

Teilhabe und Lernen: das Potenzial von Spielen im inklusiven Grundschulunterricht

Kathrin Gietl, Susanne Geyer, Birgit Rupp

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Gietl, Kathrin, Susanne Geyer, and Birgit Rupp. 2025. "Teilhabe und Lernen: das Potenzial von Spielen im inklusiven Grundschulunterricht." In *Diversity und Inklusion bei Spielzeug und Spielen*, edited by Volker Mehringer and Wiebke Waburg, 170–91. Weinheim: Beltz Juventa.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Teilhabe und Lernen

Das Potenzial von Spielen im inklusiven Grundschulunterricht

Kathrin Gietl, Susanne Geyer und Birgit Rupp

1 Einleitung

Im Bildungssystem inklusiv zu denken und zu handeln, bedeutet einen Veränderungsprozess zu unterstützen, der eine möglichst große Teilhabe aller Kinder an Bildungsprozessen zum Ziel hat. Schulische Inklusion beinhaltet also „idealtypisch den Abbau aller Barrieren, die eine formale und faktische Teilhabe an qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten des Regelschulsystems beeinträchtigen“ (Emmerich/Moser 2020, S. 78). Da personelle, räumliche und zeitliche Ressourcen in Schulen begrenzt sind, können es mitunter nur kleine, doch zugleich bedeutsame Schritte sein, die Lehrpersonen in Richtung dieses Ideals machen können. Inklusion ist in einem solchen Verständnis sowohl Zieldimension als auch ein „fortwährend zu gestaltender Prozess“ (Kahlert/Grasy 2019, S. 18), der immer wieder modifiziert und situativ angepasst werden muss. Letztlich geht es in schulischen Kontexten darum, alle Kinder „nach bestem pädagogischen Wissen (und Gewissen!)“ (Kahlert/Heimlich 2014, S. 154) im Kontext der gegebenen Bedingungen zu fördern.

Der folgende Beitrag thematisiert das Potenzial von Spielen für einen inklusiven Grundschulunterricht und geht der Frage nach, in welche Richtungen Reflexionen gehen können, die Lehrpersonen in Bezug auf Spiele bei ihrer Unterrichtsplanung und -reflexion anstellen können. Zunächst erfolgen theoretische Darstellungen zum Verständnis von Inklusion, zum Spielbegriff und zu Befunden zum Spiel als Entwicklungs- und Lernmotor. Im Anschluss daran wird ein *inklusionsdidaktisches Spiele-Tool* vorgestellt, das Lehrpersonen dabei unterstützen soll, Spiele mit Blick auf Teilhabe und Lernen für den Unterricht begründet auszuwählen, ggf. zu verändern oder selbst zu entwickeln. Vor dem Hintergrund, dass das Tool bei der Reflexionskompetenz von Lehrpersonen ansetzt, welche als eine wichtige Kompetenz im Kontext von Inklusion gilt (vgl. Emmerich/Moser 2020, S. 82), bietet es Suchrichtungen für Spielideen an, trägt aber zugleich der Tatsache Rechnung, „dass Praxis immer mehrere Deutungen

zulässt und dass es nicht nur „die *eine richtige* Handlungsentscheidung“ (Cramer 2020, S. 217, Herv.i. O.) gibt. Abschließend werden drei Möglichkeiten für den Einsatz des Tools konkretisiert.

2 Heterogene Lernvoraussetzungen im inklusiven Grundschulunterricht

2.1 Heterogene Lernvoraussetzungen

Es ist evident, dass Kinder in Grundschulen vielfältige Merkmale aufweisen und somit unterschiedliche Voraussetzungen für schulisches Lernen haben. Im gegenwärtigen grundschulpädagogischen Diskurs werden diese Unterschiede als Heterogenitätsdimensionen beschrieben, die Einfluss auf den Lernerfolg haben (vgl. Emmerich/Moser 2020, S. 76). Im Folgenden werden beispielhaft zwei für den Grundschulunterricht relevante Heterogenitätsdimensionen betrachtet – Sprache und Sozialverhalten. Da Schulerfolg maßgeblich mit sprachlichen Kompetenzen zusammenhängt (vgl. Schwippert et al. 2019; McElvany et al. 2023) und soziale, emotionale und motivationale Unterstützung als ein zentraler Aspekt von Unterrichtsqualität gilt (vgl. z. B. Praetorius/Rogh/Kleickmann 2020), können diese beiden Dimensionen als sehr bedeutsam für das Lernen von Kindern betrachtet werden. Zudem besteht eine Passung zwischen den beiden Dimensionen und Spielen. Spiele scheinen besonders geeignet zu sein, diese Heterogenitätsdimensionen zu fokussieren, da die meisten Spiele eine soziale Komponente haben (vgl. Hauser 2021, S. 301) und viele Spiele zum sprachlichen Austausch anregen. Anhand von Befunden zeigen wir auf, wie vielfältig die individuellen Ausprägungen sind, die sich entlang dieser Heterogenitätsdimensionen bei Kindern im Grundschulalter finden lassen.

In Bezug auf sprachliche Kompetenzen zeigen sich Unterschiede bei Kindern verschiedener familiärer Herkunft (vgl. Weinert/Ebert 2013). Häufig diskutiert werden in diesem Zusammenhang bildungssprachliche Kompetenzen bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder aus sprachlich wenig anregenden familiären Umgebungen (vgl. Vock/Gronostaj 2017, S. 26 f.) und die Tatsache, dass Lehrkräfte bildungssprachliche Kompetenzen eher voraussetzen, als diese im Unterricht explizit zu thematisieren (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013). Im breiten Feld der unterschiedlichen sprachlichen Möglichkeiten finden sich auch Grundschulkinder, die in bestimmten Situationen überhaupt nicht sprechen. Im Rahmen der nordrhein-westfälischen Studie KiMut (2012) konnte festgestellt werden, dass 2,6% der Schüler*innen im Grundschulalter deutliche Symptome eines selektiven Mutismus im schulischen Kontext aufweisen (vgl. Starke/Subellok 2012, S. 71).

Selektiver Mutismus zeichnet sich durch eine andauernde Unfähigkeit aus, in bestimmten Situationen zu sprechen (z. B. in der Schule), wobei die Betroffenen in anderen Situationen fließend sprechen (vgl. Melfsen/Warnke 2009, S. 556).

Unterschiede zeigen sich bei Grundschulkindern auch im Hinblick auf soziale und emotionale Aspekte. Im Rahmen der IGLU-Studie von 2021 schätzten beispielsweise 86,8 % der befragten Kinder ihre prosozialen Verhaltensweisen wie Helfen und Teilen als hoch, 12,0 % als mittelmäßig und 1,2 % als niedrig ausgeprägt ein (vgl. McElvany et al. 2023). Das Sozialverhalten ist eng verwoben mit Emotionen (vgl. im Überblick bei Petermann/Wiedebusch 2016, S. 22 ff.). Die IGLU-Studie von 2021 gewährt auch einen Einblick in das emotionale Erleben von Grundschulkindern. Sie zeigt, dass ein Großteil der Viertklässler*innen in Deutschland Schule als einen mit positiven Emotionen besetzten Ort erlebt, während etwa ein Drittel nur eine mittelhoch ausgeprägte Schulfreude erfährt und 8,6 % der untersuchten Kinder wenig Schulfreude erleben (vgl. Stang-Rabrig/Kleinkorres 2023).

Ein Grund für ausbleibende positive Emotionen im Schulkontext kann eine soziale Phobie sein. Zwischen 1 und 3 % der Kinder haben mit einer solchen umzugehen (vgl. Schuch 2009, S. 551). Sie haben Angst im Kontakt mit anderen und zeigen ein weitreichendes Vermeidungsverhalten (vgl. Linderkamp/Grünke 2007, S. 23). Ihre Phobie beeinflusst nachhaltig alle Lebensbereiche (vgl. Schuch 2009, S. 550). Zu bedenken ist, dass auch nicht klinisch relevante Ängste und weniger ausgeprägte Unsicherheiten zugunsten der Prävention ernst genommen werden sollten (vgl. ebd., S. 550 f.). Das gilt es auch im schulischen Kontext zu berücksichtigen.

