kinder beantworten diese Kontaktversuche im Spiel jedoch häufig antisozial. Dabei zeigen sich allerdings auch immer wieder Mischformen zwischen prosozialen und antisozialen Verhaltensweisen, was darauf hindeuten kann, dass der Wunsch nach sozialen Kontakten im Spiel schon vorhanden ist, jedoch nicht immer angemessen zum Ausdruck gebracht werden kann.

Die Untersuchung von Jamie M. Ostrov und Caroline F. Keating (2004) von der Colgate University in New York (USA) kann zusätzlich Geschlechterunterschiede im Spiel von aggressiven Kindern ausmachen (n = 48). Jungen zeigen im freien Spiel demnach mehr verbale und körperliche Aggressionen, während Mädchen sich eher auf beziehungsrelevante (*relational*) Aggressionen verlegen. Dies entspricht auch dem Erleben von nicht-aggressiven Peers, denen gegenüber sich Jungen stärker verbal und körperlich aggressiv verhalten, Mädchen hingegen eher auf der Beziehungsebene. Die Beobachtungsergebnisse stimmen mit dem Urteil der frühpädagogischen Fachkräfte überein – und zwar unabhängig davon, ob es sich um eine Freispielsituation handelt oder ein strukturiertes Angebot (Malaufgabe). Die soziale Akzeptanz ist wiederum bei Kindern, die verbale und/oder körperliche Aggressionen zeigen, unabhängig vom Geschlecht, insgesamt niedrig. Aggressiv auftretende Jungen und Mädchen werden gleichermaßen sozial abgelehnt – auch in inklusiven Settings. Deshalb zählt die Gruppe der Kinder mit ADHS oder einem hohen Grad an Aggression auch in inklusiven Settings im Elementarbereich zu den größten Herausforderungen, da stets die sozialen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen auf dem Spiel stehen.

Soziales Spiel von Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Lernen" in inklusiven Settings

Die Zuordnung von Studien zu Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten fällt nicht leicht, da diese Kinder vor dem Schuleintritt von entsprechenden Bildungsangeboten häufig nicht erreicht werden und insofern der

Zugang zu inklusiven Settings für diese Gruppe möglicherweise erschwert ist. Allerdings stammt der große Teil dieser Kinder aus sozial benachteiligten Lebenssituationen, wie sie im nordamerikanischen Head-Start-Programm (ein Programm zur kompensatorischen Erziehung vor dem Schuleintritt, das seit 1965 in den USA existiert) schwerpunktmäßig einbezogen werden. Deshalb sollen hier exemplarisch zwei Studien angeführt werden, in denen Kinder aus belasteten Lebenssituationen untersucht wurden.

Kathleen Coolahan u.a. (2000) von Mathematica Policy Research, Inc. in Princeton (USA) weisen in ihrer Studie (n = 556) darauf hin, dass sich die Kompetenz zur Interaktion mit Gleichaltrigen im Spiel bezogen auf das Alter vor dem Schuleintritt in hohem Maße auf den späteren Schulerfolg auswirkt. Sie stellen sich die Frage, ob das auch für die Lernvoraussetzungen in bestimmten Bereichen gilt. Dazu beobachten sie gelingende soziale Interaktionen im Spiel. Sie können feststellen, dass die Fähigkeit zum sozialen Spiel mit Gleichaltrigen bei sozial benachteiligten Kindern die aktive Einbeziehung in Lernprozesse im Klassenraum unterstützt. Kinder, die diese Fähigkeit nicht beherrschen, unterbrechen Lernprozesse eher, sind passiv und wenig motiviert zu lernen. Außerdem treten bei dieser Gruppe häufiger Verhaltensprobleme wie Hyperaktivität auf. Ältere Kinder haben hier bessere Fähigkeiten zum sozialen Spiel als jüngere, Mädchen zeigen insgesamt die ausgeprägtesten Fähigkeiten zum Spiel mit Gleichaltrigen, während Jungen am häufigsten zur Unterbrechung von Lernprozessen, zur Passivität und zu mangelnder Motivation neigen.

Diese Ergebnisse werden von Elizabeth R. Bell u.a. (2016) von der University of Miami (USA) noch einmal eindrucksvoll bestätigt (n = 908). In einem „Head-Start-Program" mit Kindern unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft haben diejenigen Kinder die größten Erfolge im Bereich der Lernvoraussetzungen für Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften *(academic skills),* die bereits früh über ausgeprägte Muster des Spiels mit Gleichaltrigen verfügen. In dem Maße, wie Unterbrechungen des Spiels mit Gleichaltrigen zunehmen, sinkt auch das Niveau der Lernvoraussetzungen. Das niedrigste Niveau der Lernvoraussetzungen ergibt sich bei Kindern, die wenig im Spiel interagieren, das Spiel häufig abbrechen oder den Kontakt zu Gleichaltrigen immer wieder unterbrechen. Diese Befunde sind auch über die gesamte Dauer der wissenschaftlichen Begleitung (ein Jahr) hinweg stabil.

Soziales Spiel von Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Sprache" in inklusiven Settings

Kinder mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten sind Gegenstand einer Untersuchung von Alison Tempest und Bill Wells (2012) von der DeMontfort University in Leicester (GB). Sie begleiten einen Jungen mit Sprach- und Sprechproblemen und seine drei Freunde im Rahmen einer Einzelfallstudie sechs Wochen lang, beobachten Freispielsituationen ohne Anwesenheit einer frühpädagogischen Fachkraft und führen eine Konversations-Analyse *(conversation analysis, CA)* durch. Ziel ist es, die Streit-Episoden *(argument episodes)* im Sinne von William A. Corsaro (2015) herauszuarbeiten.

Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Kinder mit Sprachproblemen ebenso wie ihre gleichaltrigen Freunde in das gemeinsame Spiel einbezogen oder ausgeschlossen werden. In zwei Spielepisoden der drei Jungen lassen sich „Access"-Streitereien (wenn ein weiterer Spielpartner dazu kommen möchte) und „Opposing opinion"-Auseinandersetzungen (wenn keine Einigkeit über das Spielthema erzielt wird) unterscheiden (Ebd., S. 62). Im Spiel kommt es dadurch immer wieder zu wechselnden Allianzen und Ausschlüssen zwischen den Jungen. Trotz der Sprachschwierigkeiten werden diese Aushandlungen im Wesentlichen verbal gelöst. Das gemeinsame Spiel mit Gleichaltrigen bietet demnach für Kinder vor dem Schuleintritt auch Chancen zur Bewältigung von Sprach- und Sprechschwierigkeiten.

Soziales Spiel von Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung" in inklusiven Settings

In der Untersuchung von Lynne M. Boddy u.a. (2015) von der Liverpool John Moores University (GB) steht die Bewegung von Kindern mit kognitiven Schwierigkeiten im Vordergrund *(intellectual disabilities)*. Mit Hilfe von Beobachtungen und einem Bewegungsmesser *(accelerometer)* wollen sie die Bewegung im gemeinsamen Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung erfassen (n = 70). Nur 23 % der Kinder in der Untersuchungsgruppe bewegen sich demnach genug. Es gibt keine Geschlechterunterschiede in diesem Befund. Die unterrichtsfreie Zeit verbringen die meisten mit dem Spiel in kleinen Gruppen, ältere Kinder häufiger als jüngere. Zeiten des Alleinspiels werden öfter zur Bewegung genutzt.

Leider liegen keine weiteren Untersuchungen zum peerbezogenen Spiel von Kindern mit kognitiven Schwierigkeiten vor, so dass hier nur wenig spezifische Aussagen

gemacht werden können. Allerdings ist die hier zitierte Studie deshalb von Bedeutung, da sie über den Förderschwerpunkt hinaus die Relevanz der Bewegung im Spiel von Gleichaltrigen in inklusiven Settings verdeutlicht.

Soziales Spiel von Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung" in inklusiven Settings

Zur Gruppe der Kinder mit körperlichen und motorischen Schwierigkeiten liegt zum Spiel mit Gleichaltrigen leider nur eine Studie vor, in der Kinder ohne Behinderung gefragt werden, inwieweit sie einen hypothetischen (also fiktiven bzw. konstruierten) Gleichaltrigen mit körperlichen und motorischen Schwierigkeiten in ihr Spiel einbeziehen würden.

Karen E. Diamond und Soo-Young Hong (2010) von der Purdue University in West Lafayette (USA) befragen Kinder ohne Behinderung in inklusiven Settings dazu (n=72). Sie erhalten zwei einfache Holzpuppen – eine der Puppen sitzt im Rollstuhl –, mit deren Hilfe die Fragen unterstützt und veranschaulicht werden. Die Entscheidung der Kinder, das Kind im Rollstuhl (bzw. die Puppe im Rollstuhl) in ihr Spiel einzubeziehen, hängt demnach mit der Art der Spieltätigkeit zusammen. Wenn sie der Meinung sind, dass das Kind im Rollstuhl die Spielaktivität motorisch bewältigen kann, neigen sie dazu, es in ihr Spiel einzubeziehen. Das geschieht nicht, wenn sie meinen, dass das Kind im Rollstuhl damit überfordert sei. Es wird jedoch auch das jeweilige Niveau der *theory-of-mind* bei den Kindern überprüft, also die Fähigkeit, über sich selbst und andere nachzudenken, sich in andere hineinzuversetzen und Handlungen als Ausdruck der eigenen Gefühle und Erfahrungen sowie der des Gegenübers zu verstehen. Kinder, die hier über gute Fähigkeiten verfügen, sind eher bereit, das Kind im Rollstuhl einzubeziehen, Kinder mit geringeren Fähigkeiten in diesem Bereich eher weniger. Ebenfalls zeigt sich, dass Kinder, die das Kind im Rollstuhl wählen, dies häufiger moralisch begründen, als wenn sie das Kind ohne Rollstuhl wählen.

Auch diese Studie erklärt sicher nicht vollständig die Aufgabe der Einbeziehung von Kindern mit körperlichen und motorischen Schwierigkeiten in das Spiel mit Gleichaltrigen in inklusiven Settings. Aber der Hinweis auf die Bedeutung der *theory-of-mind*-Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen zu können, vermag doch deutlich zu machen, dass hier möglicherweise Ansätze für entsprechende Interventionen vorliegen.

