

# Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung

von Ulrich Heimlich


 ALICE SALOMON  
HOCHSCHULE BERLIN  
University of Applied Sciences

 FRÖBEL  
Kompetenz für Kinder

 wiff  
Weiterbildungsinitiative  
Frühpädagogische Fachkräfte

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

# Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung

von Ulrich Heimlich

## ABSTRACT

Das Spiel ist für Kinder in den ersten Lebensjahren gleichbedeutend mit Entwicklung und Lernen. Im Spiel gestalten sie ihren Zugang zur Welt. Gerade in Zeiten der Bildungs- und Erziehungspläne droht die Entwicklungs- und Bildungsbedeutung des kindlichen Spiels allerdings verloren zu gehen. Im Spiel mit Gleichaltrigen entdecken Kinder die Möglichkeiten dieses gemeinsamen Tuns. Dabei werden auch Unterschiede zwischen Kindern kreativ genutzt. Insofern hat das Spiel von Gleichaltrigen ein hohes inklusives Potenzial. In inklusiven Kindertageseinrichtungen sollte es deshalb im Mittelpunkt der pädagogischen Konzeption stehen. Dazu ist es erforderlich, inklusive Spielsituationen zu gestalten, die sich besonders im freien Spiel der Kinder zeigen. Damit ist jedoch wesentlich mehr gefordert, als die Methode des Freispiels. Spiel und auch freies Spiel ist nicht auf eine Methode reduzierbar. Es ist vielmehr der Schlüssel zum Verstehen der kindlichen Weltsicht.

## GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Spiel und Inklusion (Einleitung)
2. Das Spiel von Gleichaltrigen in der Gruppe der 0- bis 6-Jährigen
  - 2.1 *Entwicklung der sozialen Spieltätigkeit*
  - 2.2 *Inklusive Spielförderung*
    - 2.2.1 *Beobachtung und Dokumentation inklusiver Spielprozesse*
    - 2.2.2 *Begleitung und Unterstützung inklusiver Spielprozesse (Scaffolding)*
    - 2.2.3 *Inklusive Spielprojekte*
    - 2.2.4 *Inklusive Spielgruppen*
3. **Spielförderung zwischen Inklusion und Exklusion (Zusammenfassung)**
4. **Fragen und weiterführende Informationen**
  - 4.1 *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*
  - 4.2 *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*
  - 4.3 *Glossar*

---

**INFORMATIONEN  
ZUM AUTOR**

**Prof. Dr. Ulrich Heimlich** lehrt an der Ludwig-Maximilians-Universität München und hat den Lehrstuhl für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbehindertenpädagogik. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der inklusiven Bildung bei Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten, in der präventiven Förderung und Spielpädagogik.

## 1. Spiel und Inklusion (Einleitung)

„Jedes echte Spiel ist  
eine Schule des Gemeinsinns.“

(Hüther & Quarch 2016, 200)

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) steht die BRD 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 (vgl. Heimlich 2015b, 2013). 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 (vgl. 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 enorme Einflüsse auf Bildung und Entwicklung hat.

### Spiel und Bildung

Beim Durchgang durch die vorhandenen spielpädagogischen Konzeptionen in Geschichte und Gegenwart wird unmittelbar deutlich, dass ausgehend von der Antike über die Renaissance und die Aufklärung sowie die Reformpädagogik der bildende Charakter des kindlichen Spiels immer wieder hervorgehoben worden ist (Heimlich 2015, 89ff.). 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. Unter sozialkonstruktivistischem Aspekt 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“ (Kinderkultur) zu kreieren, wie William B. Corsaro (2015) in seinen ethnographischen 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) „dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ als Grundlage zu betrachten und dem Spiel der Kinder darin einen zentralen Stellenwert zuzuschreiben.