2.2 Inklusiver Grundschulunterricht

Um den Prozess der Inklusion im Unterricht der Grundschule mitzugestalten, ist es sicher hilfreich, sich der – hier ausschnittshaft dargestellten – individuellen Ausprägungen, die sich entlang verschiedener Heterogenitätsdimensionen finden lassen, bewusst zu sein. Für den inklusiven Unterricht in Grundschulklassen legen wir daher folgende Definition an: „Inklusion ist die Planung und Durchführung aller Aktivitäten in einer Art und Weise, dass alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam daran teilnehmen können“ (Grosche 2015, S. 34). Inklusiver Grundschulunterricht richtet sich demnach an alle Kinder und somit auch an diejenigen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Idee eines inklusiven Grundschulunterrichts geht aber über die Integration dieser Kinder in die Regelgrundschule hinaus und berücksichtigt letztlich alle vielfältigen Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern, auf die zu reagieren ist. Für den inklusiven Grundschulunterricht legen wir einen weiten Lernbegriff zugrunde, demzufolge jeder erfahrungsbasierte Prozess als Lernen bezeichnet wird, „der in einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotentials

resultiert“ (Gerrig/Dörfler/Roos 2018, S. 214). Auch muss in einem inklusiven Grundschulunterricht Teilhabe möglich sein. Der Begriff der Teilhabe verweist über bloßes Mitmachen hinaus auf soziale Eingebundenheit: Teilhabe schließt „Gefühle von Verbundenheit und Zugehörigkeit“ (Trescher/Hauck 2020, S. 30) ein und entsteht „im sozial und emotional erlebten Miteinander“ (Trescher/Hauck/Börner 2022, S. 439).

Um allen Kindern Teilhabe und Lernen zu ermöglichen, sollten im inklusiven Grundschulunterricht Barrieren in beiden Bereichen erkannt und abgebaut werden. Dies gilt auch im Hinblick auf Spiele, die in der Grundschule durch Lehrpersonen initiiert oder ermöglicht werden.

3 Potenzial von Spielen im inklusiven Grundschulunterricht

3.1 Merkmale von Spielen

Das Spiel ist die zentrale Form der Welterschließung bei Kindern im Vorschul- und frühen Grundschulalter (vgl. Lillard/Pinkham/Smith 2011). Bis zum Schuleintritt erfolgt Lernen vorwiegend im Spiel (z. B. Motorik, Sprache), aber auch über die weitere Lebensspanne hinaus ist das Lernen im Spiel durchaus wirksam (vgl. Oerter 2012).

Spiel lässt sich durch besondere Bedingungen kennzeichnen: Es findet in einem entspannten Feld statt. Es ist spontan oder freiwillig, sich selbst genügend oder spannend, was in der Regel von positiven Emotionen und einer starken intrinsischen Motivation begleitet ist. Oft geht es im Spiel um So-tun-als-ob-Verhaltensweisen, die in der Realität nicht bestehen müssen. Im Spiel werden diese in variierender Weise wiederholt. Außerdem unterliegt ein Spiel der freien Wahl und ist in der Regel zweckfrei (vgl. Scheuerl 1979, zit. n. Mehringer 2021, S. 259). Letzteres schränkt Gordon Burghardt (2011) durch die sogenannte unvollständige Funktionalität des Spiels etwas ein (vgl. ebd., S. 13 f.). Für ihn kann ein Spiel auch einen Nutzen haben (z. B. Übung, Training), darf aber nicht gänzlich auf diesen reduziert werden.

Ein so definiertes Verständnis von Spielen eröffnet zahlreiche Chancen für den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Es eröffnet die Möglichkeit, dass Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nicht nur gemeinsam physisch anwesend sind, sondern dass jedem einzelnen Kind Teilhabe mit individuellen und gemeinsamen Lerngelegenheiten ermöglicht wird. Teilhabe wird jedoch nur erreicht, wenn die zentralen Spielmerkmale (z. B. entspanntes Feld, positive Aktivierung) auch in der Schule sichergestellt sind. Dafür braucht es „gute“ Spiele, die für Kinder mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten zugänglich sind, die das

Zusammenspiel anregen und die so strukturiert sind, dass sie möglichst viele verschiedene Entwicklungsaspekte des Spiels (z. B. sensomotorisch, kognitiv, sozial, kommunikativ) gleichzeitig integrieren.

3.2 Spieltypen/-formen und ihre Funktion

In den ersten sechs Lebensjahren macht das Kind Erfahrungen mit unterschiedlichen Spielformen wie Explorations-, Fantasie-, Rollen-, Konstruktions- und Regelspiel (vgl. Heimlich 2023, S. 34 ff.). Zu den bevorzugten Spielformen von Kindern im Grundschulalter (zwischen sechs und zehn Jahren) zählen Rollenspiele, Konstruktionsspiele und Regelspiele.

Zu den beiden Merkmalen des *Rollenspiels* zählt zum einen die Erzeugung von Fiktion, zum anderen, dass es sich um eine kooperative Spielform handelt. Das Rollenspiel erlaubt dem Kind, in andere Rollen zu schlüpfen und dabei sanktionsfrei auch solche Tätigkeiten auszuprobieren, die ihm real nicht möglich sind (vgl. Hauser 2021, S. 39 f.). Verbale und non-verbale Sprache fungiert dabei als wesentliches Mittel, um reale und fiktionale Personen, Gegenstände und Handlungen umzudeuten und den Kontext *Spiel* zu markieren. Durch Rollenspiele werden soziale Kompetenzen unterstützt insbesondere in Bezug auf Empathie, Konfliktmanagement, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (vgl. Heimlich 2023, S. 195 ff.). Das Rollenspiel fordert und fördert aber auch verschiedene Aspekte in der sprachlichen und kognitiven kindlichen Entwicklung, die unter anderem für den Zugang zur Schriftsprache als entscheidend angesehen werden. Hierzu zählen die Dezentrierung, die Dekontextualisierung, die Metakommunikation sowie die Sequenzierung (vgl. Geyer 2021, S. 67 f.).

Als *Konstruktionsspiel* wird die Verwendung von Objekten zum Bauen bezeichnet. Bekannte Beispiele sind das Bauen mit Holzklötzen, aber auch Aktivitäten wie Kneten oder Basteln mit Papier und Schere. Dabei macht das Kind die Erfahrung, Verursacher*in zu sein (vgl. Einsiedler 1999, S. 103). Es muss sein Handeln planen, steuern und reflektieren, damit sein gesetztes Ziel im Spiel erreicht wird und sein psychisches Bedürfnis nach Kompetenzerleben (vgl. Deci/Ryan 1993) erfüllt wird. Die verschiedenen Varianten von Konstruktionsspielen beinhalten unterschiedliche Funktionen: Sie fördern die Aufmerksamkeit, das Durchhaltevermögen und das Explorationsverhalten von Kindern (vgl. Einsiedler 1999, S. 101 ff.). Darüber hinaus steht die Fähigkeit zum dreidimensionalen Bauen in einem signifikanten Zusammenhang mit numerischen Kompetenzen und dem visuell-räumlichen Gedächtnis (vgl. ebd., S. 117 ff.; Nath/Szücs 2014; Henschen 2020).

Regelspiele, welche im Grundschulalter zunehmend auftreten, werden grundlegend durch vorher festgelegte formale Regeln, durch ein klares Ziel und durch Sanktionen bei Nicht-Einhalten der Regeln bestimmt. Die Regel kann darauf ausgerichtet sein, sich mit anderen Mitspielenden zu messen und zu gewinnen

oder kooperativ mit anderen gemeinsam im Wettbewerb gegen das Spiel zu stehen (vgl. Thiele 2020, S. 145). Hierzu zählen Interaktionsspiele, Bewegungsspiele, Geschicklichkeitsspiele, Kartenspiele, Gesellschaftsspiele, Kreisspiele, kooperative Spiele, New Games und zunehmend auch digitale Spiele. Regelspiele fordern nicht nur, sich streng nach Regeln zu verhalten, eventuell diese gemeinsam auszuhandeln oder zu verändern, sondern sie verlangen dem einzelnen Spielenden auch ab, sich zurückzunehmen, sich zu gedulden, fair zu bleiben und ggf. auch verlieren zu können (vgl. Hauser 2021, S. 204ff.).

Eine spezielle Form von Regelspielen, die besonders geeignet ist, Spielen und Lernen zu verbinden, sind *Lernspiele*. Neben ihrer Regelgebundenheit zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie meist angeleitet, an Materialien gebunden und mit einem festgelegten Lernziel didaktisch aufbereitet sind (vgl. Thiele 2020, S. 146).

3.3 Bedeutung des Spiels für inklusiven Grundschulunterricht

Es gibt Ergebnisse aus verschiedenen Studien, die darauf hindeuten, dass im Spiel Potenzial für den inklusiven Grundschulunterricht liegt. Dies liegt vermutlich auch an der Multidimensionalität des Spiels, da in ihm neben kognitiven auch soziale, emotionale und kommunikative Facetten enthalten und von Bedeutung sind.