3.4.2 Forschungslücken

Der Forschungsstand zu den ökologischen Einflussfaktoren des Spiels mit Gleichaltrigen in inklusiven Settings ist insgesamt unbefriedigend. Im Grunde liegen derzeit keine neuen Befunde im Vergleich zur Sekundäranalyse vom Beginn der 1990er-Jahre (Heimlich 1995) vor. Insofern bleibt gegenwärtig noch offen, ob Spielmittel, Spielräume und Spielzeiten in inklusiven Settings im Vergleich zu integrativen Settings eine neue Bedeutung erhalten. Bei der Gestaltung von inklusiven Settings sind wir deshalb einstweilen auf die Befunde zu integrativen Settings angewiesen, auch wenn wir zahlreiche neue Erkenntnisse zu den spezifischen Anforderungen in unterschiedlichen Förderschwerpunkten mit heranziehen können. Insofern wäre die Inklusionsforschung zum Spiel von Gleichaltrigen in inklusiven Settings gut beraten, wenn sie zukünftig wieder vermehrt an ökologische Rahmenkonzepte anknüpfte und damit ebenfalls Mehrebenenmodelle stärker zugrunde legen würde (Albers/Lichtblau 2014; Heimlich 2013a; Odom u.a. 2012).

Außerdem sollte unter dem Leitbild Inklusion zukünftig noch deutlicher förderschwerpunktübergreifend geforscht werden, da es sehr wahrscheinlich ist, dass in inklusiven Settings unterschiedliche Förderschwerpunkte zusammenkommen. Inwieweit andere Diversitätsdimensionen eine Bedeutung für das Spiel von Gleichaltrigen in inklusiven Settings haben, müsste Gegenstand einer eigenständigen Recherche sein. Aber auch der Forschungsbedarf zu den verschiedenen Förderschwerpunkten und den spezifischen Anforderungen für inklusive Spielsituationen ist hoch, so dass hier gegenwärtig noch viele Fragen offen bleiben. Das gilt im Übrigen auch für die Perspektive der Kinder selbst. Möglicherweise stellen sich inklusive Spielsituationen aus der Perspektive von Kindern anders dar als aus der Sicht von Erwachsenen, wie die Studie von Isabel Behr (2008) andeutet. Allenfalls in der Reggio-Pädagogik (Lingenauber 2008) können bislang Ansätze einer konsequenten Berücksichtigung der kindlichen Perspektive auf inklusive Bildungsangebote im Elementarbereich ausgemacht werden.

3.5 Zusammenfassung: Spielen zwischen Inklusion und Exklusion

Zusammenfassend lässt sich als Trend in der empirischen Forschung zur Bedeutung des Spiels von Gleichaltrigen für Inklusion und Partizipation in Kindertageseinrich-

tungen Folgendes festhalten: Nach zahlreichen Studien, die bis zu Beginn der 1990er-Jahre förderschwerpunktübergreifend angelegt sind, stehen in den vergangenen 20 Jahren eher Forschungsfragen im Fokus, die sich auf einzelne Förderschwerpunkte beziehen. So widmen sich viele Arbeiten beispielsweise dem Förderschwerpunkt „Autismus-Spektrum-Störungen". Insgesamt wird gegenwärtig vermehrt auf die Einschluss- und Ausschlusstendenzen im Spiel von Gleichaltrigen in inklusiven Settings geachtet. Dass alle Kinder „mittendrin und nicht nur dabei" (Kreuzer/Ytterhus 2008) sind, ist auch in inklusiven Settings noch keineswegs selbstverständlich. Weitere Einflussfaktoren inklusiver Spielsituationen wie Spielmittel, Spielräume, Spielzeiten rücken demgegenüber in den Hintergrund und sind eher Gegenstand des Praxistransfers und der Implementation inklusiver spielpädagogischer Ansätze.

4 Rolle und Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte – Anforderungen an die Beobachtung und Begleitung inklusiver Spielprozesse

„Die großen ursprünglichen Betätigungen des menschlichen Zusammenlebens sind alle bereits von Spiel durchwoben."
(Huizinga 1991/1938, S. 12)

Auf der Basis der derzeit verfügbaren Daten zum Spiel von Gleichaltrigen in inklusiven Settings stellt sich die Frage, ob und wie frühpädagogische Fachkräfte die so bedeutsame soziale Spieltätigkeit von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen begleiten und unterstützen können. Als erstes stehen sie vor der Aufgabe, das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung und die daraus entstehenden inklusiven Spielsituationen und -prozesse zu beobachten und zu dokumentieren (4.1). Bei der Begleitung inklusiver Spielprozesse sollten frühpädagogische Fachkräfte über komplexe spielpädagogische Handlungsmuster verfügen und sowohl indirekt als auch direkt auf das Spiel Einfluss nehmen können (4.2). Für die Gestaltung von inklusiven Spielsituationen stehen einige Anregungen bezüglich inklusiver Spielmittel (4.3) und inklusiver Spielräume (4.3) zur Verfügung. Mit dem Modell der inklusiven Spielgruppe (4.4) wird ein Konzept zur intensivierten Förderung des gemeinsamen Spiels in der Gruppe der Gleichaltrigen vorgestellt, das insbesondere für Kinder mit schweren Formen von Behinderung bedeutsam sein wird (4.5). Im Konzept der inklusiven Spielförderung werden die Überlegungen zu den Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte zusammengefasst (4.6).

4.1 Beobachtung und Dokumentation inklusiver Spielprozesse

Das Spiel von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu beobachten, ist bereits Teil einer spielpädagogischen Konzeption. Wenn eine intrinsisch motivierte, selbstkon-

trollierte und fantasievolle Tätigkeit wie das kindliche Spiel pädagogisch begleitet werden soll, so ist zunächst einmal Zurückhaltung angesagt. Eingriffe von Erwachsenen können ansonsten rasch zum Ende des Spiels führen. Insofern bedarf die Unterstützung und Begleitung von kindlichen Spieltätigkeiten in jedem Fall der sorgfältigen und einfühlsamen Beobachtung. Im Unterschied zur alltäglichen Beobachtung erfordert eine wissenschaftlich fundierte Beobachtung jedoch entsprechende Dokumentationssysteme. Außerdem ist es sinnvoll, die Beobachtungsergebnisse im Team der frühpädagogischen Fachkräfte immer wieder zu besprechen. Nur so können Verzerrungen und Einseitigkeiten bei der Interpretation von inklusiven Spielsituationen vermieden werden. Hilfreich können dabei Videoaufzeichnungen und die anschließende gemeinsame Analyse sein. In jedem Fall sollte die Unsicherheit des Wahrnehmungsvorgangs selbst kritisch reflektiert werden.

Ernst Martin und Uwe Wawrinowski (2014) haben in ihrer Beobachtungslehre dazu eine Reihe von möglichen Fehlerquellen aufgeführt. So können die eigenen Emotionen und Bedürfnisse der Beobachtenden (z.B. Hunger, Müdigkeit) die Beobachtungsergebnisse verfälschen. Aber auch unzulässige Generalisierungen von einzelnen Verhaltensweisen (Halo-Effekt) passieren leicht. Zuweilen werden auch Spielthemen von Kindern durch die Beobachtenden eher abgelehnt (z.B. aggressives Spiel), was ebenfalls zu Verzerrungen der Beobachtung führen kann. Der erste Eindruck sollte nicht daran hindern, den Spielen von Kindern möglichst unvoreingenommen gegenüberzutreten. Nicht immer stimmen Spiele von Kindern mit den pädagogischen Wunschvorstellungen überein. Deshalb sollten vorschnelle Bewertungen vermieden werden. Kinder können sehr gut zwischen der Spielwelt und der realen Welt unterscheiden. Insofern kann der äußere Schein kindlicher Spieltätigkeiten nicht selten trügen. Wichtig ist deshalb, dass Spielbeobachtungen auch genutzt werden, um im Sinne eines Perspektivenwechsels die inklusive Spielsituation aus der Sicht der Kinder zu betrachten und dabei alle Kinder mit einzubeziehen.

4.1.1 Spieltagebuch

Ethnografische Studien zum kindlichen Spiel haben gezeigt, dass die Themen und die von den Kindern entwickelten Regeln des gemeinsamen Spiels mit Hilfe der Beobachtung nicht ohne Weiteres als eine sichtbare Spieltätigkeit erfasst werden. Meist sind dazu längerfristige Beobachtungsprozesse (mehrere Wochen oder gar Monate) erforderlich, um sich in die Spielwelt der Kinder hineindenken zu können. Dabei haben sich Tagebuchaufzeichnungen sehr bewährt. Insofern ist es naheliegend, dass frühpädagogische Fachkräfte bei der Begleitung oder nach Abschluss von Freispielphasen inklusive Spielsituationen der Kinder aufzeichnen. Spielthemen sind dabei ebenso interessant wie die einbezogenen Spielmittel und -räume. Neben einfachen Notizbüchern könnten hierbei auch Tablets (z.B. ein iPad) zum Einsatz kommen. Bei der Aufzeichnung von inklusiven Spielsituationen sollten Angaben zum Datum und Ort des Spiels sowie zu den Beteiligten berücksichtigt werden. Die Spielsituation kann narrativ (also erzählend) notiert werden und später Grundlage von Teamgesprächen mit anderen Fachkräften im multiprofessionellen Team sein (siehe Vorlage im Anhang). Über einen längeren Zeitraum kann so eine Sammlung von interessanten Spielthemen und Spielmitteln entstehen, mit denen das gemeinsame Spiel der Kinder angeregt werden kann. Auf diese Weise erwerben frühpädagogische Fachkräfte ein Grundwissen über wechselnde Spielmoden bei den Kindern. Auch können sich dadurch Hinweise auf eine mögliche Änderung der Ausstattung mit Spielmitteln oder der Raumgestaltung ergeben. Ein weiterer Vorteil des Spieltagebuchs ist, dass Gruppenprozesse erfasst werden können.