Die Attraktivität des kindlichen Spiels besteht aus der Perspektive der Kinder gerade darin, eine Kontrolle über die äußere Wirklichkeit zu erlangen, die sie im

## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung von Ulrich Heimlich

### Merkmale des Spiels

alltäglichen Leben noch nicht erreichen können. Dazu ist Fantasie erforderlich, das Aushandeln des So-tun-als-ob, das Vereinbaren des Spielcharakters einer konkreten Handlung. Kinder entscheiden sich selbst für die Aufnahme einer Spieltätigkeit und sie wollen selbst steuern. 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*“ (Selbststeuerung) und „*Suspension of reality*“ (Fantasie) bezeichnet (Levy 1978, 19). Immer dann, wenn in einer kindlichen Tätigkeit diese Merkmale überwiegen, können wir davon ausgehen, dass es sich um Spieltätigkeiten handelt. Zugleich geht Levy von der Annahme aus, dass Kinder über diese Spieltätigkeiten ihre Persönlichkeit entfalten (*unfolding of individuality*). Auf dieser Basis kann angenommen werden, dass jede Spieltätigkeit, die diese Merkmale in vollem Umfang erfüllt, als freies Spiel zu bezeichnen ist (vgl. Zimpel 2014; Mogel 2008).

### Inklusive Spielsituation

Kinder mit und ohne Behinderung begegnen sich ebenfalls 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 von daher in besonderer Weise geeignet, inklusive Momente hervorzubringen, die als Kern inklusiver Bildungsprozesse angesehen werden können (vgl. Heimlich 2017). Sie kommen immer dann zustande, wenn alle Kinder am Spiel teilhaben können und etwas zum Spiel beitragen können. Dahinter steht eine demokratische Konzeption von Pädagogik, wie sie der nordamerikanische Erziehungswissenschaftler und Philosoph John Dewey (1859–1952) entwickelt hat (Dewey 1916/1993). Demokratie meint hier allerdings nicht nur eine Herrschafts- oder Gesellschaftsform, sondern vielmehr eine Lebensform, die sich im Alltag von Menschen und auch in Bildungseinrichtungen auswirkt und spürbar wird (Himmelman 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. Voraussetzungen dafür ist wiederum, dass Kinder ein aktives Interesse aneinander haben, aufeinander zugehen und sich so mit einem hohen Maß an gegenseitiger Aufmerksamkeit begegnen. Dieser „Ethos der Aufmerksamkeit“ (Waldenfelds 2004, 275) ist eine der Grundbedingungen für inklusive Bildungsprozesse, auch in Kindertageseinrichtungen und in der frühen Kindheit.

**Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung**  
 von Ulrich Heimlich

**Inklusive Spielmomente**

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, diese inklusiven Spielprozesse zu verstetigen, werden inklusive Spielsituationen möglich. Das sind solche Spielsituationen, in denen die Spielmittel, die Spielräume, die Spielzeiten und die SpielpartnerInnen so bereitgestellt werden, dass alle Kinder teilhaben und alle etwas beitragen können. Erwachsene sind am Rand dieser inklusiven Spielsituationen anwesend, können das Spiel beobachten oder sich in das Spiel hineingeben.