So bestätigen aktuelle Befunde aus dem amerikanischen Vorschulcurriculum „Tools of the Mind“ (vgl. Bodrova/Leong 2018), dass das Spiel ein wirksamer Lernkontext für den Erwerb *selbstregulatorischer Kompetenzen* von Kindern ist. Evaluationen (vgl. im Überblick z. B. Baron et al. 2017) zeigen unter anderem auch für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf, dass die aufgebauten Fähigkeiten dem Kind helfen, „sich Ziele zu setzen, im Spiel Handlungen zu planen, konzentriert, aufmerksam und ausdauernd bei einer Sache zu bleiben und auch mehrere für die Sache bedeutsame Dinge gleichzeitig im Auge zu behalten“ (Hauser 2021, S. 312). Typische Spiele sind beispielsweise das Rollenspiel oder das Bewegungsspiel „Einfrieren“ (beim Stoppen der Musik dürfen sich die Kinder nicht mehr bewegen), bei denen das Regulieren eigener Emotionen und Verhaltensweisen intensiv geübt werden kann.

Auch andere Studien unterstützen die im Spiel liegenden *multidimensionalen* Lern- und Entwicklungschancen. Cavanaugh und Kolleg*innen (2016) untersuchten bei 41 Vorschulkindern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status den Zusammenhang von Spielen und dem Erwerb von Lauten und Buchstaben. Sie konnten zeigen, dass schriftsprachliche Lernspiele im Kindergarten- und frühen Grundschulalter nicht nur die kognitiven Vorläuferfertigkeiten von Kindern (z. B. phonologische Bewusstheit) fördern, sondern auch deren kommunikative, emotionale und motivationale Kompetenzen stärken. Bemerkenswert ist, dass diese Befunde auch für sozial benachteiligte Kinder und für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache bestätigt werden konnten.

Neben diesen Belegen sprechen auch spezifische Wirkungen des Spiels im Hinblick auf soziale und kommunikative Aspekte für das inklusive Potenzial von Spielen. Weil Kinder mit zunehmendem Alter mehr Zeit mit Gleichaltrigen verbringen, ist das Spiel vor allem ein Motor für *das soziale Lernen*. Das Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit (vgl. Deci/Ryan 1993) gewinnt spätestens im Schulalter im sozialen Leben der meisten Kinder an Bedeutung. Beim gemeinsamen Spiel wird der Erwerb sozialer Kompetenzen durch das Erleben von Gemeinschaft, durch Perspektivenübernahmen aber auch durch Aushandlungsprozesse unterstützt (vgl. Andresen 2011). Für Kinder mit unterschiedlichen Ausprägungen und Formen von Entwicklungsverzögerungen ist es nachweislich schwerer, mit Gleichaltrigen Kontakt aufzunehmen, diesen aufrechtzuerhalten und Freundschaften aufzubauen, als für Kinder ohne besonderen Unterstützungsbedarf (vgl. Ytterhus 2008; Albers 2009). Hinweise, wie die soziale Integration von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf ins Spiel gelingen kann, liefert die Interventionsforschung zu integrativen Spielgruppen. Das „Integrated Play Groups“ Konzept (IPG) von Pamela Wolfberg (2019) ist eine evidenzbasierte Intervention, die Kinder im Autismus-Spektrum dabei unterstützt, gemeinsame Spielerfahrungen mit ihren Altersgenossen in natürlichen Umgebungen zu erleben. Die integrativen Spielgruppen bestehen aus Kindern im Autismus-Spektrum sowie spielerfahrenen Gleichaltrigen. Diese werden von einem qualifizierten Erwachsenen angeleitet. Die Spiele werden individuell auf die Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder zugeschnitten und finden in einer eigens gestalteten Spielumgebung statt. Die Evaluationen zeigen, dass IGP die soziale Interaktion, die expressive und rezeptive Art der verbalen und nonverbalen Kommunikation und die Vorstellungskraft im Spiel von Kindern im Autismus-Spektrum effektiv verbessern, unabhängig von deren Alter, Fähigkeitsniveau, sozioökonomischem Hintergrund und Sprache (vgl. z. B. Wolfberg et al. 2015).

Weil meist nicht allein gespielt wird, ist das Spiel durchaus auch in heterogenen Lerngruppen ein *Sprachmotor* hinsichtlich Wortschatzentwicklung, Sprachverständnis und Erzählfähigkeit. Eine Studie zum Interaktionsverhalten von Vierjährigen im Rollenspiel von Helga Andresen und Astrid Schmidt (2010) belegt, dass häufig das sprachlich kompetentere Kind für kooperatives und fiktives Handeln die anderen durch Metakommunikation lenkt. Mit anderen Worten: Wenn Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen im Rollenspiel zusammen agieren, kann dies für die Entfaltung der Spielsituation besonders produktiv sein. Es ist anzunehmen, dass dies auch für Kinder im Grundschulalter zutrifft.

Neben sozialen und kommunikativen Kompetenzen können auch *kognitive Kompetenzen* vom Spiel profitieren, nicht nur bei Lernspielen im Unterricht, bei denen das kognitive Lernen sichtbar wird, sondern bereits bei herkömmlichen Brettspielen wie z. B. „Mensch ärgere dich nicht“ oder „Fang den Hut“ in freien Spielphasen. Bei diesen Spieleklassikern üben sich Kinder nicht nur darin, die Punktwürfelbilder als Mengendarstellungen simultan auf einen Blick zu erfassen,

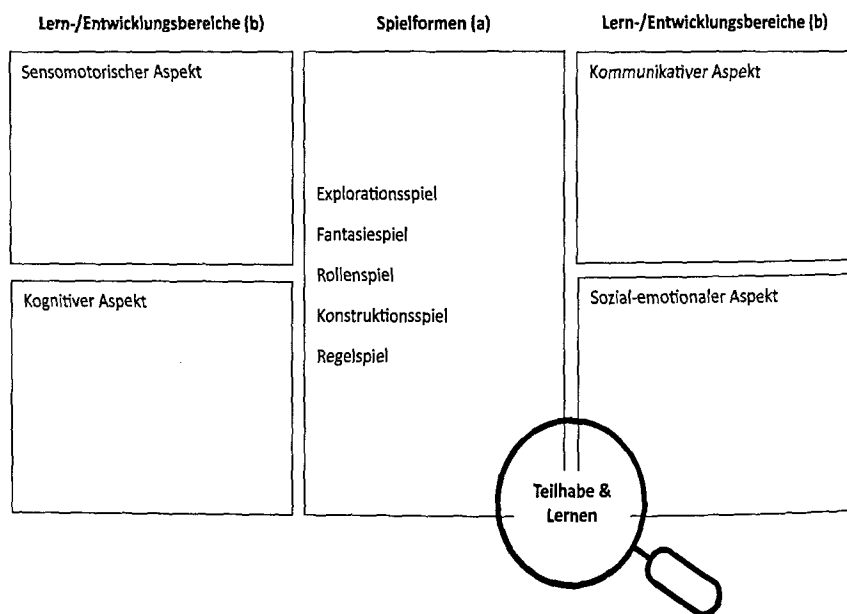
sondern sie trainieren beim Mitzählen und beim Vorrücken auch die Zahlwortreihe und die Eins-zu-Eins-Zuordnung. Hedwig Gasteiger und Korbinian Möller (2021) konnten in einer Untersuchung zum Mathematiklernen zeigen, dass sich vier- bis sechsjährige Kindergartenkinder, die Brettspiele mit traditionellen Punktwürfeln spielten, besser entwickelten im Hinblick auf numerische Kompetenzen als Kinder, die Brettspiele mit Farb- oder Symbolwürfeln spielten. Im unmittelbaren Prä-Post-Vergleich schnitten die Kinder, die Spiele mit Sechserwürfeln gespielt hatten, deutlich besser ab in der Fähigkeit zu zählen und im Erkennen und Verwenden von Strukturen.

4 Inklusionsdidaktische Netze als Grundlage für die Analyse und Entwicklung von Spielen

Wie aber kann es Lehrpersonen nun gelingen, das beschriebene Potenzial von Spielen zu erkennen und für den inklusiven Grundschulunterricht zu nutzen? Wir stellen im Folgenden ein Tool vor, mit dessen Hilfe Lehrpersonen ihre Spielideen in Richtung eines inklusiven Grundschulunterrichts entwickeln und reflektieren können. Es basiert auf den *inklusionsdidaktischen Netzen* (vgl. Kahlert/Heimlich 2014), einem Instrument, das ursprünglich für die Planung von inklusivem Sachunterricht konzipiert wurde, um die verschiedenen fachlichen und lebensweltlichen Perspektiven des Sachunterrichts mit den Entwicklungsbereichen von Kindern zu verknüpfen. Erste empirische Untersuchungen zum Umgang von Lehramtsstudierenden mit dem Instrument geben Hinweise darauf, dass es dazu geeignet ist, tragfähige Ideen für den inklusiven Grundschulunterricht zu entwickeln (vgl. Bärnreuther 2018; Gietl 2023).