4.1.2 Spielprotokolle

Wollen frühpädagogische Fachkräfte einzelne Kinder in inklusiven Spielsituationen genauer betrachten, so empfiehlt es sich, Spielprotokolle anzufertigen. Hier kommen nicht nur genaue Zeitangaben bei der Aufzeichnung hinzu, sondern ebenso eine Einschätzung der Rahmenbedingungen (z.B. Anwesenheit einer frühpädagogischen Fachkraft beim Spiel, Beschäftigung mit dem Kind). Beim Spielprotokoll sollte sorgfältig getrennt werden zwischen den beobachtbaren Spieltätigkeiten in inklusiven Spielsituationen und den mimischen, gestischen und sprachlichen Äußerungen der Kinder auf der einen Seite sowie der Interpretation dieser Wahrnehmung durch die frühpädagogische Fachkraft auf der anderen Seite (siehe Vorlage dazu im Anhang). Für diese Trennung ist es unbedingt erforderlich, dass die Protokollierung der inklusiven Spielprozesse von Kindern ganz sachlich und ohne vorschnelle Wertung erfolgt. Die Interpretation kann wiederum Gegenstand der Beratung im multiprofessionellen Team sein. Von

besonderem Interesse ist hierbei die Art der Verständigung von Kindern im sozialen Kontakt. Sprachliche Äußerungen sollten möglichst mitprotokolliert werden, um aus ihnen die Spielregeln ableiten zu können, die sich Kinder selbst geben. Auch die Aushandlungsprozesse von Kindern zu gemeinsamen Spielthemen lassen sich so erschließen.

4.1.3 Spielkooperationsskala

Soll hingegen der Anteil der sozialen Spieltätigkeiten in inklusiven Settings genau erfasst werden, so ist der Einsatz von Kategoriensystemen erforderlich. Das sind in der Regel Beobachtungsbögen, die eine Reihe von klar definierten Spielformen enthalten, die es zu beobachten gilt. Als Basis einer solchen strukturierten Spielbeobachtung leisten Videoaufzeichnungen gute Dienste. Die Kinder ignorieren die Technik sehr schnell, wenn sie sich nach einer kurzen Zeit an die Anwesenheit einer Kamera mit Stativ gewöhnt haben. Per Fernbedienung kann die frühpädagogische Fachkräfte selbst bestimmen, welche inklusiven Spielsituationen sie aufzeichnen will und welche nicht. Strukturierte Spielbeobachtungssysteme arbeiten häufig mit einem Time-Sampling-Verfahren, bei dem z.B. auf der Basis von Videoaufzeichnungen alle 60 Sekunden eine Zuordnung zu den Spielformen vorgenommen wird. Der Vorteil der Videoaufzeichnung besteht insbesondere darin, die inklusive Spielsituation mehrfach anschauen zu können. Zur Handhabung von Kategoriensystemen ist in der Regel ein entsprechendes Beobachtungstraining erforderlich. Solche Verfahren kommen zwar häufig in der Spielforschung zum Einsatz. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass auch frühpädagogische Fachkräfte den Einsatz eines solchen Beobachtungsinstruments in ihrer Praxis implementieren können.

Ein Beispiel für ein solches Beobachtungssystem ist die Spielkooperationsskala (Heimlich 1995), die auf der Basis der schon erwähnten Kategorien von Mildred B. Parten (1932) konstruiert worden ist (siehe Vorlage im Anhang). Die Kategorien von Mildred B. Parten sind nach wie vor in der internationalen Spielforschung anerkannt und werden bis in die Gegenwart in zahlreichen Studien immer wieder benutzt. Die Spielkooperationsskala ist bereits erfolgreich auf ihre Praxistauglichkeit geprüft worden. Beobachtungstrainings haben ein hohe Übereinstimmung zwischen den Beobachtenden *(Interrater-Agreement)* bestätigt. Es wird jeweils nur ein Kind beobachtet. Die Kategorien der sozialen Spieltätigkeit sind Beobachtungsspiel, Alleinspiel, Parallelspiel, Assoziationsspiel, Koalitives Spiel und Kooperationsspiel. Aus der Praxiserfahrung heraus ist die Kategorie „spielt mit sich selbst“ (Abkürzung: „selbstbeschäftigt“) eingefügt worden. Zur Definition der Kategorien im Einzelnen sei auf den Anhang und die Übersicht in Kap. 3.1 hingewiesen.

4.1.4 Teamfallberatung

Die Teamkooperation hat in Kindertageseinrichtungen einen hohen Stellenwert. Das gilt sowohl auf der Ebene der einzelnen Gruppe als auch für das Team der Einrichtung insgesamt. In inklusiven Settings gewinnt die Kooperation in multiprofessionellen Teams eine noch höhere Bedeutung, da hier Fachkräfte unterschiedlicher Professionalität (frühpädagogische Fachkräfte, heilpädagogische Fachkräfte, therapeutische Fachkräfte, psychologische und medizinische Fachkräfte, Pflegekräfte) mit Eltern und Kindern in einen intensiven Austauschprozess eintreten.

Aufgrund der zentralen Bedeutung des Spiels mit Gleichaltrigen für Inklusion und Partizipation sollte die Teamkooperation auch genutzt werden, um sich intensiv mit den Bedürfnissen einzelner Kinder und ihrer Eltern auseinanderzusetzen. Dazu wird hier das Konzept der Teamfallberatung empfohlen (siehe Leitfaden im Anhang), das ein vereinfachtes und praxiserprobtes Prozessmodell enthält, welches im Anschluss an einen Vorschlag von Herbert Gudjons (2003) ursprünglich für die professionelle Kooperation von Lehrkräften entstanden ist.

Die Praxis der wissenschaftlichen Begleitung von inklusiven Bildungseinrichtungen hat gezeigt, dass sich das Konzept für unterschiedliche pädagogische Settings eignet. Die Teamfallberatung beginnt mit einem *Fallbericht (Phase 1),* in dem die vorliegenden Informationen zum Kind und seinen Problemen in inklusiven Spielsituationen von einem Mitglied des multiprofessionellen Teams vorgestellt werden. An dieser Stelle geht es zunächst um die Verdeutlichung der Problemschwerpunkte. Spieltagebuch, Spielprotokolle und Videoaufzeichnungen bieten dafür eine gute Grundlage. Daran schließt sich eine *Blitzlichtrunde (Phase 2)* an, in der die Mitglieder des multiprofessionellen Teams spontan und kurz ihre besonderen Eindrücke zum Kind und seinen Problemen äußern. Hier kommt es häufig bereits zu neuen Einblicken in die Situation des Kindes. In *Phase 3*, der *Durcharbeitung*, werden schließlich im Gespräch mit den Beteiligten im multiprofessionellen Team einzelne Aspekte hervorgehoben, mögliche Erklärungsansätze

besprochen und eventuelle fehlende Informationen benannt, die es noch zu ergänzen gilt. *Phase 4* hat schließlich die *Lösungsmöglichkeiten* zum Gegenstand. Hier werden Ideen für eine veränderte Gestaltung inklusiver Spielsituationen gesammelt und besonders geeignete Interventionsmaßnahmen ausgewählt. Daraus kann im Idealfall ein gemeinsam getragenes inklusives Spielförderkonzept hervorgehen. Unter Partizipationsaspekten sollten Eltern und auch Kinder regelmäßig in die Gespräche einbezogen werden.

4.2 Begleitung und Unterstützung inklusiver Spielprozesse *(Scaffolding)*

Die Begleitung und Unterstützung inklusiver Spielprozesse *(Scaffolding)* erfordert ein komplexes Handlungsmuster. Es wird in der Regel mit *aktiver Passivität* im Anschluss an Helga Merker u.a. (1980) bezeichnet, um damit zum Ausdruck zu bringen, dass Erwachsene (Eltern, frühpädagogische Fachkräfte) das Spiel von Kindern eher am Rande begleiten, um von Zeit zu Zeit in das Spielgeschehen einzugreifen und sich dann aber auch wieder zurückzuziehen. Aktivität und Passivität wechseln also ständig, wobei die Entscheidung über das eher aktive oder das eher passive Handlungsmuster nur auf der Basis einer intensiven Beobachtung des freien Spiels getroffen werden kann (siehe Kap. 4.1).

Das aktive Handlungsmuster wird nun im Anschluss an Hildegard Hetzer (1967) noch einmal unterteilt in eine indirekte und eine direkte Einflussnahme. Bei der *indirekten Förderung des Spiels* werden die Umgebungsvariablen inklusiver Spielsituationen wie Spielmittel, -räume und -zeiten gestaltet. Aus der empirischen Spielforschung in inklusiven Settings haben wir Hinweise darauf, welche Spielmittel und Spielraummerkmale besonders gut für die Unterstützung inklusiver Spielprozesse geeignet sind (siehe auch Übersicht *Inklusive Spielmittel* im Anhang). Demnach sollten inklusive Spielumgebungen möglichst

- verschiedene Spielformen zulassen (z.B. Bewegungsspiele, Explorationsspiele, Konstruktionsspiele, Fantasie- und Rollenspiele);
- für Kinder mit unterschiedlichen sensomotorischen Fähigkeiten (z.B. Sehen, Hören, Tasten, Greifen, Bewegen) zugänglich und handhabbar sein;
- viele Sinne gleichzeitig ansprechen;
- das Zusammenspiel anregen (z.B. Rollen- und Regelspiel);
- gestaltbar sein im Sinne einer möglichen Veränderung von Form und Oberflächeneigenschaften (z.B. Natur- und Abfallmaterialien).

Bei der Gestaltung von inklusiven Spielumgebungen kommt es jedoch noch zu keinem unmittelbaren Eingriff in das Spielgeschehen durch die frühpädagogische Fachkraft. Sie verharrt in einer beobachtenden Haltung und bleibt im Hintergrund.