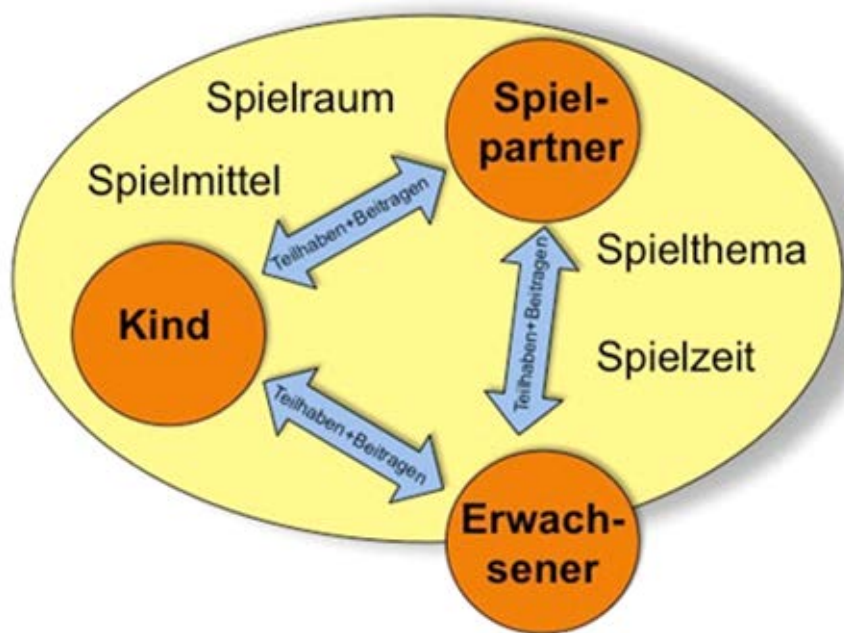


Abb. 1: Inklusive Spielsituationen

Quelle: Eigene Darstellung

Hier ein Beispiel für eine inklusive Spielsituation aus einer inklusiven Kindertageseinrichtung:

**Praxisbeispiel**

**Inklusive Spielsituation 1:**

Hassan, ein 4-jähriger Junge mit einer Körperbehinderung, hat auf den Knien rutschend drei Stühle im Gruppenraum des inklusiven Kindergartens hintereinandergestellt. 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 rasante Fahrt nun losgeht.

## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung von Ulrich Heimlich

Durch die Regieanweisung von Hassan und sein Arrangement der Stühle im Raum entsteht in dem Beispiel für einen kurzen Zeitabschnitt in der Fantasie der Kinder die Bedeutung einer inklusiven 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* der Kinder, so wie im folgenden Beispiel:

### Praxisbeispiel

#### **Inklusive Spielsituation 2:**

*Mit Stethoskop, Fieberthermometer und einer großen Spritze (im 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 sie 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, schaut interessiert zu und probiert alle medizinischen Instrumente eingehend mit den anderen aus.*

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 aufrechterhalten und möglicherweise sogar intensivieren zu können, ist es mitunter notwendig, sich auch mit in das gemeinsame Spiel hineinbegeben und über Mitspielen und Vorspielen (*Scaffolding*) neue Anregungen zu 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. Das Spiel von Gleichaltrigen in der Gruppe der 0-6jährigen

„Die großen ursprünglichen Betätigungen des menschlichen Zusammenlebens sind alle bereits von Spiel durchwoben.“

(Huizinga 1991, 12)

„Rettet das Spiel!“ – so fordern Gerald Hüther und Christoph Quarch 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 (vgl. 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 ist allerdings nicht individuell oder isoliert möglich. Sie ist vielmehr von vornherein auf 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.

### 2.1 Entwicklung der sozialen Spieltätigkeit

#### Kinderkultur

Spätestens 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, 66) gekennzeichnet. Die Kindheitsforschung hat gezeigt, dass sich dabei eine eigene Kinderkultur (*peer culture*) herausbildet mit eigenen Regeln und Bedeutungen (vgl. Corsaro 2015, 19). Der Anfang der Kommunikation mit anderen wird offenbar durch das „Gestenspiel“ mit ikonischen Gesten (im Unterschied zu bloßen „Zeigegesten“) gebildet, wodurch ein Austausch ohne Sprache möglich wird (Tomassello 2009, 159f.). Auf die Bedeutung von Peer-Beziehungen für Lernprozesse und die kognitive Entwicklung macht bereits James Youniss (1994) aufmerksam, in dem er den Aushandlungsprozess zwischen peers hervorhebt. Unter der Voraussetzung einer „symmetrischen Reziprozität“ (Youniss 1994, 51), in der sich die Beteiligten als gleichwertige Partner begegnen, können „Ko-Konstruktionen“ entstehen (ebd., 19). Kinder lernen dabei, sich in die Perspektive des Gegenübers



## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung von Ulrich Heimlich

hineinzusetzen 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, 17).