Die von uns entwickelte Adaption der *inklusionsdidaktischen Netze* bietet Lehrpersonen die Möglichkeit, bereits vorhandene Spiele hinsichtlich ihres Potenzials für einen inklusiven Unterricht zu analysieren und ggf. zu verändern. Zudem kann das Tool Orientierung bei der Entwicklung eigener Spiele geben. Ziel des *inklusionsdidaktischen Spiele-Tools* ist es – wie beim ursprünglichen Instrument –, „die didaktisch-methodische Fantasie von Lehrerinnen und Lehrern auf der Basis ihrer pädagogischen und fachlichen Kompetenzen anzuregen“ (Kahlert/Heimlich 2014, S. 160). Bei der Entwicklung von Spielideen für den inklusiven Grundschulunterricht ist es wichtig, die Teilhabe möglichst aller Kinder zu gewährleisten, bestehende Barrieren abzubauen und Lernchancen im kognitiven, sozialen, emotionalen, kommunikativen wie sensomotorischen Bereich zu erkennen und nutzbar zu machen.

Abb. 1: Inklusionsdidaktisches Spiele-Tool



(eigene Darstellung)

Abbildung 1 zeigt unsere Adaption des Modells für die Analyse, Veränderung und Entwicklung von Spielen – das *inklusionsdidaktische Spiele-Tool*. Es kann als Raster verwendet werden, mit dem sich Lehrpersonen das inklusive Potenzial sowohl der Spielformen (a) eines bereits vorhandenen Spiels oder einer eigenen Spielidee als auch der verschiedenen Lern- und Entwicklungsbereiche (b) erschließen können. Die entsprechenden Überlegungen können direkt ins Raster eingetragen werden. Dabei kann erarbeitet werden, inwiefern sich das Spiel im inklusiven Grundschulunterricht einsetzen lässt oder in welche Richtung es verändert oder neu entwickelt werden muss. Wir schlagen vor, die Kategorien des Tools – wie mit einer Lupe – auf ihr Potenzial sowohl für Teilhabe als auch für das Lernen mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Kinder der jeweiligen Klasse zu betrachten. Dabei sind verschiedene Ausgangssituationen möglich:

1. Die Lehrperson hat ein ihr bekanntes Spiel vor Augen und möchte analysieren, ob es sich für ihren inklusiven Unterricht eignet. Sie kann das Spiel mit Blick auf die Spielformen, die Lern-/Entwicklungsbereiche und die Lernvoraussetzungen in ihrer Klasse analysieren. Stolperstellen für Teilhabe und Lernen können erkannt und das Spiel ggf. so verändert werden, dass Barrieren abgebaut werden und sich Lernchancen eröffnen.

2. Die Lehrperson möchte ein Spiel für ihre Klasse entwickeln. Die Spielideen entwickelt sie entlang der Kategorien des *inklusionsdidaktischen Spiele-Tools* (Spielformen und Lern-/Entwicklungsbereiche) und der Lernvoraussetzungen der Kinder ihrer Klasse. Ziel ist, dass möglichst alle Kinder der Klasse am Spiel teilhaben und individuell lernen können.

Unabhängig davon, ob Ausgangssituation 1 oder 2 vorliegt, legt es das *inklusionsdidaktische Spiele-Tool* nahe, folgende Reflexionsschritte zu vollziehen:

- Analyse der Spielform(en) des Spiels (a)/der Spielidee mit dem Fokus Teilhabe und Lernen (Lupe)
- Analyse des Potenzials des Spiels/der Spielidee in den verschiedenen Lern-/Entwicklungsbereichen (b) mit dem Fokus Teilhabe und Lernen (Lupe)
- Bei Bedarf: Entwicklung von Ideen zur Veränderung des Spiels/der Spielidee für den inklusiven Grundschulunterricht

Tabelle 1 zeigt Leitfragen, die bei beiden Grundsituationen helfen können, die Auswahl der Spielformen und die Lern-/Entwicklungsbereiche mit der „Lupe“ auf ihr Potenzial für Teilhabe und Lernen zu betrachten.

Tab. 1: Leitfragen zur Arbeit mit dem *inklusionsdidaktischen Spiele-Tool*

	Spiel ist bekannt	Spiel wird entwickelt
Spielformen	Können die Kinder meiner Klasse an dieser Spielform teilhaben? Wie kann ich die Spielform verändern, damit die Kinder meiner Klasse teilhaben können?	Welche Spielform oder welche Kombination aus Spielformen wähle ich, damit die Kinder meiner Klasse am Spiel so teilhaben können, dass sie sich mit positiven Emotionen beteiligen können?
	Welche Lernchancen ergeben sich aus der Spielform bzw. aus der Kombination von Spielformen für die Kinder meiner Klasse?	Welche Lernchancen möchte ich mit der Auswahl dieser Spielform oder der Kombination aus Spielformen nutzen?
Lern-/Entwicklungsbereiche	Welche Barrieren finden sich für die Kinder meiner Klasse bei dem Spiel? Wie kann ich diese Barrieren abbauen?	Wie kann ich das Spiel so gestalten, dass es für die Kinder meiner Klasse mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zugänglich ist?
	Welche individuellen Lernziele kann ich mit diesem Spiel verfolgen?	Welche individuellen Lernziele verfolge ich mit dem Spiel?

(eigene Darstellung)

5 Beispiele für die Analyse und Entwicklung von Spielen mit dem inklusionsdidaktischen Spiele-Tool

Im Folgenden stellen wir drei Beispiele für die Anwendung des *inklusionsdidaktischen Spiele-Tools* vor. Dabei werden zunächst ein Konstruktions- und ein Regelspiel präsentiert und mit Blick auf ihr Potenzial für inklusiven Unterricht analysiert. Anschließend wird das *inklusionsdidaktische Spiele-Tool* auf das Theaterspielen in der Grundschule angewendet. Die unterschiedlichen Abstraktionsebenen der Beispiele sollen zeigen, wie vielfältig das *inklusionsdidaktische Spiele-Tool* angewendet werden kann.

Das erste Beispiel – das Konstruktionsspiel *Stapeltiere* – wird mit dem *inklusionsdidaktischen Spiele-Tool* hinsichtlich seines lernförderlichen Potenzials analysiert. Vertieft wird vor allem die Förderung kognitiver Aspekte betrachtet. Im zweiten Beispiel steht die Analyse und Veränderung des Spiels *Tabu* für den inklusiven Grundschulunterricht im Zentrum. Das Spiel wird um mit dem Tool entwickelte Spielideen ergänzt. Kommunikative und sozial-emotionale Lern-/Entwicklungsbereiche werden im Detail betrachtet. Im dritten Beispiel steht das Potenzial des Theaterspiels für den inklusiven Grundschulunterricht im Vordergrund. Gezeigt wird, wie in einem Theaterspiel der Rollenspielcharakter so ausgeweitet werden kann, dass eine inklusive Inszenierung möglich wird. Inwiefern diese Ausweitung ohnehin modernen Vorstellungen von Theater entspricht, führen wir in Abschnitt 4.3 aus. Mit der Lupe (Teilhabe und Lernen) werden kommunikative und sozial-emotionale Aspekte des Theaterspiels im Grundschulunterricht näher betrachtet. Das *inklusionsdidaktische Spiele-Tool* dient hier dazu, verschiedene Lernchancen sichtbar zu machen, die im Theaterspiel miteinander verwoben werden können.

5.1 Analyse des Konstruktionsspiels *Stapeltiere*

Ein hilfreiches Material mit hohem Aufforderungscharakter, das im Kindergarten und in der Schule eingesetzt werden kann, um Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb und für Mathematik zu fördern, sind die *Stapeltiere* von Elke Waibl (2010). Die *Stapeltiere* sind ein Konstruktions- bzw. Lernspiel, bei dem jeweils drei gleiche Tiere (Delfine, Bären und Affen) aus zwei Zentimetern starkem Ahornholz so gestellt werden sollen, dass sie sich berühren (vgl. Abb. 2).