Bei der *direkten Förderung des Spiels* begibt sich die frühpädagogische Fachkraft selbst mit in die inklusive Spielsituation hinein. Sie kann im Parallelspiel neben den Kindern spielen und dabei ähnliche oder gleiche Spielmittel oder Spielthemen aufgreifen. Sie kann aber auch eine Rolle im Spiel der Kinder übernehmen und durch Mitspielen ein Spiel in Gang setzen. Hier ist es möglich, dass sie Fragen zur inklusiven Spielsituation stellt, um die Ideen der Kinder besser zu verstehen und sie wiederum dazu anzuregen, über ihre Spielideen zu sprechen. Sie kann aber auch selbst direkte Vorschläge zum inklusiven Spielprozess einbringen oder die Fragen und Kommentare der Kinder beantworten. Beim Spieltutoring schließlich bringt die frühpädagogische Fachkraft durch eigene Spielvorschläge den inklusiven Spielprozess in Gang. Sie kann dabei in der Rolle der Außenstehenden verbleiben (Intervention von außen) oder eine Rolle in dem von ihr vorgeschlagenen Spiel übernehmen (Intervention von innen) oder den Kindern sogar Spieltätigkeiten vormachen *(modeling)*. Und schließlich kann die frühpädagogische Fachkraft beim Spieltutoring die Rolle eines Fürsprechers der Realität übernehmen, indem sie das Spiel von außen kommentiert. All diese spielpädagogischen Handlungsmuster haben sich in entsprechenden Interventionsstudien als effektiv erwiesen (Heimlich 2015a). Es ist also frühpädagogischen Fachkräften durchaus möglich, inklusive Spielprozesse unmittelbar anzuregen und zu beeinflussen. Allerdings sollte dabei stets die Aussage von Andreas Flitner bewusst bleiben, der betont hat, dass Kinder beim Spielen in erster Linie spielen lernen (Flitner 1986).

4.3 Inklusive Spielprojekte

Im Rahmen des „Play Inclusive (P.inc) Action Research Project" in Edinburgh (GB) hat sich Theresa Casey (2008, 2005), zugleich Vorsitzende der International Play Association (IPA) e.V., in den Jahren von 2002 bis 2004

mit der Entwicklung eines umfassenden Konzepts zur Implementation inklusiver Spielprozesse bei Kindern im Alter von drei bis acht Jahren in unterschiedlichen Settings beschäftigt. Sie stellt ein Rahmenkonzept für die Entwicklung von inklusiven Spielsituationen vor und berichtet von ihren langjährigen Erfahrungen in diesem Bereich.

Theresa Casey bezieht dabei sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Spielplätze und im Grunde die gesamte Kommune mit ein. Sie zeigt zunächst einmal auf, dass selbst gewählte und selbst entwickelte inklusive Spiele der Kinder von Erwachsenen nicht immer positiv bewertet werden, teilweise sogar abgelehnt werden, in jedem Fall aber unterschiedliche Formen von Wertschätzung durch Erwachsene erfahren. Dabei lassen sich Erwachsene häufig vom äußeren Schein eines inklusiven Spiels täuschen, ohne die von den Kindern vereinbarten Bedeutungen konkreter Spieltätigkeiten zu durchschauen. Ein erster Schritt zum Verständnis inklusiver Spielprozesse ist deshalb nach Theresa Casey, dass Erwachsene sich auf die inklusive Spielwelt von Kindern in vollem Umfang einlassen und die beobachtbare Spieltätigkeit nicht vorschnell be- oder gar verurteilen (Casey 2008). Inklusion bedeutet bezogen auf das Spiel also zunächst einmal, dass die Spiele von Kindern mit und ohne Behinderung in einem umfassenden Sinne akzeptiert werden.

Bei der Gestaltung von inklusiven Spielsituationen geht Theresa Casey davon aus, dass Behinderung sozial konstruiert wird und deshalb Diskriminierungen von Kindern mit Behinderung im Spiel verhindert sowie Barrieren im Spiel abgebaut werden müssen (ebd.). Inklusive Spielumgebungen zeichnen sich nach Theresa Casey dadurch aus, dass sie Kindern vielfältige Möglichkeiten zum Teilhaben und zum Beitragen bieten. Sie sollten flexibel genutzt werden können und alle Kinder zum Spielen anregen. Und sie sollten im Hinblick auf mögliche Probleme beim inklusiven Spiel hin konzipiert sein (ebd.). Hinzu kommen Naturmaterialien, die sich besonders für Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen eignen. Aber auch Rückzugsmöglichkeiten werden von den Kindern in inklusiven Spielsituationen gewünscht. Besondere Aufmerksamkeit sollte den Bodenflächen gewidmet werden, damit diese auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern ausgerichtet sind. Zusätzlich sind „Aktionsräume" (ebd., S. 227) gefragt, die spezifische Angebote zum freien Spiel von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen enthalten.

Begleitend dazu plädiert Theresa Casey für eine intensive Beobachtung von Kindern in inklusiven Spielprozessen und regt an zu versuchen, mit Kindern über ihre Spieltätigkeit ins Gespräch zu kommen. Das soll insbesondere dazu beitragen, dass die Erwachsenenperspektive stets durch die Kinderperspektive gespiegelt wird. Auch Theresa Casey versteht Beobachtung und Dokumentation inklusiver Spielsituationen bereits als eine spielpädagogische Tätigkeit. Für das Mitspielen von Erwachsenen in inklusiven Spielsituationen empfiehlt sie folgende Handlungsmuster zur Aufrechterhaltung der Kommunikation im Spiel (ebd., S. 235):

- „Ausführen oder Interpretieren" (Wiedergabe der Kommunikation in der Spielgruppe durch einen Erwachsenen für ein Kind);
- „Wiederholen" (direkte Ansprache eines Kindes, um das Spielgeschehen verständlich zu machen, evtl. auch durch Gesten);
- „Vereinfachen und Verlangsamen" (Tempo aus dem Spiel nehmen, Spielgeschehen wiederholen und dem Kind Zeit geben);
- „Überbrücken" (gezieltes Eingreifen des Erwachsenen, Einführung eines neuen Spielmittels, um Ausgrenzung zu vermeiden).

Insgesamt sei eine inklusive Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle Kinder akzeptiert und willkommen fühlen und am Spiel teilhaben können. Dazu sollten Erwachsene sich für das Kind als Individuum interessieren, unterschiedliche Spielformen zulassen, ruhig und geduldig sein, Akzeptanz vorleben, Beständigkeit und Sicherheit ausstrahlen und eine positive Grundhaltung gegenüber dem gemeinsamen Spiel zeigen. Ziel von Kindern ist es letztlich, von den anderen als Spielgefährte akzeptiert zu werden (Casey 2008). Im inklusiven Spielprojekt von Theresa Casey zeigt sich somit auch, dass die Unterstützung des inklusiven Spiels von Kindern nicht an der Tür der Kindertageseinrichtung beendet sein kann, sondern letztlich ein kommunales Inklusionskonzept für den gesamten sozialen Nahraum erfordert.

4.4 Inklusive Spielgruppen

Ein spezifisches Förderkonzept zum inklusiven Spiel wird von Pamela Wolfberg von der State University in San Francisco (USA) für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) entwickelt und evaluiert (Wolfberg

u.a. 2015, 2012; Wolfberg 2008, 2003). Ergänzend zur Vorstellung des Projekts im theoretischen ersten Teil der Expertise wird an dieser Stelle noch einmal aus praktischer Sicht auf das Konzept der *Integrated Play Groups* (IPG) eingegangen, weil die spielpädagogischen Handlungsmuster zur Unterstützung inklusiver Spielprozesse über die Gruppe der Kinder mit ASS hinaus von Bedeutung sind.

Wie in Kapitel 3.3 dargelegt, handelt es sich bei der Idee der IPG (Inklusive Spielgruppen) um eine Kleingruppenintervention unter Beteiligung von Kindern mit und ohne Behinderung, die von einer frühpädagogischen Fachkraft angeleitet werden. Das spielpädagogische Handlungsmuster wird unter dem Begriff der *guided participation* zusammengefasst (Petty 2009). Die Gruppen setzen sich aus drei bis fünf Kindern mit ASS-Behinderung und ohne Behinderung zusammen. Es gibt ein Vorbereitungsprogramm „Friend2Friend" (Wolfberg 2008), in dem die Kinder mit Hilfe von Simulationsspielen und Puppentheatervorführungen darauf vorbereitet werden, auf die Bedürfnisse anderer in besonderer Weise zu achten. Die inklusive Spielgruppe kommt in einem separaten Raum zusammen, in dem Spielmittel vorhanden sind, die zum „interaktiven, konstruktiven und kreativen Spielen animieren, die sensorischen und motorischen Fähigkeiten der Kinder schulen und sie dazu anregen, ihre Umwelt zu erforschen und ihrer Fantasie dabei freien Lauf zu lassen" (ebd., S. 251 f.). Es werden „strukturierte Spieleinheiten" (ebd., S. 252) mit wiederkehrenden Abläufen und visualisierenden Hilfsmitteln angeboten. Die Kinder werden dabei von einer frühpädagogischen Fachkraft begleitet. Deren Aufgabe ist es, die Initiierung von Spielkontakten *(nurturing play initiations)* zu fördern, das soziale Spiel zu unterstützen *(scaffolding)* und sozialkommunkativ anzuleiten (*guiding social communication*) und das Spiel in der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) (*guiding play within the zone of proximate development,* ZPD) anzuregen (Wolfberg u.a. 2015).

Die Evaluationsergebnisse sind bereits in Kapitel 3.3 referiert worden. Aber auch die Praxiswirksamkeit und Implementation wird in mehreren Erfahrungsberichten eindrucksvoll bestätigt. Das Modell der inklusiven Spielgruppe deutet darauf hin, dass neben der großen inklusiven Spielgruppe, an der alle Kinder teilhaben und zu der alle Kinder beitragen sollen, für einzelne Kinder auch andere inklusive Angebote in kleinen Gruppen sinnvoll sind, um ihnen inklusive Spielerfahrungen zu ermöglichen.

4.5 Zusammenfassung: Inklusive Spielförderung

Aus den oben beschriebenen Praxiskonzepten für eine Beobachtung und Unterstützung von inklusiven Spielprozessen und Spielsituationen ergibt sich in der Folge ein modular aufgebautes Konzept einer inklusiven Spielförderung. Die Förderung des inklusiven Spiels in der Altersgruppe von 6 Monaten bis 6 Jahren erfordert erstens eine intensive Spielbeobachtung und Dokumentation (Modul 1), zweitens die Bereitstellung von inklusiven Spielmitteln (Modul 2), drittens die Gestaltung von inklusiven Spielräumen (Modul 3) und viertens die Ausbildung von spielpädagogischen Interventionsformen zur Unterstützung der sozialen Spieltätigkeit in der Gruppe der Gleichaltrigen (Modul 4). Diese Überlegungen werden abschließend in einem Kompetenzmodell für frühpädagogische Fachkräfte zusammengeführt (siehe Modulplan *Qualifizierung für inklusive Spielförderung* im Anhang).