### Gemeinsames Spiel

Im gemeinsamen Spiel des ersten Lebensjahres kommt es beispielsweise zu Blickkontakten mit Lächeln, Lautäußerungen, Annäherungen und Berührungen (vgl. 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, 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 Kinder 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“ (Viernickel 2013, 69) hat.

### Soziale Spieltätigkeit

Die sozialen Spieltätigkeiten entwickeln sich ab dem zweiten Lebensjahr in unterschiedlichen Spielformen (s. 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 (vgl. Heimlich 1995).

#### **Formen des sozialen Spiels**

- **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*).

## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung von Ulrich Heimlich

### Rollen im Spiel

Aus der Analyse von Freispielsituationen (Fried 2004, zit. n. Viernickel 2013) wurde deutlich, dass Kinder im Kindergartenalter über attraktive Spielinhalte, Rollen und Spielprozesse eigene Wissensbestände ausbilden (sog. *Scripts*), auf die sie immer wieder zurückgreifen, die sie aber auch weiterentwickeln und ausdifferenzieren. Überraschend ist dabei immer wieder, dass die Geschlechterrollen zu Beginn der Kindergartenzeit sehr genau abgegrenzt werden, auch wenn damit ebenfalls ein sozialer Zuschreibungsprozess bezeichnet ist und „Geschlecht als soziale Kategorie“ (ebd., 72) angesehen werden muss. Offenbar haben die Spielerfahrungen in geschlechtshomogenen Gruppen der Jungen und Mädchen eine enorme Bedeutung für die Herausbildung bzw. Ausdifferenzierung der Geschlechtsidentität (ebd., 72). 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. Für die Partizipation in Kindertageseinrichtungen sind soziale Spieltätigkeiten mit Gleichaltrigen der Königsweg zu umfassender Teilhabe von Kindern. Es stellt sich nun die Frage, wie solche inklusiven Spielsituationen durch frühpädagogische Fachkräfte gestaltet werden können.

## 2.2 Inklusive Spielförderung

Dazu wird ein Konzept von inklusiver Spielförderung vorgestellt. Seine Elemente sind Beobachtung und Dokumentation inklusiver Spielprozesse, Begleitung und Unterstützung inklusiver Spielprozesse (*scaffolding*), inklusive Spielprojekte und Begleitung inklusiver Spielgruppen.

### 2.2.1 Beobachtung und Dokumentation inklusiver Spielprozesse

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

### Beobachtungsfehler

## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung von Ulrich Heimlich

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 kann dabei auch die Videoaufzeichnung und die gemeinsame Analyse im Nachhinein 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 (Hallo-Effekt) passieren leicht. Zuweilen werden auch Spielthemen von Kindern durch die Beobachtenden eher abgelehnt (z.B. aggressive Spiel), was ebenfalls zu Verzerrungen der Beobachtung führen kann. Der erste Eindruck sollte nicht daran hindern, den Spielen von Kindern möglichst unvoreingenommen gegenüber zu treten. Nicht immer stimmen Spiele von Kindern mit den pädagogischen Wunschvorstellungen überein. Deshalb sollten vorschnelle Bewertungen vermieden werden. Kindern können sehr gut zwischen der Spielwelt und der realen Welt unterscheiden. Insofern trägt der äußere Schein kindlicher Spieltätigkeiten häufig. Wichtig ist deshalb, dass die Spielbeobachtungen genutzt werden, um im Sinne eines Perspektivenwechsels die inklusive Spielsituation aus der Sicht der Kinder zu betrachten und dabei alle Kinder mit einzubeziehen.

### 2.2.2 Begleitung und Unterstützung inklusiver Spielprozesse (*Scaffolding*)

Die Begleitung und Unterstützung inklusiver Spielprozesse (*Scaffolding*) erfordern nun ein komplexes Handlungsmuster. Es wird in der Regel mit **aktiver Passivität** im Anschluss an Helga Merker, Brigitte Rüsing, & Sylvia Blanke (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.