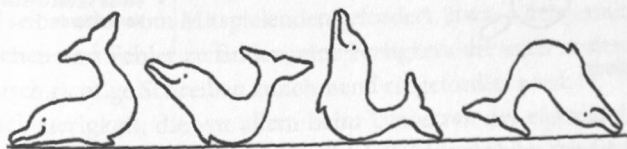
Abb. 2: Drei Delfine als Stapeltiere



(Elke Waibl)

Jedes Tier kann vier verschiedene Stellungen einnehmen (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Vier verschiedene Stellungen des Delfins



(eigene Darstellung)

Daraus ergeben sich viele Kombinationsmöglichkeiten, wie die Tiere zusammen „turnen“ können. Denkbar sind folgende Spielvarianten:

1. *Freies Spiel:* Die Kinder erkunden die Form der Tiere und probieren aus, was man mit den drei Tieren tun kann. Sie legen und stellen sie, vergleichen sie und entdecken, dass die Tiere in verschiedenen Stellungen stehen können. Sie stapeln sie aufeinander, probieren, wann sie umfallen, lassen sie miteinander „sprechen“.
2. *Bauen nach einer Vorlage:* Zwölf nummerierte Karten mit je einem Stapelbeispiel dienen als Vorlage dafür, wie die Delfine aufeinandergestapelt werden können. Die Vorlagenkarten sind nummeriert. Die Kinder wählen selbst die Vorlage, die sie nachbauen wollen. Entweder zwei Kinder spielen zusammen und kontrollieren sich gegenseitig oder die Lehrkraft überprüft das Bauwerk.

3. *Aufzeichnen der eigenen Ideen:* Wenn ein Kind Sicherheit beim Nachbauen der Vorlagen erlangt hat, soll es selbst Neues erfinden und seine Erfindung mithilfe von drei Schablonen in ein klasseneigenes Vorlagenheft zeichnen. Damit überträgt das Kind ein dreidimensionales Bauwerk ins Zweidimensionale.

Abb. 4: Analyse des Spiels Stapeltiere mithilfe des inklusionsdidaktischen Spiele-Tools

Lern-/Entwicklungsbereiche (b)	Spielformen (a)	Lern-/Entwicklungsbereiche (b)
Sensomotorischer Aspekt <ul style="list-style-type: none"> reizvolles, ästhetisch wertvolles Material zum Anfassen (Begreifen): Tiere sind in klaren Formen aus Ahornholz gefertigt feinmotorische Herausforderung 	<p>Bei den Stapeltieren handelt es sich um eine Mischform aus Konstruktions- und Lernspiel, das sowohl im Kindergarten als auch in der Schule eingesetzt werden kann zur Förderung schulnaher Vorläuferkompetenzen.</p> <p>Besondere kognitive Lernchancen, die sich beim gemeinsamen Bauen mit den dreidimensionalen Tierformen ergeben können, betreffen vor allem den Bereich der Raumlage.</p>	Kommunikativer Aspekt <ul style="list-style-type: none"> Lagebeziehungen verbalisieren (rechts-links, oben-unten, hinten-vorne) die Tiere miteinander sprechen lassen den Mitspielenden Tipps geben, helfen
Kognitiver Aspekt <ul style="list-style-type: none"> Problemlösen, Denkfähigkeit: Erkennen, dass man eine Holzfigur nicht nur drehen, sondern auch wenden kann. Konzentration beim Bauen und Aufzeichnen Lagebeziehungen erkennen (rechts-links, oben-unten, hinten-vorne) 		Sozial-emotionaler Aspekt <ul style="list-style-type: none"> sich an etwas selbst Gestaltetem erfreuen Selbstwertgefühl durch Kompetenz erleben eigene Ideen einbringen (Kreativität) Frustrationsbewältigung Hilfsbereitschaft etwas selbst Gestaltetes genau kontrollieren

(eigene Darstellung)

Abbildung 4 zeigt, wie man das Spiel *Stapeltiere* mithilfe des *inklusionsdidaktischen Spiele-Tools* analysieren kann. Im Folgenden werden kognitive Aspekte beispielhaft unter die Lupe genommen.

Da das Spiel *Stapeltiere* kognitive, sensomotorische, kommunikative und sozial-emotionale Aspekte integriert, sind die Teilhabemöglichkeiten für Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen recht hoch. Zunächst geht es darum, im freien Spiel die Grenzen des Materials (Holz, Tierform) auszuloten, möglicherweise auch im gemeinsamen Spiel mit Gleichaltrigen zu erweitern („Wer schafft es, die drei Tiere übereinander zu stapeln, ohne dass sie umfallen?“). Eine zweite Spielvariante der *Stapeltiere* ist, dass eine Vorlage gewählt wird, die nachgebaut werden soll. Hier ist es wichtig, dass die Kinder nicht die Vorlagen der Reihenfolge nach ‚arbeiten‘ müssen, sondern in der Regel selbst den Schwierigkeitsgrad wählen, der ihrem Können entspricht. Das schafft Gelegenheit zur Mitbestimmung. Darüber hinaus erfordert diese zweite Spielvariante Fremdkontrolle, was wiederum bedeutet, dass sich zwei Kinder oder ein Erwachsener und ein Kind in diesem Moment des Spiels mit einem hohen Maß an Aufmerksamkeit begegnen, um etwas selbst Geschaffenes zu vergleichen. Eine dritte Spielvariante ist, dass

gleich ein neues, eigenes ‚Werk‘ gebaut wird, bei dem noch überprüft werden muss, ob diese Kombination der drei Tiere nicht schon auf einer Vorlagenkarte zu finden ist. Auch hier können sich Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen im Spiel begegnen, nach individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen fragen und versuchen, etwas Gemeinsames zu gestalten.

Besondere Chancen ergeben sich bei dem Spiel für den kognitiven Lern-/Entwicklungsbereich der *Raum-Lage-Beziehungen*, mit der – aus Sicht von Grundschullehrkräften – viele Kinder am Schulanfang noch Schwierigkeiten haben (vgl. Waibl 2010). Schulanfänger*innen haben beispielsweise zum Teil Probleme, beim Lesen und Schreiben links anzufangen, den Wortanfang zu finden, systematisch von der Tafel abzuschreiben oder Zeilen zu beachten. Räumliche Erfahrungen gehören unter anderem zu den Vorläuferkompetenzen für einen erfolgreichen Schulstart im Schriftspracherwerb und in Mathematik.

Beim Nachbauen heißt es, darauf zu achten, in welche Richtung der Kopf zeigt und welche Körperteile den Boden oder das zweite Tier berühren. Hier wird Wert auf die Richtung und auf genaues Hinschauen gelegt – ähnlich wie beim Lesen- und Schreibenlernen. Denn erkennen zu können, ob der ‚Bauch‘ beim Buchstaben ‚d‘ nach links oder nach rechts zeigt, ist eine Voraussetzung dafür, dass die Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen, ähnlich aussehende Buchstaben wie b – d oder p – q nicht zu verwechseln. Gleiches gilt für die Kontrolle, nachdem die Tiere nach Vorlage aufeinandergestapelt wurden. Auch hier wird vom Kind selbst oder vom Mitspielenden gefordert, etwas Nachgestaltetes genau zu vergleichen und Fehler zu finden, eine Fertigkeit, die unter anderem für das orthografisch richtige Schreiben zunehmend eingefordert wird.

Eine Schwierigkeit, die vor allem beim Umsetzen des eigenen dreidimensionalen Bauwerks ins Zweidimensionale gefordert wird, ist das Beachten von Zeilen. Das Kind bekommt für eine neue Gruppierung ein leeres Blatt, auf das es mit dem Lineal die Bodenlinie (Tisch) zeichnet, auf der die Tiere stehen. Erst danach versucht es, sein Bauwerk mithilfe dreier Schablonen aufs Blatt zu legen. Dabei muss beispielsweise genau verglichen werden, was den Tisch berührt (z. B. die Schwanzflosse des Delfins). Erst wenn auf diese Weise alle drei Schablonen richtig auf dem Blatt platziert sind, darf der ‚Erfinder‘ die Schablonen nacheinander mit dem Bleistift umfahren.

5.2 Analyse des Regelspiels „Tabu“ und Entwicklung von Spielvarianten

Das Regelspiel *Tabu* ist ein kommunikatives Regelspiel, bei dem der Wettbewerb im Zentrum steht. Es besteht aus einem Kartenset, einem Buzzer und einer Sanduhr. Gespielt wird in Teams, die gegeneinander antreten. Auf den Karten stehen Wörter, die erklärt werden sollen, und Wörter, die bei dieser Erklärung nicht genannt werden dürfen. Das Kind, das zuerst an der Reihe ist, erklärt so viele Wörter, wie es ihm in der vorgegebenen Zeit (Sanduhr) möglich ist. Sein Team

versucht, das Wort zu erraten; wird ein Wort erraten, bekommt das Team einen Punkt. Den Buzzer bedient ein Kind des gegnerischen Teams und kontrolliert, ob eines der ‚verbotenen‘ Wörter verwendet wird. Ist das der Fall, wird gebuzzt, und die Karte wird aussortiert. Das Team, das in der vereinbarten Anzahl an Runden die meisten Wörter erraten hat, gewinnt. Abbildung 5 zeigt, wie das *inklusionsdidaktische Spiele-Tool* dazu genutzt werden kann, das Spiel *Tabu* hinsichtlich seines inklusiven Potenzials zu analysieren und neue Spielvarianten zu entwickeln.

Abb. 5: Entwicklung von Spielvarianten für das Regelspiel Tabu mithilfe des inklusionsdidaktischen Spiele-Tools

Lern-/Entwicklungsbereiche (b)	Spielformen (a)	Lern-/Entwicklungsbereiche (b)
Sensomotorische Aspekte <ul style="list-style-type: none"> Begriffe mit Hilfe von Gegenständen beschreiben Buzzer: ersetzen durch Anfasen, Lichtsignal, farbige Stopp-Karte, Klopfen, Klingel ... 	<p>Tabu ist ein von Brian Hersch 1990 erfundenes Regelspiel, das auf Wettbewerb basiert. Im eigenen Team muss kooperiert werden, um das andere Team zu besiegen. Die Regeln sind nicht komplex; müssen allerdings genau berücksichtigt werden. Am Ende des klassischen Spiels gibt es Gewinner:innen und Verlierer:innen. Aus der Spielform ergibt sich also die Chance, zu lernen, sich an Regeln zu halten bzw. sie auszuhandeln und zu verändern.</p>	Kommunikative Aspekte <ul style="list-style-type: none"> Tabukarten: Alltags- und Fachsprache, Brailleschrift, Bilder, Gegenstände Wörter erklären: Sprechen, Pantomime, mit Stofftier ... 
Kognitive Aspekte <ul style="list-style-type: none"> Fachwortschatz verstehen und erklären Erklärungen verstehen und Begriffe erkennen Adressatenbezogen sprechen ... 		Sozial-emotionale Aspekte <ul style="list-style-type: none"> Wettbewerb in Teams, gegen die Zeit, gegen den eigenen Highscore Möglichkeit „Erklärstein“ weiterzugeben, um Hilfe beim Erklären zu bekommen Statt Zeit Rateversuche begrenzen ... 

(eigene Darstellung)

Das Spiel *Tabu* basiert auf Verbalsprache. Das kann z. B. für Kinder mit selektivem Mutismus, aber auch für viele andere Kinder, denen es schwerfällt, allein vor einer Gruppe unter Zeitdruck zu sprechen, zur Barriere werden. Diese könnte abgebaut werden, indem das Spiel so verändert wird, dass es auch die Möglichkeiten gibt, die Wörter pantomimisch oder mithilfe eines Stofftiers vorzuspielen und damit die verbale Erklärung zu ergänzen oder zu ersetzen. Eine Alternative kann auch sein, die Begriffe zu zeichnen.

Um dem Zeitdruck zu begegnen, könnte das Spiel so variiert werden, dass es nur eine bestimmte Anzahl an Rateversuchen gibt, die gemacht werden dürfen, bis das Wort erraten wurde. Die Verantwortung für den Gewinn trägt damit die gesamte Gruppe und nicht nur das Kind, das ggf. nur wenige Wörter in der vorgegebenen Zeit erklären kann. Teilhabe wird erschwert oder gar unmöglich, wenn sich Mitspielende negativ über Kinder äußern, denen es schwerfällt, schnell

viele Begriffe zu erklären. Um diese Situation zu entlasten, könnte den Spielenden die Möglichkeit gegeben werden, in einer Spielrunde einen ‚Erklärstein‘ weiterzugeben, sodass ein anderes Kind des eigenen Teams beim Erklären hilft bzw. die Runde zu Ende spielt. Im Sinn der Teilhabe muss dabei sichergestellt werden, dass niemand dazu aufgefordert oder gedrängt wird, den Erzählstein weiterzugeben. Manche Kinder könnte es auch unterstützen, die ‚verbotenen‘ Wörter für ihre Erklärung verwenden zu dürfen.

Das Spiel *Tabu* ist ein Regelspiel mit Wettbewerbscharakter. Das kann sicher spannend und lernförderlich sein; weniger günstig ist es, wenn eine Gruppe fast immer verliert. Alternativ könnte die Spielgruppe z. B. im Wettbewerb gegen sich selbst spielen: Denkbar ist beispielsweise ein Probe-Durchgang, bei dem gezählt wird, wie viele Begriffe nach einer bestimmten Runden-Anzahl erraten wurden. Danach kann die Spielgruppe gewinnen, indem sie bei Folge-Spielen mit denselben Erklärenden ihr eigenes Ergebnis der Proberunden übertrifft.

Wird es konventionell gespielt, ergeben sich beim Spiel *Tabu* vor allem im kommunikativen Bereich Lernchancen. Insbesondere die mündliche Ausdrucksfähigkeit (Kahlert/Frey 2017) kann dabei gefördert werden. Vorgegebene Wörter müssen erklärt werden, ohne dass naheliegende Begriffe verwendet werden. Das muss in einer gewissen Zeit geschehen.

- *Sprachliche Ausdrucksfähigkeit*: Die Vorgabe der Wörter kann in verschiedenen Kartensets variiert werden. So kann es Sets mit Fachwortschatz zu verschiedenen Themen z. B. des Sachunterrichts geben oder auch Kartensets mit alltagssprachlichen Ausdrücken. Die Kartensets haben verschiedene Farben und können vermischt werden, sodass die Kinder selbst auswählen können, ob sie ein Fachwort oder ein Wort aus dem alltäglichen Sprachgebrauch erklären möchten.
- *Semantik*: Die Erklärenden sind aufgefordert, genau über Wortbedeutungen nachzudenken, während auch die zuhörenden Kinder, die den erklärten Begriff erraten sollen, ihr Wortverständnis trainieren.
- *Gestik, Mimik, Körpersprache*: Insbesondere, wenn die Kinder die Variante Pantomime wählen, können sie erproben, wie sie ihre Gestik, Mimik und Körpersprache einsetzen können, um von anderen gut verstanden zu werden.

Hinsichtlich sozial-emotionaler Aspekte birgt der Wettbewerbscharakter des Spiels z. B. die Chance für eine Förderung der Emotionsregulation. Diese kann über die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen gelingen, die „aus pädagogischer Sicht besonders wichtige Strategien der Emotionsregulation“ (Pekrun 2018, S. 228) sind. Ist die Wahrscheinlichkeit zu gewinnen für beide Gruppen etwa gleich groß, wechselt sich das Erleben von Erfolg ab mit Misserfolgserlebnissen. Letztere können ein Anlass sein, um Selbstregulation zu trainieren.

5.3 Analyse des Potenzials von Theaterspiel

Im Zuge der performativen Wende in den Theaterwissenschaften haben sich das zeitgenössische Theater und die Theaterpädagogik nachhaltig verändert hin zu vielfältigen neuen und experimentellen Inszenierungsformen (vgl. Sting 2018, S. 5 f.). Es gibt keine normativen Kriterien, die ein szenischer Vorgang erfüllen muss, um als Theater zu gelten – vielmehr wird immer wieder neu situativ durch die Beteiligten ausgehandelt, was Theater ausmacht (vgl. Kotte 2012, S. 61 ff.). Theatrale Inszenierungen können folglich als „voraussetzungslos“ (Kullmann/Stieling 2022, S. 168) beschrieben werden. Diese Offenheit birgt die Möglichkeit, „Partizipations- und Einsatzhürden verschiedenster Art“ (ebd., S. 175 f.) zu reduzieren. Dadurch birgt das Theaterspielen im Grundschulunterricht die Chance, dass alle Kinder daran teilnehmen können, auch jene, die keine Rollen übernehmen können oder mögen. Das öffnet ein weites Feld an Möglichkeiten, Theaterspiele in den inklusiven Grundschulunterricht einzubeziehen. Das *inklusionsdidaktische Spiele-Tool* kann Lehrende dabei unterstützen, in dieser Fülle die für einen inklusiven Grundschulunterricht besonders relevanten Aspekte zu identifizieren (vgl. Abb. 6).

Abb. 6: Möglicher Einsatz des inklusionsdidaktischen Spiele-Tools bei Theaterspielen

<p>Sensomotorische Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • zu Szenen passende Geräusche oder Klänge hören und erzeugen • gezielter Einsatz der Stimme • sich koordiniert im Raum bewegen • Bewegungen auf andere abstimmen • Materialien spüren: Requisiten, Kostüme, Gesichtsbemalungen • ... 	<p>Spielform</p> <p>Rollenspiel kann, muss aber kein Teil von Theater sein (Kotte, 2012). Rollenspiele, aber auch andere Spielformen wie z. B. Konstruktions-, Funktions- oder Symbolspiele können Kindern als Anregung für szenische bzw. theatrale Spielideen dienen (Ulrich 2016). Es kann einbezogen werden, was zu den Darstellenden passt und weggelassen werden, was ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen nicht entspricht.</p>	<p>Kommunikative Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emotionen zum Ausdruck bringen • auf Mitspielende achten und reagieren • Grammatik in Dialog- und Erzählsituationen einüben • Sprache in sozialen Interaktionen anwenden • Metakommunikation • ... 
<p>Kognitive Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • theatrale Spielideen entwickeln • sich Handlungsabläufe und ggf. Text merken • sich konzentrieren • sich in andere Menschen/Rollen hineinversetzen • Gegenstände umdeuten; So tun als ob • mehrere bedeutsame Dinge gleichzeitig im Auge behalten • ... 		<p>Sozial-emotionale Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • einen gemeinschaftlichen Erfolg erleben • Emotionen ausdrücken und benennen • Tätigkeiten ausprobieren, die real nicht möglich sind • kooperieren • konstruktiv mit Konflikten umgehen • sich selbst regulieren • ... 

(eigene Darstellung)

Im Hinblick auf Teilhabe ist zu überlegen, wie jedem Kind im Zuge der Inszenierung ein positives Erleben von Gemeinschaft ermöglicht werden kann.

Das *inklusionsdidaktische Spiele-Tool* legt es beispielsweise nahe, den Blick auf Möglichkeiten der Teilhabe zu richten, die das Spiel in Bezug auf die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder bietet. Soll ein Theaterstück eingeübt werden, ist zu überlegen, ob jeder Schüler und jede Schülerin die Möglichkeit hat, sich nicht nur sprachlich zu beteiligen, sondern dabei auch positive Gefühle zu erleben und sich als wertvollen Teil der Gemeinschaft wahrzunehmen. Eventuell ist die ursprüngliche Idee nicht unverändert umsetzbar, weil ansonsten nicht alle Kinder die Chance haben, sich mit einem entsprechend positiven Erleben kommunikativ einzubringen. In diesem Fall kann die erste Zielvorstellung als Ausgangspunkt für eine erst noch zu erfindende Inszenierung begriffen werden. Mit Blick auf das *inklusionsdidaktische Spiele-Tool* und unter Mitsprache der Kinder, ggf. auch in Abstimmung mit Eltern oder therapeutischen Fachkräften, können passende Möglichkeiten entwickelt werden: Theaterspiele werden nach Bedarf so verändert oder völlig neu erfunden, dass sie eine passende kommunikative Darstellungsweise für alle Schüler*innen enthalten. Auch improvisierte Sprechhandlungen sind denkbar. Sie einzubeziehen kann beispielsweise sinnvoll sein, wenn nicht planbar ist, wie Mitspielende in einer bestimmten Situation agieren – z. B. wenn Eingübtes nicht zuverlässig abgerufen werden kann.

In Bezug auf sozial-emotionale Aspekte können im Rahmen der Inszenierung eines Bühnenstücks z. B. auch passende Aufgaben für sozial ängstliche Schüler*innen gefunden werden. Dabei ist unter anderem in Betracht zu ziehen, ob es den Betroffenen möglich ist, auf einer Bühne aufzutreten und sich dabei wohlfühlen. Können die Voraussetzungen dafür nicht geschaffen werden, ist zu überlegen, wie sich Schüler*innen auch ohne Bühnenauftritt an der Inszenierung beteiligen und dafür Anerkennung erleben können: Gibt es z. B. Möglichkeiten für Kinder, hinter der Bühne mitzuwirken und sich dabei als wichtige Akteur*innen im Gemeinschaftswerk wahrzunehmen? Werden Beteiligte, die nicht auf der Bühne auftreten, sondern z. B. als Soundmaster oder in der Requisite tätig sind, durch ihre Mitschüler*innen als wichtige Mitglieder der theaterspielenden Gemeinschaft wahrgenommen? Antworten auf solche Fragen sind nicht generalisierbar, sondern im Kontakt mit den Kindern zu entwickeln.

Soll mit einer Grundschulklasse ein Theaterspiel inszeniert werden, kann das vorgestellte Tool auch Anregungen bieten, um die geplante Inszenierung auf Lernchancen zu durchleuchten, die sie für die Kinder der Klasse beinhaltet.

Im Hinblick auf kommunikative Aspekte kann beispielsweise überlegt werden, ob die Inszenierung jedem Kind eine Aufgabe, Rolle oder Darstellungsweise ermöglicht, in der es seine sprachlichen Fähigkeiten ausbauen kann. Können z. B. auch Kinder, die in der Schule schweigen, im Rahmen der Inszenierung kommunikativ gefordert und gefördert werden? Womöglich ist es für diejenigen eine positive Herausforderung, im Rahmen des Stücks an einer bestimmten Stelle zu

nicken. In Abhängigkeit von den Lernvoraussetzungen und der Bedürfnislage des Kindes könnte auch eine andere nicht-sprachliche, kommunikative Einbindung lernförderlich wirken. Denkbar wären z. B. eine pantomimische Beteiligung oder das Hervorbringen von (z. B. Tier-)Lauten. Für Kinder, die sich sprachlich ausdrücken können, sind metakommunikative Diskussionen über Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten eine Gelegenheit, sprachliche Fähigkeiten auszubauen. Während eines Theaterspiels können Dialog- und Erzählsituationen vielfältige Anreize bieten, sprachliche Ausdrucksweisen zu erproben, einzuüben oder weiterzuentwickeln.

In Bezug auf sozial-emotionale Lernvoraussetzungen können sich beim Theaterspielen auch Chancen für eine Förderung der Selbststeuerung, die Selbstachtung und des bewussten Erlebens von Emotionen ergeben. Die Dramaturgie kann sozial-emotionale Lernchancen ermöglichen oder erweitern. Beispielsweise können bestimmte Emotionen ermöglicht oder szenisch hervorgehoben werden. Theaterspielend können Kinder auch Tätigkeiten oder Rollen ausprobieren, die in ihrem Alltag nur schwer oder nicht realisierbar sind. Dies regt unter Umständen emotionale Erlebnisse an, die für Schüler*innen subjektiv bedeutsam sein können. Wird ein Theaterspiel als Gemeinschaftswerk realisiert, ergeben sich zudem zahlreiche Situationen, in denen die Kinder lernen und einüben können, zu kooperieren und bei Bedarf konstruktiv mit Konflikten umzugehen.

Die aufgezeigten Denkrichtungen könnten Lehrenden in den Sinn kommen, wenn sie eine geplante Inszenierung anhand des *inklusionsdidaktischen Spiele-Tools* analysieren. Mitunter wird der Schluss naheliegen, dass die Kinder ihre Fähigkeiten besonders gut entwickeln können, wenn die Schüler*innen angeregt werden, eine Inszenierung von Grund auf zu erfinden (vgl. hierzu den individuell unterstützenden Ansatz von Ulrich 2016). In der Fülle der Möglichkeiten, die eine so offene Herangehensweise beinhaltet, kann das *inklusionsdidaktische Spiele-Tool* wiederum eine Orientierung bieten, indem es Aspekte aufzeigt, die bei der Planung und Umsetzung eines solchen Vorhabens bedacht und fokussiert werden können.

6 Fazit

Ein zentrales Ziel dieses Beitrags war es zu zeigen, wie vielfältig das Potenzial von Spielen für den inklusiven Grundschulunterricht ist. Dabei stehen Lehrpersonen im Unterricht vor der Herausforderung, Spiele so auszuwählen, zu variieren oder zu entwickeln, dass möglichst alle Kinder daran teilhaben und etwas für sie Bedeutsames lernen können. Das vorgestellte *inklusionsdidaktische Spiele-Tool* bietet ein Raster, das Lehrpersonen Orientierung dabei geben kann, den Prozess der Inklusion in ihrem Grundschulunterricht aktiv mitzugestalten. Die herangezogenen Beispiele unterstreichen, wie Lehrpersonen mit dem *inklusionsdidaktischen*

Spiele-Tool umgehen können. Der Grad der Adaption der Spiele (Finde ich ein geeignetes Spiel? Möchte ich ein Spiel verändern? Entwickle ich selbst ein Spiel?), der fokussierte Lern-/Entwicklungsbereich (Welche Bereiche stehen bei diesem Spiel und in meiner Lerngruppe im Vordergrund?) und der Umfang des Spielprojekts (Möchte ich einzelne Spiele wie z. B. *Stapeltiere* oder *Tabu* in meinen Unterricht integrieren? Plane ich ein umfangreiches Spielprojekt wie z. B. ein mit den Kindern gemeinsam entwickeltes Theaterspiel?) können variieren.

Unsere Adaption der *inklusionsdidaktischen Netze* könnte somit ein weiterer Baustein im Forschungsfeld Spiel und Inklusion sein. Empirisch zu überprüfen wäre neben der Sicht und Umgangsweise von Lehrpersonen mit dem *inklusionsdidaktischen Spiele-Tool* sicherlich auch die konkrete Gestaltung der Spielsituationen im Unterricht und die Wahrnehmungen der am Spiel beteiligten Kinder. Diese erfahrungsbasierten Einblicke dürften weitere Hinweise geben, wie sich inklusive Spielsituationen im Grundschulunterricht gestalten lassen.

Literatur

- Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. München: DJI.
- Andresen, Helga/Schmidt, Astrid (2010): Erwerb und Förderung diskursiver Fähigkeiten bei Kindern zwischen vier und sechs Jahren: Erzählen und Rollenspiel. Kurzfassung des von der Cornelsen Stiftung ‚Lehren und Lernen‘ geförderten Projekts „Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Rollenspiel und Erzählen in einer förderorientierten Perspektive“ (Laufzeit: 2006–2009). Universität Flensburg.
- Bärnreuther, Iris (2018): Das Konzept der inklusionsdidaktischen Netze zur Planung inklusiven Mathematikunterrichts in der Grundschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 69, H. 5, S. 225–238.
- Baron, Alex/Evangelou, Maria/Malmberg, Lars-Eric/Melendez-Torrez, G. J. (2017): The Tools of the Mind curriculum for improving self-regulation in early childhood: a systematic review. Oslo: The Campbell Collaboration.
- Bodrova, Elena/Leong, Deborah J. (2018): Tools of the Mind. The Vygotskian-Based Early Childhood Program. In: Journal of Cognitive Education and Psychology 17, H. 3, S. 223–237.
- Burghardt, Gordon (2011): Defining and recognizing play. In: Pellegrini, Anthony D. (Hrsg.): The Oxford handbook of the development of play. Oxford: University Press, S. 9–18.
- Cavanaugh, Denna M./Clemence, Kimberly J./Teale, Mikaila M./Rule, Audrey/Montgomery, Sarah. E. (2016): Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. In: Early Childhood Education 45, H. 6, S. 831–843.
- Cramer, Colin (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Silke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204–214.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 2, S. 223–238.
- Einsiedler, Wolfgang (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Emmerich, Markus/Moser, Vera (2020): Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Silke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 76–84.
- Gasteiger, Hedwig/Möller, Korbinian (2021): Fostering early numerical competencies by playing conventional board games. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 204, H. 4, S. 1–15.
- Gerrig, Richard J./Dörfler, Tobias/Roos, Jeanette (Hrsg.) (2018): *Psychologie*. 21. Aufl. Hallbergmoos: Pearson.
- Geyer, Susanne (2021): Alltagsintegrierte Förderung des frühen Schriftspracherwerbs im Kindergarten. Eine Studie zur Wirksamkeit von thematisch-fokussierten Rollenspielecken (Literacy-Center). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gietl, Kathrin (2023): Sachunterricht sprachsensibel planen. Eine qualitative Untersuchung zum Potenzial des Planungsmodells „inklusionsdidaktische Netze+S“ für die universitäre Phase der Lehrer:innenbildung. Dissertation. LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik.
- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? In: Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans Anand/Prenzel, Manfred (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–39.
- Hauser, Bernhard (2021): *Spiel in Kindheit und Jugend*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich (2023): *Einführung in die Spielpädagogik*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henschen, Esther (2020): *In Bauspielen Mathematik entdecken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kahlert, Joachim/Frey, Anne (2017): Wie inklusiv kann Schule sein – und werden? Anmerkungen zu einer ideologiefälligen Debatte. In: Hellmich, Frank/Blumberg, Eva (Hrsg.): *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 34–49.
- Kahlert, Joachim/Grasy, Birgit (2019): Vom inklusiven Anspruch zum inklusionsorientierten Handeln: Anmerkungen zu einigen Missverständnissen der Inklusionsdebatte. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.): *Die inklusionssensible Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–31.
- Kahlert, Joachim/Heimlich, Ulrich (2014): *Inklusionsdidaktische Netze: Konturen eines Unterrichts für alle (am Beispiel des Sachunterrichts)*. In: Heimlich, Ulrich/Greving, Heinrich/Kahlert, Joachim (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153–190.
- Kotte, Andreas (2012): *Theaterwissenschaft. Eine Einführung*. 2. Aufl. Köln: Böhlau.
- Kullmann, Harry/Stieling, Helena (2022): Inklusionsbezogenes Potenzial der Kulturellen Bildung am Beispiel des Darstellenden Spiels/Theaters in der Schule. In: Scheunpflug, Annette/Wulf, Christoph/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Kulturelle Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 159–185.
- Lillard, Angeline S./Pinkham, Ashley M./Smith, Eric D. (2011): Pretend Play and Cognitive Development. In: Goswami, Usha (Hrsg.): *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Malden: John Wiley and Sons, S. 285–311.
- Linderkamp, Friedrich/Grünke, Matthias (2007): Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik. In: Linderkamp, Friedrich/Grünke, Matthias (Hrsg.): *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese – Diagnostik – Intervention*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 13–28.
- McElvany, Nele/Lorenz, Romana/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.) (2023): *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster und New York: Waxmann.
- Mehringer, Volker (2021): Kinder und Digitales Spielen. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Moran-Ellis, Jo/Sünker, Heinz (Hrsg.): *Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 257–268.
- Melfsen, Siebke/Warneke, Andreas (2009): Selektiver Mutismus. In: Schneider, Siebke/Margraf, Jürgen (Hrsg.): *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Springer, S. 555–572.
- Nath, Swiya/Szücs, Dénes (2014): Construction play and cognitive skills associated with the development of mathematical abilities in 7-year-old children. In: *Learning and Instruction* 32, H. 6, S. 73–80.
- Oerter, Rolf (2012): Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7, H. 4, S. 389–403.

- Pekrun, Reinhard (2018): Emotion, Lernen und Leistung. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wien: Springer VS, S. 215–231.
- Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia (2016): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Praetorius, Anna-Katharina/Rogh, Wida/Kleickmann, Thilo (2020): Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheuerl, Hans (1979): *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. 9. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrozek, Michael/Schramm, Karen/Tührmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster und New York: Waxmann, S. 25–40.
- Schuch, Bibiana (2009): Social anxiety in childhood and youth. Soziale Ängste im Kindes- und Jugendalter. In: *Psychiatria Danubina* 21, H. 4, S. 549–554.
- Schwippert, Kurt/Kasper, Daniel/Köller, Olaf/McElvany, Nele/Selter, Christoph/Steffensky, Mirjam/Wendt, Heike (Hrsg.) (2019): *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster und New York: Waxmann.
- Stang-Rabrig, Justine/Kleinkorres, Ruben (2023): Multikriteriale Bildungszielerreichung am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: McElvany, Nele/Lorenz, Romana/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.): *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster und New York: Waxmann.
- Starke, Anja/Subellok, Katja (2012): KiMut NRW: Eine Studie zur Identifikation von Kindern mit selektivem Mutismus im schulischen Primarbereich. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4, H. 1, S. 63–77.
- Sting, Wolfgang (2018): Theater. Pädagogik. Schule. Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 34, H. 72, S. 4–8.
- Thiele, Ramona (2020): Spielend lernen. Was macht ein gutes Lernspiel aus? In: Mehringer, Volker/Waburg, Wiebke (Hrsg.): *Spielzeug, Spiele und Spielen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–172.
- Trescher, Hendrik/Hauck, Teresa (2020): Inklusion im kommunalen Raum: Sozialraumentwicklung im Kontext von Behinderung, Flucht und Demenz. Bielefeld: transcript.
- Trescher, Hendrik/Hauck, Teresa/Börner, Michael (2022): „Kommune Inklusiv“? Potenziale und Herausforderungen inklusiver Sozialraumentwicklung. In: Wansing, Gudrun/Schäfers, Markus/Köbsell, Swantje (Hrsg.): *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS, S. 437–451.
- Ulrich, Ursula (2016): Kontingenz als Dramaturgie-Konzept. Produktivität der Widersprüche einer Denkformel. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 32, H. 69, S. 28–32.
- Vock, Miriam/Gronostaj, Anna (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung.
- Waibl, Elke (2010): *Aus Xavers Schatzkiste. Kinder fördern vor der Schule für die Schule*. (erhältlich unter Manfred.Waibl@t-online.de). Pfaffenhofen/Roth.
- Weinert, Sabine/Ebert, Susanne (2013): Spracherwerb im Vorschulalter. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, H. 2, S. 303–332.
- Wolfberg, Pamela (2019): *Lernen von Spiel und Beziehungen zu Gleichaltrigen: Integrierte Spielgruppen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolfberg, Pamela/DeWitt, Mila/Young, Gregory/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, H. 3, S. 830–845.
- Ytterhus, Borguun (2008): Das Kinderkollektiv – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der gleichaltrigen Gruppe. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borguun (Hrsg.): *„Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München: Reinhardt, S. 112–131.