5 Kompetenzen für inklusive Spielförderung – Konsequenzen für die Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte

„Je mehr verhandelt wird, desto stärker wird die wechselseitige Bindung der Kinder im Spiel."
(Sennett 2012, S. 27)

Frühpädagogische Fachkräfte sind die entscheidenden Trägerinnen und Träger der pädagogischen Qualität von inklusiven Kindertageseinrichtungen, wie in den Münchener Studien zur Qualitätsentwicklung in inklusiven Kindertageseinrichtungen gezeigt werden konnte (Heimlich/Behr 2008, 2005). Das gilt ebenso für die inklusive Spielförderung. Abschließend werden auf der Basis des Deutschen Qualitätsrahmens (DQR) die Kompetenzen beschrieben, die frühpädagogische Fachkräfte benötigen, wenn sie in inklusiven Betreuungssettings das gemeinsame Spiel von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen anregen möchten. In einem ersten Schritt werden die einzelnen Kompetenzbereiche *Personale Kompetenzen*, *Soziale Kompetenzen*, *Fachkompetenzen* umrissen, die grundlegend für die Zuordnung zur Systematik der WiFF-Wegweiser sind. In der Konsequenz werden schließlich Überlegungen zur *Handlungskompetenz* frühpädagogischer Fachkräfte abgeleitet, die im Kontext inklusiver Spielförderung wichtig sind. Damit ist zugleich die Hoffnung verbunden, dass inklusive Bildung einschließlich der Förderung inklusiver Spielprozesse in Kindertageseinrichtungen zukünftig verstärkt Eingang in die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte findet (Heimlich 2015c, 2013b).

Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf den personalen (5.1) und sozialen Kompetenzen (5.2), weil besonders die personalen Kompetenzen der Fachkräfte in ihrer Bedeutung für die Arbeit in inklusiven Settings in der Gefahr stehen, vernachlässigt zu werden. Erst danach werden die fachlichen Kompetenzen für die inklusive Spielförderung noch einmal zusammenfassend dargestellt (5.3). Die Überlegungen münden schließlich in die Frage nach der Handlungskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften, auf die die aufgeführten fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen letztlich abzielen (5.4). Zusammenfassend wird eine neue Qualifizierungsoffensive für inklusive Spielförderung gefordert (5.5).

5.1 Personale Kompetenzen für inklusive Spielförderung

Frühpädagogische Fachkräfte sollten in die Begleitung inklusiver Spielprozesse eine spielfreudige und -bejahende Haltung einbringen. Dieses „Spielethos" schafft erst die Atmosphäre, in der sich alle Kinder aufgefordert fühlen, in ein gemeinsames Spiel einzutreten und dieses miteinander zu gestalten. Dazu ist es erforderlich, dass sich die Fachkräfte ihrer eigenen Spielerfahrungen im Rahmen spielbiografischer Reflexionen bewusst werden. Diese eröffnen einen Zugang zu unbewussten Prozessen der Bevorzugung oder auch Ablehnung bestimmter kindlicher Spieltätigkeiten.

Darüber hinaus sollten frühpädagogische Fachkräfte eine inklusive Haltung vorleben, die den Kindern die Erfahrung von Teilhaben und Beitragen ermöglicht. Grundwerte einer solchen Haltung sind Gleichberechtigung und Freiheit, die besonders im gemeinsamen Spiel der Gleichaltrigen ausgeprägt werden. Gerade wenn es um Fairness und Gerechtigkeit im Umgang miteinander geht, gewinnt die Beobachtung und Begleitung von Freispielsituationen eine hohe Bedeutung. Die Voraussetzung für inklusive Spielerfahrungen ist, dass frühpädagogische Fachkräfte ein echtes Interesse an der Individualität jedes Einzelnen zeigen, bereit sind, auf andere zuzugehen und sich aktiv mit Unterschieden auseinandersetzen (Ethos der Aufmerksamkeit). Durch das Vorleben einer solchen Haltung erleichtern sie Kindern den Umgang mit Unterschieden und ermöglichen ihnen so die Erfahrung von Partizipation im gemeinsamen Spiel.

5.2 Soziale Kompetenzen für inklusive Spielförderung

Frühpädagogische Fachkräfte benötigen fundierte Kenntnisse in der Beobachtung und Dokumentation inklusiver Spielprozesse. Von der Handhabung selbstgestalteter Spieltagebücher über das Ausfüllen von Spielprotokollen bis hin zur videogestützten Analyse ein-

zelner sozialer Spieltätigkeiten reicht das Spektrum der Anforderungen. Dazu zählen ebenso die Bereitschaft und Fähigkeit, diese Erfahrungen im Umgang mit inklusiven Spielsituationen im Team der pädagogischen Fachkräfte zu analysieren, um daraus Konsequenzen für das weitere gemeinsame pädagogische Handeln abzuleiten. Insbesondere die Arbeit mit dem Modell der Teamfallberatung sollte beherrscht werden.

Zusätzlich ergeben sich unter sozialem Aspekt auch bezogen auf inklusive Spielprozesse umfassende Anforderungen im Bereich der Kooperation mit Eltern, anderen Fachkräften und selbstverständlich auch mit den Kindern selbst. Frühpädagogische Fachkräfte in inklusiven Settings benötigen deshalb gute Grundlagenkenntnisse im Bereich Kommunikation und Beratung, um die vielfältigen Gesprächsanforderungen bewältigen zu können.

Daneben sollten sie über umfassende soziale Kompetenzen verfügen, die ihnen das Mitspielen im Fantasie-, Rollen- und Regelspiel ermöglich. Alle frühpädagogischen Fachkräfte sollten ein umfangreiches Set an Interaktionsspielen kennen, die sich für inklusive Settings in dieser Altersgruppe besonders eignen (Baer 2016; Clausen 2014; Portmann 2013).

Für die Begleitung, Beobachtung und gemeinsame Reflexion inklusiver Spielprozesse im Team ist es außerdem wichtig, dass frühpädagogische Fachkräfte die Bereitschaft mitbringen, sich selbst beraten zu lassen und sich in ihrer sozialen Kompetenz nicht nur während der Ausbildung, sondern auch berufsbegleitend stets weiterzuentwickeln.

5.3 Fachkompetenzen für inklusive Spielförderung

Fachliche Kompetenzen für die Beobachtung und Begleitung inklusiver Spielprozesse ergeben sich insbesondere aus den Anforderungen zur Gestaltung inklusiver Spielsituationen. Fachkräfte sollten auf der Basis fundierter Kenntnisse in Entwicklungspsychologie in der Lage sein, eine Spielumgebung bereit zu halten, in der alle Kinder teilhaben und zu der alle Kinder etwas beitragen können. Dazu zählt ein Grundwissen zur Auswahl und Gestaltung von inklusiven Spielmitteln unter Berücksichtigung von Qualitätskriterien wie z.B. Flexibilität, multisensorische Valenz und Potenzial für die Kontaktinitiierung. Es ist aber ebenso erforderlich, dass sie sensibel bleiben für die wechselnden Spielthemen in inklusiven Spielsituationen und in der Lage sind, das Angebot an inklusiven Spielmitteln so flexibel zu handhaben, dass die Kinder in ihrem Spiel mit Gleichaltrigen in angemessener Weise unterstützt werden.

Um inklusive Spielräume für inklusive Gruppen zu gestalten, sollten frühpädagogische Fachkräfte einschätzen können, ob genügend Freiraum für das Spiel in der Gruppe und auch ausreichend Rückzugsmöglichkeiten vorhanden sind. Unter Umständen ist neben der Prüfung der sensorischen Qualität von Spielräumen (z.B. Bodenbeläge) unter dem Aspekt von Teilhaben und Beitragen auch sicherzustellen, dass die Bedürfnisse von Kindern nach Partizipation bei der Raumgestaltung berücksichtigt sind.

Auch die zeitlichen Strukturen inklusiver Spielprozesse im Tagesablauf sollten von frühpädagogischen Fachkräften bewusst und flexibel gehandhabt werden, um den individuell höchst unterschiedlichen Bedürfnissen aller Kinder nach Routinen und Ritualen gerecht werden zu können.

Darüber hinaus könnte es zu den fachlichen Anforderungen für frühpädagogische Fachkräfte ebenfalls zählen, Konzepte für inklusive Spielprojekte zu entwerfen, die möglicherweise sogar die Grenzen der Kindertageseinrichtungen überschreiten und die Kommune bzw. den Stadtteil und das unmittelbare Umfeld einer Kindertageseinrichtung mit einbeziehen. Mit Blick auf die spezifischen Spielbedürfnisse einzelner Kinder, wie z.B. Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) oder hyperaktive Kinder mit Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADHS), kann es für frühpädagogische Fachkräfte auch bedeutsam werden, Angebote einer inklusiven Spielgruppe entwickeln zu können und unterschiedliche Kinder in Kleingruppen im gemeinsamen Spiel gezielt anzuleiten.

5.4 Inklusive Spielförderung als Handlungskompetenz

Konkrete Handlungsanforderungen ergeben sich in der inklusiven Spielförderung insbesondere dann, wenn inklusive Spielprozesse direkt oder indirekt unterstützt werden sollen. Das Handlungsrepertoire, das sich frühpädagogische Fachkräfte aneignen sollten, beginnt mit der Fähigkeit zur aufmerksamen Beobachtung der unterschiedlichen Kinder in Freispielsituationen. Hier ist es wichtig, dass die frühpädagogischen Fachkräfte die

Spielthemen der Kinder erkennen und ihr Spielangebot flexibel auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder einstellen.

Im Bereich der indirekten Förderung von inklusiven Spielprozessen geht es insbesondere um die Fähigkeit zur Bereitstellung von angemessenen Umgebungsbedingungen (Spielmittel, Spielräume, Spielzeiten). Die frühpädagogische Fachkraft handelt hier eher im Hintergrund.

Die aktive Unterstützung inklusiver Spielprozesse *(Scaffolding)* beginnt mit dem Mitspielen in seinen verschiedenen Abstufungen (z.B. Übernahme einer Rolle, Kommentare zu den Spielideen der Kinder, Parallelspiel) und reicht bis zum Handlungsmuster des Vorspielens im Rahmen des Spieltutorings *(play tutoring)*.

Frühpädagogische Fachkräfte benötigen die grundlegende Fähigkeit zum Pendeln zwischen aktiven und passiven Handlungsmustern in der Beobachtung und Begleitung von inklusiven Spielprozessen. Dies beinhaltet hohe Anforderungen an die Sensibilität für die wechselnden Partizipationsbedürfnisse von unterschiedlichen Kindern.

Inklusive Spielsituation 2:
Mit Stethoskop, Fieberthermometer und einer großen Spritze (in Form von Spielmaterial aus Holz) ist ein kleines Ärzteteam im inklusiven Kindergarten unterwegs und auf der Suche nach Patienten, die dringend behandelt werden müssen. Da viele Kinder schon wissen, welche Untersuchungsmethoden auf sie zukommen, nehmen viele rasch Reißaus. Schließlich stellt sich eine frühpädagogische Fachkraft zur Verfügung. Sie fasst sich an den Kopf, sinkt stöhnend auf eine Matratze und fragt: „Na, Herr Doktor, was habe ich denn?“ Sofort beginnt die eingehende Untersuchung. Während das Stethoskop noch angelegt ist, kommt bereits die Spritze kräftig zum Einsatz. Schließlich untersuchen sich die Kinder gegenseitig, überprüfen das Stethoskop, indem sie hineinschreien. Auch Anna, ein dreijähriges Mädchen mit Down-Syndrom (bzw. Trisomie 21), schaut interessiert zu und probiert alle medizinischen Instrumente eingehend mit den anderen aus. Die frühpädagogische Fachkraft hat sich inzwischen aus dem Geschehen zurückgezogen und beobachtet es von außerhalb.

Das gemeinsame Spiel der Kinder kann hier nur in Gang kommen, nachdem die frühpädagogische Fachkraft selbst eine Rolle im Spiel übernommen und sich ganz in die Spielsituation hineinbegeben hat. Sobald das Spiel in Gang gekommen ist, kann sie das Geschehen zwar weiter kommentieren, ihre aktive Mitwirkung ist aber möglicherweise gar nicht mehr erforderlich. Deshalb sollte sie stets auch den Moment im Auge behalten, in dem sie sich wieder aus dem Spielgeschehen zurückziehen kann und eine mehr oder weniger aktive Beobachtungsposition einnimmt.

5.5 Zusammenfassung: Qualifikation für inklusive Spielförderung

Die professionelle Beobachtung und Begleitung inklusiver Spielprozesse enthält komplexe Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte in personaler, sozialer und fachlicher Hinsicht. Ausbildung und Studium frühpädagogischer Fachkräfte sollten deshalb zukünftig verstärkt auf diese komplexe Anforderungssituation im Alltag von inklusiven Kindertageseinrichtungen vorbereiten. Besonders im Bereich der Fachschulen für Sozialpädagogik muss gegenwärtig von einem gewissen Nachholbedarf ausgegangen werden, da die spielpädagogische Ausbildung häufig auf didaktisch-methodische Aspekte sowie die Praxisphase reduziert wird und die fachlichen Aspekte inklusiver Spielprozesse in psychologischer, soziologischer und philosophischer Hinsicht noch zu wenig berücksichtigt werden (Heimlich 2015c). Insbesondere sollte es darum gehen, trügerische Gewissheiten zum kindlichen Spiel zu irritieren und die Bereitschaft zu wecken, neu über das Spiel von Gleichaltrigen nachzudenken (Fritz 2004). Insofern benötigen wir eine Qualifizierungsoffensive zur inklusiven Spielförderung in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte (siehe Modulplan zur Qualifikation für inklusive Spielförderung im Anhang).

6 Literatur

Albers, Timm (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München/Basel

Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 41. München

Baer, Ulrich (2016): 666 Spiele für jede Gruppe – für alle Situationen. 27. Aufl. Seelze (mit Download-Material)

Ball, James (1996): Increasing Social Interactions of Preschoolers with Autism through Relationships with Typically Developing Peers. A Practicum II Report to the ED. D. Program in Child and Youth Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Fort Lauderdale

Behr, Isabel (2008): Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus Sicht der 4- bis 6-jährigen Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse – eine Pilotstudie. Berlin

Bell, Elizabeth R./Greenfield, Daryl B./Bulotsky-Shearer, Rebecca J./Carter, Tracy M. (2016): Peer Play as a Context for Identifying Profiles of Children and Examining Rates of Growth in Academic Readiness for Children Enrolled in Head Start. In: Journal of Educational Psychology, 108. Jg., H. 5, S. 740–759

Boddy, Lynne M./Downs, Samantha J./Knowles, Zoe R./Fairclough, Stuart, J. (2015): Physical Activity and Play Behaviors in Children and Young People with Intellectual Disabilities: A Cross-Sectional Observational Study. In: School Psychology International, 36. Jg., H. 2, S. 154–171

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe. Wissenschaftliche Beratung: Ulrich Heimlich, Andreas Hinz. Frankfurt am Main

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg

Casey, Theresa (2005): Inclusive Play. Practical Strategies for Working with Children aged 3 to 8. London

Casey, Theresa (2008): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 219–238

Clausen, Marion (2014): Inklusion spielerisch umsetzen. 7x7 Spiele für die Grundschule. Weinheim/Basel

Coolahan, Kathleen/Menden, Julia/Fantuzzo, John/McDermott, Paul (2000): Preschool Peer Interactions and Readiness to Learn: Relationships Between Classroom Peer Play and Learning Behaviors and Conduct. In: Journal of Educational Psychology, 92. Jg., H. 3, S. 458–465

Corsaro, William A. (2015): The Sociology of Childhood. 4. Aufl. London

Couse, Leslie J./Clawson, Mellisa A. (2000): Social Play of Preschool Children with Special Needs and Typically-Developing Children. Paper Presented at the Conference on Human Development in Memphis, TN

DeCastell, Suzanne/Jenson, Jennifer (2003): Serious play. In: Journal of Curriculum Studies, 35. Jg., H. 6, S. 649–665

Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. v. Jürgen Oelkers. Weinheim/Basel (Amerik. Originalausgabe: 1916)

Diamond, Karen E./Hong, Soo-Young (2010): Young Children's Decisions to Include Peers With Physical Disabilities in Play. In: Journal of Early Intervention, 32. Jg., H. 3, S. 163–177

Flitner, Andreas (1986): Spielen Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. 8. Aufl. München (Erstausgabe: 1972)

Fritz, Jürgen (2004): Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Weinheim/München

Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen

Gudjons, Herbert (2003): Fallbesprechungen in Lehrer/-innengruppen. Berufsbezogene Selbsterfahrung: Ein Leitfaden, wie man es macht. In: Gudjons, Herbert: Didaktik zum Anfassen. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 41–53

Guralnick, Michael J. (2001): Social Competence with Peers and Early Childhood Inclusion. In: Guralnick, Michael J. (Hrsg.): Early Childhood Inclusion. Focus on Change. Baltimore/London/Toronto/Sydney, S. 481–502

Hansen, Rüdiger (2015): Inklusion und Partizipation. In: Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen, S. 81–96

Heimlich, Ulrich (1989): Soziale Benachteiligung und Spiel. Ansätze einer sozialökologischen Spieltheorie und ihre Bedeutung für die Spielförderung bei sozial benachteiligten Kindern. Trier

Heimlich, Ulrich (1995): Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Bad Heilbrunn

Heimlich, Ulrich (2008a): Qualität. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd. 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, S. 168–172

Heimlich, Ulrich (2008b): Modellversuche. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd. 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, S. 151–155

Heimlich, Ulrich (2009): Inklusion und Qualitätsentwicklung – eine Aufgabe für alle Kindertageseinrichtungen. Studienbrief für die Fachhochschule Fulda: BA-Online-Studiengang Inklusive Frühkindliche Bildung, Modul 15 (Qualitätsentwicklung und -management). Fulda

Heimlich, Ulrich (2013a): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 33. München

Heimlich, Ulrich (2013b): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 11–32

Heimlich, Ulrich (2015a): Einführung in die Spielpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn

Heimlich, Ulrich (2015b): Pädagogik der Vielfalt – Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. In: Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen, S. 17–29

Heimlich, Ulrich (2015c): Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung. In: Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim/Basel, S. 29–46

Heimlich, Ulrich (2017): Inklusive Momente im Bildungsprozess. In: Pädagogische Rundschau, 71. Jg., H. 2, S. 171–186

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. Münster

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2008): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK) – Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 77. Jg., H. 4, S. 301–316

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2013a): Inklusive Bildung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. Aufl. Berlin, S. 216–221

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2013b): Integrative Institutionen. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. Aufl. Berlin, S. 355–366

Hetzer, Hildegard (1967): Spiel und Spielzeug für jedes Alter. 9. Aufl. München

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben". Berlin, S. 2–22

Huizinga, Johan (1991): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel.. Reinbek b. Hamburg (Originalausgabe: 1938)

Hüther, Gerald/Quarch, Christoph (2016): Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist. München

Janson, Ulf (2008): Partizipation im Vorschulbereich als sozialer Prozess. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 132–152

Kemp, Coral/Kishida, Yuriko/Carter, Mark/Sweller, Naomi (2013): The Effect of Activity Type on the Engagement and Interaction of Young Children with Disabilities in Inclusive Childcare Settings. In: Early Childhood Research Quarterly, 28. Jg., S. 134–143

Kim, Ae-Hwa/Vaughn, Sharon/Elbaum, Batya/Hughes, Marie Tejero/Sloan, Claire V./Sridhar, Dheepa (2003): Effects of Toys or Group Composition for Children with Disabilities: A Synthesis. In: Journal of Early Intervention, 25. Jg., H. 3, S. 189–205

Kniel, Adrian und Christiane (1984): Behinderte Kinder in Regelkindergärten. Eine Untersuchung in Kassel. München

Kniel, Adrian u.a. (1986): Spielverhalten geistig retardierter Kinder im Kindergarten. Eine Beobachtungsstudie in hessischen Sonder-, integrativen und Regelgruppen. In: Behindertenpädagogik, 25. Jg., H 3, S. 255–271

König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: Bildungsforschung, 4. Jg., H. 1, S. 1–21

König, Anke (2008): Pädagogik der frühen Kindheit. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 311–320

Kontos, Susan/Moore, Denise/Giorgetti, Karen (1998): The Ecology of Inclusion. In: Topics in Early Childhood Special Education, 18. Jg., H. 1, S. 38–48

Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): „Dabei sein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel

Kron, Maria (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 189–199

Kron, Maria/Palke, Birgit/Windisch, Marcus (Hrsg.) (2010): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn

Levy, Joseph A. (1978): Play behavior. New York (Reprint: 1983)

Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart

Lingenauber, Sabine (2008): Reggio-Pädagogik. In: Lingenauber, Sabine: Handlexikon Integrationspädagogik. Bochum/Freiburg, S. 181–184

Lorentz, Gerda (1992): Freispiel im Kindergarten. Chancen seines bewußten Einsatzes. 7. Aufl. Freiburg im Breisgau

Martin, Ernst/Wawrinowski, Uwe (2014): Beobachtungslehre: Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. 6. Aufl. Weinheim

Melnick, Sharon M./Hinshaw, Stephen, P. (1996): What They Want and What They Get: The Social Goals of Boys with ADHD and Comparison Boys. In: Journal of Abnormal Child Psychology, 24. Jg., S. 169–185

Merker, Helga/Rüsing, Brigitte/Blanke, Sylvia (1980): Spielprozesse im Kindergarten. München

Mogel, Hans (2008): Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. 3. Aufl. Heidelberg

Nelson, Catherine/McDonnell, Andrea P./Johnston, Susan S./Crompton, Angie/Nelson, Andrew R. (2007): Keys to Play: A Strategy to Increase the Social Interactions of Young Children with Autism and their Typically Developing Peers. In: Education and Training in Developmental Disabilities, 42. Jg., H. 2, S. 165–181

Odom, Samuel L./Jenkins, Joseph R./Speltz, Matthew L./DeKlyen, Michelle (1982): Promoting Social Integration of Young Children at Risk for Learning Disabilities. In: Learning Disabilities Quarterly, 5. Jg., H. 4, S. 379–387

Odom, Samuel J. u.a. (2012): Inclusion at the Preschool Level: An Ecological Systems Analysis. http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Exceptional%20Learners/Inclusion/General%20Information/inclusion_preschool.htm (Zugriff: 03.01.2017)

Ostrov, Jamie M./Keating, Caroline F. (2004): Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. In: Social Development, 13. Jg., H. 2, S. 254–277

Parten, Mildred B. (1932): Social Participation among Preschool Children. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, 27. Jg., S. 243–269

Pepler, Debra, J./Craig, Wendy M./Roberts, William L. (1998): Observations of Aggressive and Nonaggressive Children on the School Playground. In: Merril-Palmer Quarterly, 44. Jg., H. 1, S. 55–76

Petty, Karen (2009): Using Guided Participation to Support Young Children's Social Development. In: Young Children, 64. Jg., H. 4, S. 80–85

Portmann, Rosemarie (2013): Die 50 besten Spiele zur Inklusion. München

Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München

Sarimski, Klaus (2011): Soziale Kontakte behinderter Kinder in integrativen Gruppen – eine explorative Studie im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62. Jg., H. 1, S. 4–10

Sarimski, Klaus (2012): Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Stuttgart

Schäfer, Gerd E. (2001): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 2. Aufl. Weinheim/München

Sennett, Richard (2012): Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält. Berlin

Tempest, Alison/Wells, Bill (2012): Alliances and Arguments: A Case Study of a Child with Persisting Speech Difficulties in Peer Play. In: Child Language Teaching and Therapy, 28. Jg., H. 1, S. 57–72

Theodorou, Fani/Nind, Melanie (2010): Inclusion in Play: A Case Study of a Child with Autism in an Inclusive Nursery. In: Journal of Research in Special Educational Needs, 10. Jg., H. 2, S. 99–106

Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main

Viernickel, Susanne (2013): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. Aufl. Berlin, S. 66–74

Wagner, Petra (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 3. Aufl. Freiburg/Basel/Wien

Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main

Wannack, Evelyne/Arnaldi, Ursula/Schütz, Annalise (2017): Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartendidaktik. In: 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. Spezialausgabe

Wolfberg, Pamela (2003): Integrierte Spielgruppen: Förderung von Kommunikation und sozialen Fähigkeiten bei autistischen Kindern. In: Forum Logopädie, 17. Jg., H. 4, S. 26–31

Wolfberg, Pamela (2008): Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen und soziale Inklusion in pädagogischen Einrichtungen für Vorschulkinder. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 247–263

Wolfberg, Pamela/Bottema-Beutel, Kristen/DeWitt, Mila (2012): Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers. In: American Journal of Play, 5. Jg., H. 1, S. 55–80

Wolfberg, Pamela/DeWitt, Mila/Young, Gregory S./Nguyen, Thanh (2015): Integrated Play Groups: Promoting Symbolic Play and Social Engagement with Typical Peers in Children with ASD Across Settings. In: Journal of Autism & Developmental Disorders, 45. Jg., S. 830–845

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main

Ytterhus, Borgunn (2008): „Das Kinderkollektiv! – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 112–131

Zercher, Craig/Hunt, Pam/Schuler, Adriana/Webster, Janice (2001): Increasing Joint Attention, Play and Language Through Peer Supported Play. In: The International Journal of Research and Practice, 5. Jg., H. 4, S. 374–398

Zimpel, André F. (2013): Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg. 3. Aufl. Göttingen

Zimpel, André F. (2014): Spielen macht schlau! Warum fördern gut ist, Vertrauen in die Stärken Ihres Kindes aber besser. München

7 Anhang

7.1 Übersicht: Qualitative Meta-Analyse zur Bedeutung des Spiels mit Gleichaltrigen in inklusiven Settings (Altersgruppe: 0–6 Jahre, Zeitraum: 1995–2016)

Nr.	Autoren/Jahr	N	Förderschwerpunkte								Inklusive Spielsituation				Forschungs-methoden	
			AUT	ESE	GE	H	KME	L	SE	SP	FÜ	SPP	SPM	SPR	SPZ	QUT	QUL
1	Ball, 1996	16															
2	Bell, 2016	908															
3	Boddy, 2015	70															
4	Coolahan, 2000	556															
5	Couse, 2000	182															
6	Diamond, 2010	72															
7	Janson, 2008	80															
8	Kemp, 2013	37															
9	Kontos, 1998	40															
10	Melnick, 1996	45															
11	Nelson, 2007	4															
12	Ostrov, 2004	48															
13	Pepler, 1998	39															
14	Sarimski, 2011	11															
15	Tempest, 2012	3															
16	Theodorou, 2010	1															
17	Wolfberg, 2015	48															
18	Ytterhus, 2008	90															
19	Zercher, 2001	5															
	Summe		8	4	4	1	5	2	2	4	6	19	3	2	4	14	8

Bemerkungen:
1. Förderschwerpunkte: AUT = Autismus, ESE = Emotionale und soziale Entwicklung, GE = Geistige Entwicklung, H = Hören, KME = Körperlich motorische Entwicklung, L = Lernen, SE = Sehen, SP = Sprache, FÜ = Förderschwerpunktübergreifend (Mehrfachnennungen möglich)
2. Sozial benachteiligte Kinder (low-income children, Head-Start-Programm) sind dem Förderschwerpunkt Lernen (L) und/oder dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet. Kinder mit Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADHD) sind ebenfalls dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet.
3. Inklusive Spielsituation: SPP = Spielpartner, SPM = Spielmittel, SPR = Spielraum, SPZ = Spielzeit
4. Forschungsmethoden: QUT = quantitativ, QUL = qualitativ
5. N = Stichprobengröße (Kinder und ohne Behinderung)
6. Es ist jeweils die Erstautorin bzw. der Erstautor aufgeführt.

Quelle: Eigene Darstellung

7.2 Spieltagebuch

1. Datum	2. Ort
3. Spielpartner/-in	**4. Spielmittel, Spielraum**
4. Inklusive Spielsituation	
5. Kommentar	

Quelle: Eigene Darstellung, © Ulrich Heimlich

7.3 Spielprotokoll

Datum	Ort
Vorname des Kindes (Alter)	**Beobachter/-in**
Anwesenheit der frühpädagogischen Fachkraft	**Beschäftigung mit dem Kind**
1. ständig 2. überwiegend 3. teils – teils 4. überwiegend nicht 5. gar nicht	1. ständig 2. überwiegend 3. teils – teils 4. überwiegend nicht 5. gar nicht
Inklusive Spielsituation	
Beobachtbare Spieltätigkeit	*Interpretation*

Quelle: Eigene Darstellung, © Ulrich Heimlich

7.4 Spielkooperationsskala

Datum	Ort
Vorname des Kindes (Alter)	**Beobachter/-in**
Anwesenheit der frühpädagogischen Fachkraft	**Beschäftigung mit dem Kind**
1. ständig 2. überwiegend 3. teils – teils 4. überwiegend nicht 5. gar nicht	1. ständig 2. überwiegend 3. teils – teils 4. überwiegend nicht 5. gar nicht

Inklusive Spielsituation

Kategorien der sozialen Spieltätigkeit (n. Parten 1932)	Alle 60 Sekunden eine Zuordnung (Beobachtungsintervall: 20 Minuten)																			S	%
Selbstbeschäftigt																					
Beobachtungsspiel																					
Alleinspiel																					
Parallelspiel																					
Assoziationsspiel																					
Koalitives Spiel																					
Kooperationsspiel																					

Stichworte zu den Beobachtungskategorien:

1. *Selbstbeschäftigt* (spielt mit sich selbst, spielt nicht mit Kindern oder Dingen, spielt mit dem eigenen Körper, beobachtet Dinge)
2. *Beobachtungsspiel* (beobachtet Kinder beim Spielen, begibt sich nicht in das Spiel hinein, keine sichtbare Spielaktivität)
3. *Alleinspiel* (spielt allein, Spielmittel unterscheiden sich von denen anderer Kinder, kein Versuch der Annäherung)
4. *Parallelspiel* (spielt neben bzw. in der Nähe von anderen Kindern, Spielmittel ähneln sich oder sind gleich, keine Beeinflussung des Spiels anderer Kinder)
5. *Assoziationsspiel* (spielt mit den anderen Kindern, gemeinsame Spieltätigkeit, Spielmittelaustausch, gleiche Tätigkeit für alle, Eigeninteressen sind untergeordnet)
6. *Koalitives Spiel* (spielt in Gruppen, Eigeninteressen werden untergeordnet, gemeinsames Gruppenziel, feste Rolleneinordnung)
7. *Kooperationsspiel* (spielt in Gruppen, gemeinsames Gruppenziel, arbeitsteilig, flexible Rollenübernahme, freiwillige Akte des Helfens)

Quelle: Eigene Darstellung, © Ulrich Heimlich

7.5 Leitfaden zur Teamfallberatung

Prozessmodell zur Teamfallberatung	
1. Phase	*Fallbericht* (auf der Basis der bisher vorliegenden Informationen zum Kind und Informationen der Eltern eines Mitglieds aus dem multiprofessionellen Team) *Leitfrage:* Welche Problemschwerpunkte sind bisher bezogen auf das Kind und die inklusive Spielsituation deutlich geworden?
2. Phase	*Blitzlichtrunde* (spontane Reaktionen, Gefühle ausdrücken, subjektive Befindlichkeit artikulieren, sowohl äußere als auch innere Wahrnehmungen, kurze Äußerungen aller Mitglieder des multiprofessionellen Teams) *Leitfrage:* Was ist mir an der Darstellung der Probleme des Kindes in inklusiven Spielsituationen besonders aufgefallen?
3. Phase	*Durcharbeitung* (einzelne Aspekte hervorheben, mögliche theoretische Deutungen, evtl. fehlende Informationen benennen) *Leitfrage:* Aus welchen unterschiedlichen Perspektiven können die Problemschwerpunkte des Kindes in inklusiven Spielsituationen gesehen werden?
4. Phase	*Lösungsmöglichkeiten* (Ideensammlung bezogen auf Förderung des gemeinsamen Spiels in inklusiven Spielsituationen, Vorschläge zur Vorgehensweise, problembezogene Auswahl spielpädagogischer Interventionen) *Leitfrage:* Wie können die Probleme des Kindes in inklusiven Spielsituationen überwunden werden?
Bemerkungen: 1. Der Leitfaden ist in Anlehnung an ein Modell von Herbert Gudjons (2003) konzipiert. 2. Es empfiehlt sich, als Grundlage der Teamfallberatung auf Spieltagebücher, Spielprotokolle und Videoaufzeichnungen zurückzugreifen.	

Quelle: Eigene Darstellung, © Ulrich Heimlich

7.6 Inklusive Spielmittel

Nr.	Spielmittelkategorie	Spielmittelbeispiele
A	**Bewegungsspiele**	
A.1	Bewegungselemente aller Art	– Bau- und Spielkissen – Schaumgummiblöcke – Perlenwurst, groß – Turn- und Spieltonne – Knautschsessel – Liege- und Spielbrett – Polsterpuzzle – Riesenwürfel – Gymnastikrollen – Balance-Brett – Schaukelwippe – Sport- und Therapiekreisel – Rollbrett – Doppel-Pedalo – Lieferauto, Rennauto, Traktor – Große Holzfahrzeuge
A.2	Bälle	– Noppenbälle, versch. Größen – Riesenwasserball – Schellenball, Rasselball – Fühlball (12 Kontrastsegmente) – Flash-Ball (leuchtet auf)
B	**Probieren, Experimentieren**	
B.1	Bauklötze	– Astholz-Naturbausteine – Riesenwürfel-Bausatz – Wasserspielklötze – Ziegelbausteine – Bodenpuzzlematten
B.2	Bausteine	– Maxi-Bausteine – Riesen-Steckbausteine – Riesen-Baubecher – Combinello (weiches textiles Spielmaterial zum Zusammenkletten)
B.3	Sand-, Wasser- und Werktische	– Sand- und Wasserspieltisch – Wasser- und Matschtisch – Werkbank
B.4	Steckspiele	– Maxi-Steckbrett – Musik-Steckbox – Farbpyramide (21 cm) – Große Klopfbank

Nr.	Spielmittelkategorie	Spielmittelbeispiele
B.5	Perlen und Knöpfe	– Riesen-Spielknöpfe und Kettenglieder – Riesenfädelperlen – Großloch-Holzperlen – Jumbo-Perlenschnüre
B.6	Puzzles	– Einlegepuzzle mit großen Kugel-Greifstöpseln – Riesen-Dreiecksteine – Bilder-Puzzle – Relief-Puzzle – Holzknopf-Puzzle
B.7	Sinnesmaterial	– Klangpüppchen – Geräuschdosen – Rasselbüchsen – Streichelspiel – Tast-Tombola – Tastspielwände – Klang- und Greifspiele – Trockenduschen – Rollstuhl-Trapez – Musikinstrumente
B.8	Malstifte und Zubehör	– Farbriesenbuntstifte (17,5 cm) – Super-Dicki-Malstifte – Dickkernstifte – Wachsriesen – Stups-Zapfenpinsel – Knetmaterial
B.9	Scheren	– Therapeutenschere – Lernschere
B.10	Spielzentren	– Sanftes Spielzentrum – Fantasiebox – Spielkreissystem – Spielpult
C	**Soziale Spiele**	
C.1	Rollenspiel/Theaterspiel	– Spielstabil-Puppenservice – Hanischpuppe – Riesenknuddeltiere – Dekor-Zoo (ca. 9–17 cm)

Nr.	Spielmittelkategorie	Spielmittelbeispiele
C.2	Regelspiele/ Gesellschaftsspiele	– Tactilo – Duftlotto – Großes Taftspiel – Material-Memory – Tastdomino – Blinde Kuh – Umgerüstete Gesellschaftsspiele (z.B. Maxi-Würfelspiele) – Via-Spiele
C.3	Bilderbücher	– Holzbilderbücher – Was ist das? (eine greifbare Bildergeschichte) – Fühl mal (ein Fühlbilderbuch)
Bemerkungen: Dieser Übersicht liegt eine Analyse der Kataloge der Firmen Aurednik, Beck, Bruderhofwerkstätten, Dusyma, Eibe, Haba, Heyer, Lekis, Luftikus, Ökotopia, Pappnase, Ravensburger, Schubi, Service Civil International, Verlag an der Ruhr, Via-Spiele, Wehrfrist, Widmaier zugrunde. Diese Materialliste kann auf der Basis der Kriterien für inklusive Spielmittel (siehe Kap. 4.2) durch Natur- und Abfallmaterialien ergänzt werden.		

Quelle: Eigene Darstellung, © Ulrich Heimlich

7.7 Qualifizierung für inklusive Spielförderung

Modul	Kompetenzen
1. Spielbeobachtung und Dokumentation	– Grundlagen der Spielbeobachtung, Beobachtungsfehler – Handhabung von Spieltagebüchern, Spielprotokollen – Analyse von Video-Sequenzen – Einarbeitung in die Teamfallberatung
2. Bereitstellung inklusiver Spielmittel	– Kriterien für inklusive Spielmittel – Analyse des Marktangebotes zu inklusiven Spielmitteln – Erprobung inklusiver Spielmittel – Projekte zur kreativen Gestaltung inklusiver Spielmittel
3. Gestaltung inklusiver Spielräume	– Kriterien für inklusive Innen- und Außenspielräume – Analyse des Marktangebotes zur inklusiven Spielraumgestaltung – Planung und Durchführung von Projekten zur Gestaltung inklusiver Spielräume
4. Ausbildung spielpädagogischer Interventionsformen	– Entwicklung der sozialen Spieltätigkeit von Kindern – Einarbeitung in grundlegende spielpädagogische Interventionsformen (Scaffolding, Spieltutoring) – Planung und Gestaltung inklusiver Spielprojekte – Erarbeitung eines Repertoires an Interaktionsspielen – Erfahrungen in Rollen-, Regel- und Gruppenspielen
Bemerkung: Die Qualifizierung für inklusive Spielförderung sollte ein fester Bestandteil in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften sein.	

Quelle: Eigene Darstellung, © Ulrich Heimlich

Zum Autor

Ulrich Heimlich
war nach seinem Studium der Sonderpädagogik zehn Jahre als Lehrer für Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten tätig. Nach Professuren an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie der Universität Leipzig folgte er im Jahr 2001 einem Ruf auf den Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte, zu denen er bereits zahlreich publiziert hat, sind die inklusive Förderung und Inklusionsforschung sowie die Spielpädagogik und präventive Förderung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten. Zuletzt erschienen seine *Einführung in die Spielpädagogik* (2015) und *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten* (2016).

Von Ulrich Heimlich zuletzt bei der WiFF erschienen und kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Kinder mit Behinderung
Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik

WiFF Expertisen, Band 33
2013

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Inklusion** sind bereits folgende Publikationen der WiFF kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsintiative.de/publikationen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:

Band 9
Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen

Band 6
Inklusion – Kinder mit Behinderung

Band 5
Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:

Band 47
Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen
Annedore Prengel

Band 44
Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Andreas Wildgruber/ Wilfried Griebel

Band 43
Staatliche Leistungen für Kinder und Familien in Armutslagen
Marion von zur Gathen

Band 42
Armut, Gesundheit und Behinderung im frühen Kindesalter
Antje Richter-Kornweitz/ Hans Weiß

Stand: Juni 2017

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Robert Bosch Stiftung

Deutsches
Jugendinstitut

Im Spiel erschließen sich Kinder die sozialen und kulturellen Aspekte der Welt, die sie umgibt. Sie wählen unterschiedliche Rollen, handeln Regeln aus und setzen Themen. Der Reiz des Spiels besteht für sie darin, probeweise eine je individuelle Wirklichkeit schaffen und kontrollieren zu können. Das freie Spiel erlaubt den Kindern, differenzierte Fähigkeiten autonom auszubilden und hat deshalb wesentlichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung.

Der interaktive, demokratische und freiheitliche Charakter des Spiels birgt ein hohes inklusives Potenzial: Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen haben hier gleichermaßen Chancen teilzuhaben und etwas beizutragen. Von diesem Prinzip ausgehend, beschäftigt sich Ulrich Heimlich in seiner Expertise mit dem gemeinsamen Spiel etwa gleichaltriger Kinder mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen. Er beleuchtet den Zusammenhang zwischen Spiel und Inklusion, analysiert den internationalen Forschungsstand zum Thema und zieht Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit der Fachkräfte. „Letztlich“, so sein Resümee, „bietet das Nachdenken über das kindliche Spiel in den ersten Lebensjahren so auch einen Zugang zum Konzept einer inklusiven Bildung über die gesamte Lebensspanne.“

ISBN 978-3-86379-243-5