#### Indirekte Spielförderung

Das aktive Handlungsmuster wird im Anschluss an Hildegard Hetzer (1967) noch einmal unterteilt in indirekte und direkte Einflussnahme. Bei der **indirekten Förderung des Spiels** werden die Umgebungsvariablen inklusiver Spielsituationen wie Spielmittel, Spielräume und Spielzeiten gestaltet. Aus der empirischen Spielforschung in inklusiven Settings finden sich Hinweise auf besonders geeignete Spielmittel und Spielraummerkmale für die Unterstützung inklusiver Spielprozesse.

## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung von Ulrich Heimlich

### **Hinweise auf besonders geeignete Spielmittel und Spielraummerkmale**

*Demnach sollten inklusive Spielumgebungen (Spielmittel, Spielräume) möglichst verschiedene Spielformen (z.B. Bewegungsspiele, Explorationsspiele, Konstruktionsspiele, Fantasie- und Rollenspiele) zulassen, für Kinder mit unterschiedlichen sensomotorischen Fähigkeiten (z.B. Sehen, Hören, Tasten, Greifen, Bewegen) zugänglich und handhabbar sein, möglichst viele Sinne gleichzeitig ansprechen, das Zusammenspiel anregen (z.B. Rollen- und Regelspiel), gestaltbar sein im Sinne einer 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.

### **Direkte Spielförderung**

Bei der **direkten Förderung des Spiels** begibt sich die frühpädagogische Fachkraft selbst in die inklusive Spielsituation mit 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. Dadurch regt sie diese wiederum dazu an, 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.

### **Möglichkeiten zu Spieltutoring durch die frühpädagogische Fachkraft:**

- *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 sogar den Kindern 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 (vgl. Heimlich 2015). Es ist also frühpädagogischen Fachkräften durchaus möglich, inklusive Spielprozesse unmittel-

## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung von Ulrich Heimlich

bar anzuregen und zu beeinflussen. Allerdings sollte dabei stets die Aussage von Andreas Flitner bewusst bleiben, der betont hat, dass die Kinder beim Spielen in erster Linie spielen lernen (vgl. Flitner 1986).

### 2.2.3 Inklusive Spielprojekte

#### Inklusive Spielplätze

Im Rahmen des *Play Inclusive (P.inc) Action Research Project in Edinburgh* (UK) 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. Sie bezieht dabei sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Spielplätze und im Grunde die gesamte Kommune mit ein. Aus ihren Erfahrungen zeigt sie auf, dass selbst gewählte und selbst entwickelte inklusive Spiele der Kinder von Erwachsenen nicht immer positiv bewertet, 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 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, 224). 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 Casey nun davon aus, dass Behinderung sozial konstruiert wird und deshalb Diskriminierungen von Kindern mit Behinderung im Spiel verhindert sowie Barrieren im Spiel abgebaut werden müssen. Inklusive Spielumgebungen zeichnen sich nach Casey dadurch aus, dass sie Kindern vielfältige Möglichkeiten zur Teilhabe und zum Beitragen bieten. Sie sollten flexibel genutzt werden können und alle Kinder zum Spielen anregen. Zugleich sollten sie im Hinblick auf mögliche Probleme beim inklusiven Spiel hin konzipiert sein. Hinzu kommen Naturmaterialien, die sich besonders für Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen eignen. Aber auch Rückzugsmöglichkeiten werden von den Kindern bezogen auf inklusive Spielsituationen gewünscht. Besondere Aufmerksamkeit sollte den Bodenflächen gewidmet werden, damit diese auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern ausgerichtet sind. Zusätzlich sind „Aktionsräume“ gefragt, die auch spezifische Angebote zum freien Spiel von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen enthalten. Begleitend dazu plädiert Casey für eine intensive Beobachtung von Kindern in inklusiven Spielprozessen und regt ebenso an zu versuchen, mit Kindern über ihre Spieltätigkeit ins Gespräch zu kommen. Das soll insbesondere

## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung von Ulrich Heimlich

dazu beitragen, dass die Erwachsenenperspektive stets durch die Kinderperspektive gespiegelt wird. Auch Casey versteht Beobachtung und Dokumentation inklusiver Spielsituationen bereits als eine spielpädagogische Tätigkeit. Für das Mitspielen von Erwachsenen in inklusiven Spielsituationen empfiehlt Casey (ebd., 235) folgende Handlungsmuster zur Aufrechterhaltung der Kommunikation im Spiel.

### **Handlungsmuster zur Aufrechterhaltung der Kommunikation in inklusiven Spielsituationen für das Mitspielen von Erwachsenen:**

- „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).

### Spielen verstehen

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 zum Spielen miteinander zeigen. Ziel ist es letztlich von Kindern als Spielgefährte akzeptiert zu werden. Im inklusiven Spielprojekt von 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 erfordert.

### 2.2.4 Inklusive Spielgruppen

### Autismus-Spektrum-Störungen

Ein spezifisches Förderkonzept zum inklusiven Spiel wird von Pamela Wolfberg (2015, 2012, 2008, 2003) von der State University in San Francisco (USA) bezogen auf Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) entwickelt und evaluiert. Es handelt sich um das Konzept der *Integrated Play Groups* (Inklusive Spielgruppen), die als Kleingruppenintervention unter Beteiligung von Kindern mit und ohne Behinderung angelegt sind und von einer frühpädagogischen Fachkraft angeleitet werden. Das spielpädagogische Handlungsmuster wird unter dem Begriff der *guided participation* zusammengefasst. Die Gruppen setzen sich aus drei bis fünf Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen und ohne Behinderung zusammen. Es gibt ein Vorbereitungsprogramm „Friend2Friend“ (Wolf-



## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung von Ulrich Heimlich

### Kontaktinitiierung

berg 2008, 251), in dem die Kinder mit Hilfe von Simulationsspielen und Puppenheatervorführungen 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., 251f.). Es werden „strukturierte Spieleinheiten“ (ebd., 252) mit wiederkehrenden Abläufen und visualisierenden Hilfsmitteln angeboten. Die Kinder werden dabei von einer frühpädagogischen Fachkraft begleitet. Deren Aufgabe ist es, die Kinder bei der Initiierung von Spielkontakten (*nurturing play initiations*) zu beobachten, das soziale Spiel zu unterstützen (*scaffolding*) und sozial-kommunikativ anzuleiten (*guiding social communication*) und das Spiel in der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) (*guiding play within the zone of proximate development, ZPD*) (Wolfberg et al. 2015, 833) anzuregen. Die Evaluationsergebnisse sind bereits im Kap. 2.3 referiert. Auch die Praxiswirksamkeit und Implementation wird in mehreren Erfahrungsberichten eindrucksvoll bestätigt. Das Modell der inklusive Spielgruppe deutet darauf hin, dass neben der inklusive 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.

### 3. Spielförderung zwischen Inklusion und Exklusion (Zusammenfassung)

„Je mehr verhandelt wird, desto stärker wird die wechselseitige Bindung der Kinder im Spiel.“

(Sennett 2012, 27)

### Multidimensionalität

Die hohe Attraktivität des Spiels für Kinder (und im Grunde für Erwachsene ebenso) besteht darin, dass Kinder diese Tätigkeit aus freien Stücken aufnehmen, selbst steuern und mit eigenen Ideen ausfüllen. In Spieltätigkeiten können sie sich in vollem Umfang beteiligen. Gerade angesichts der Multidimensionalität des kindlichen Spiels gilt das für Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten ebenso. 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. Dabei zeigt sich insgesamt, dass gegenwärtig vermehrt auf die Einschluss- und Ausschluss Tendenzen im Spiel von Gleichaltrigen in inklusiven Settings geachtet



## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung

von Ulrich Heimlich

### Qualifikation für inklusive Spielförderung

wird. Dass alle Kinder „Mittendrin und nicht nur dabei“ (Albers 2011) sind, ist auch in inklusiven Settings von daher keineswegs selbstverständlich.

Über die hier beschriebenen Praxiskonzepte einer Beobachtung und Unterstützung von inklusiven Spielprozessen und Spielsituationen ergibt sich letztlich ein modulartiger Aufbau eines Konzeptes inklusiven Spielförderung. Die Förderung des inklusiven Spiels in der Altersgruppe der sechs Monate alten bis sechsjährigen Kinder erfordert eine intensive Spielbeobachtung und Dokumentation (Modul 1), die Bereitstellung von inklusiven Spielmitteln (Modul 2), die Gestaltung von inklusiven Spielräumen (Modul 3) und die Ausbildung von spielpädagogischen Interventionsformen zur Unterstützung der sozialen Spieltätigkeit in der Gruppe der Gleichaltrigen (Modul 4).

## 4: Fragen und weiterführende Informationen

### 4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



#### AUFGABE 1:

---

Analysieren Sie die Beispiele in der Spielsituation 1 und 2 (Seite 4 und 5 im Text) unter dem Aspekt von Bildungsprozessen. Welche bildungsbedeutsamen Aspekte lassen sich in den Spielsituationen aufzeigen?



#### AUFGABE 2:

---

Entwickeln Sie Möglichkeiten der Spielbeobachtung, die für den Alltag inklusiver Kindertageseinrichtungen geeignet sind!



#### AUFGABE 3:

---

Untersuchen Sie einen Spielmittelkatalog im Hinblick auf die genannten Kriterien für inklusive Spielmittel und Spielräume!

Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung  
von Ulrich Heimlich

LITERATUR-  
VERZEICHNIS

## 4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Albers, T. (2011): *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München u. Basel: Reinhardt
- Behr, I. (2008): *Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus Sicht der 4- bis 6-jährigen Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse – eine Pilotstudie*. Berlin: Schneider
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006): *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Deutschsprachige Ausgabe. Wissenschaftliche Beratung: Heimlich, U. & Hinz, A.. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
- Casey, T. (2005): *Inclusive Play. Practical Strategies for Working with Children aged 3 to 8*. London: Paul Chapman Pub.
- Casey, T. (2008): *Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels*. In: Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München u. Basel: E. Reinhardt, S. 219-238
- Corsaro, W. H. (2015): *The Sociology of Childhood*. London: Sage Pub., 4. Auflage
- Dewey, J. (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz (Amerik. Originalausgabe: 1916)
- Flitner, A. (1986): *Spielen Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München: Piper, 8. Auflage (Erstausgabe: 1972)
- Fritz, J. (2004): *Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung*. Weinheim u. München: Juventa
- Gadamer, H. (1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr
- Heimlich, U. (1995): *Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heimlich, U. (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: Fachhochschule Fulda
- Heimlich, U. (2013): *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik*. WiFF Expertisen, Band 33. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI)
- Heimlich, U. (2015): *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Auflage
- Heimlich, U./Behr, I. (2005): *Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung*. Münster: Lit
- Heimlich, U. & Behr, I. (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, U. & Behr, I. (2009): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven*. Reihe: *Integrative Förderung in Forschung und Praxis*, Bd. 4, hrsg. v. Heimlich, U. Münster: Lit
- Heimlich, U. & Behr, I. (2013a): *Inklusive Bildung*. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Hb. Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen, 3. Auflage, S. 216-221
- Heimlich, U. & Behr, I. (2013b): *Integrative Institutionen*. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Hb. Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen, 3. Auflage, S. 355-366

## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung von Ulrich Heimlich

- Heimlich, U. (2008a): *Qualität*. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): *Handlexikon der Integrationspädagogik*. Bd. 1: *Kindertageseinrichtungen*. Bochum/Freiburg: Projektverlag, S. 168-172
- Heimlich, U. (2008b): *Modellversuche*. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): *Handlexikon der Integrationspädagogik*. Bd. 1: *Kindertageseinrichtungen*. Bochum/Freiburg: Projektverlag, S. 151-155
- Hetzer, H. (1967): *Spiel und Spielzeug für jedes Alter*. München: 9. Auflage
- Himmelman, G. (2004): *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* In: Edelstein, W. & Fauser, P. (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*. Berlin: BLK, S. 2-22
- Huizinga, J. (1991): *Home Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt (Originalausgabe: 1938)
- Hüther, G. & Quarch, C. (2016): *Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist*. München: Hanser
- König, A. (2007): *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten*. In: <http://bildungsforschung.org>. Jg 4, H. 1 1 Schwerpunkt "Frühes Lernen" (hrsg. von Carle, U. & Wenzel, D.), S. 1-21
- König, A (2008): *Pädagogik der frühen Kindheit*. In: Coelen, T & Otto, H. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: Verlag Sozialwissenschaften, S. 311-320
- Kron, M. (2008): *Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene*. In: Kreuzer M. & Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München u. Basel: Reinhardt, S. 189-199
- Kron, M., Palke, B. & Windisch, M. (Hrsg.) (2010): *Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Levy, J. (1978): *Play behavior*. New York: Wiley (Reprint:1983)
- Merker, H., Rüsing, B. & Blanke, S. (1980): *Spielprozesse im Kindergarten*. München: Kösel
- Mogel, H. (2008): *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. Heidelberg: Springer, 3. Auflage
- Ostrov, J. M. & Keating, C. 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, M. B. (1932): *Social Participation among Preschool Children*. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 27. Jg., S. 243-269
- Schäfer, G. E. (2001): *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim u. München: Juventa, 2. Auflage
- Sennett, R. (2012): *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. Berlin: Berlin Verlag
- Tomasello, M. (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Waldenfels, B. (2004): *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Wagner, P. (2013): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 3. Auflage
- Wolfberg, P. (2003): *Integrierte Spielgruppen: Förderung von Kommunikation und sozialen Fähigkeiten bei autistischen Kindern*. In: *Forum Logopädie* 17. Jg., H. 4, S. 26-31

## Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung

von Ulrich Heimlich

- Wolfberg, P. (2008): *Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen und soziale Inklusion in pädagogischen Einrichtungen für Vorschulkinder*. In: Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München u. Basel: E. Reinhardt, S. 247-263
- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K. & DeWitt, M. (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, P.,/DeWitt, M., Young, G. S. & Nguyen, T. (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, J. (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Zimpel, A. F. (2013): *Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg*. Göttingen: Vandenhoeck&Rupprecht, 3. Auflage
- Zimpel, A. F. (2014): *Spielen macht schlau! Warum fördern gut ist, Vertrauen in die Stärken Ihres Kindes aber besser*. München: Gräfe und Unzer

### EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

- Albers, T. (2011): *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München u. Basel. E. Reinhardt
- Heimlich, U. (2015): *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Auflage
- Hüther, G. & Quarch, C. (2016): *Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist*. München: Hanser
- Zimpel, . F. (2014): *Spielen macht schlau! Warum fördern gut ist, Vertrauen in die Stärken Ihres Kindes aber besser*. München: Gräfe und Unzer

### 4.3 Glossar

**Inklusion** bedeutet die selbstbestimmte Teilhabe aller Menschen einer Gesellschaft in allen Bereichen.

**Spiel** ist eine Tätigkeit, die sich durch intrinsische Motivation, Selbstkontrolle und Fantasie auszeichnet.

**Spielförderung** bedeutet auch in inklusiven Settings nichts weitere als eine Förderung des Spiels.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: [www.kita-fachtexte.de](http://www.kita-fachtexte.de)

#### Zitiervorschlag:

Heimlich, U. (06.2018): Das Spiel von Gleichaltrigen in der Kita – Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJJ