

Eine Reflexion der Praxis

Gerda Salis Gross

Wie unterstützt das **Ursprüngliche Spiel** den Prozess einer Klassengemeinschaftsbildung in einer Heimschule – eine Reflexion meiner Praxis

Modul I Mode 1 des MA-Ausbildungskurses
IMP-ipf MA SEN MEPD 511 (Wörter total: 5261)
Februar 2009
Gerda Salis Gross Matte 2 CH-3233 Tschugg

Abstract

Als Klassenlehrerin an einer Heimschule für normalbegabte Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen und förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen hatte ich die Aufgabe, mit den jüngsten Kindern eine neue Klassengemeinschaft zu konstituieren. Da ich mich in meiner Lehrtätigkeit intensiv mit Spielforschung, insbesondere dem Ursprünglichen Spiel beschäftigt habe, wollte ich die Wirkung des Ursprünglichen Spiels auf das Bilden einer Klassengemeinschaft untersuchen.

Mittels der Praxisforschung habe ich diesen Prozess untersucht. Meine Frage war, ob das Ursprüngliche Spiel auf das Bilden dieser Klassengemeinschaft einen Einfluss hat und wenn ja, wie es diesen Prozess unterstützen kann. Die gesamte Untersuchung hat gezeigt, dass die Gemeinschaftsbildung in diesem Spiel klar gefördert wurde und es dadurch den einzelnen Kindern eine Entwicklungshilfe war. Inwiefern es die Lernbereitschaft dieser Kindergruppe als Schulklassengemeinschaft unterstützt wäre ein weiteres Forschungsthema.

As a class teacher in a residential special school for normally gifted children and young people and for children and young people with behavioural difficulties in need of special care, I have the task of creating a class community. Since I have intensively worked with play research and in particular with the methods of original play in my activity as a teacher, I wanted to investigate the effects of original play in community building within a class of such children.

Using the methods of practice-based research I have studied this process. My question was whether original play has an influence on the process of community building within the class and if so, how it supports this. The whole study showed that community building was clearly supported and thus was a help to children in their individual development. The extent to which the willingness to learn of this group of children was supported through the community building process would be a further field of enquiry.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
1.1.	Kontext	5
1.2.	Meine Forschungsfrage	7
1.3.	Reflexion der Praxis	8
2.	Auseinandersetzung mit Fachliteratur	8
3.	Methodische Grundlagen und deren Reflexion	11
4.	Ethischer Code	12
5.	Forschungssituation	12
5.1.	Forschungsprozess	13
5.2.	Zielformulierung und Unterziele	14
6.	Datenerhebung und Auswertung	15
6.1.	Tagebuch zu den vier Phasen	15
6.1.1.	Auswertung und Reflexion erste Phase	15
6.1.2.	Auswertung und Reflexion zweite Phase	16
6.1.3.	Auswertung und Reflexion dritte Phase	16
6.1.4.	Auswertung und Reflexion vierte Phase	17
6.2.	Gruppeninterview mit der Klasse	17
6.3.	Gruppeninterview mit zwei Beobachtern	17
6.3.1.	Erste Stufe	18

6.3.2.	Zweite Stufe	18
6.3.3.	Dritte Stufe	19
7.	Fazit	19
7.1.	Kritische Beurteilung der Ergebnisse	19
7.2.	Prozessreflexion	20
8.	Bibliographie	22
9.	Anhang	24
9.1.	Beschrieb der einzelnen Kinder	24
9.2.	Glossar	26
9.3.	Biographische Informationen zu den zitierten Autoren: Fred O. Donaldson, Maria Luisa Nüesch, Torsten Grind	26
9.4.	Definition Ursprüngliches Spiel	29
9.5.	Formulare	35

In der vorliegenden Arbeit benutze ich zur besseren Lesbarkeit sowohl für männliche wie für weibliche Personen die männliche Schreibform.

1. Einleitung

1.1. Kontext

Ich bin Klassenlehrerin an einer Heimschule, in der intern wohnende Schüler, sowie externe und Mitarbeiterkinder gemischt unterrichtet werden. Meine Aufgabe ist es, mit den jüngsten Kindern dieser Schule eine neue Klasse zu konstituieren. Nebst dem Lehrerberuf bin ich Spielbegleiterin und Primärarbeiterin (eine spezielle Form von Coaching in persönlicher Entwicklungsbegleitung, vgl. Johansson 2004). Ich habe hauptsächlich im sonderpädagogischen Bereich gearbeitet, vor allem mit Verhaltensauffälligkeiten. Dabei war die Spielforschung immer mein Hauptleitfaden. Sie entwickelte sich aus einer langjährigen intensiven Zusammenarbeit mit Maria-Luisa Nüesch, Fred O. Donaldson und Torsten Grind (siehe Anhang). Sie haben genehmigt, dass ich sie hier erwähne. Die Primärarbeit habe ich von Iris Johansson (vgl. Johansson 2004 und 2007) gelernt. Da ich viel mit Spiel und Spieltherapie gearbeitet habe, insbesondere mit dem Ursprünglichen Spiel, bin ich relativ überzeugt, dass dieses den Prozess dieser Klassengemeinschaftsbildung positiv unterstützen kann. Spiel ist bei einer solchen Aufgabe sowieso hilfreich und diese Form nach meiner Erfahrung besonders. Ich will mit dieser Forschung untersuchen, ob sich das bestätigt.

Die untersuchte Kindergruppe bestand im Schuljahr 07/08 aus sieben bis neun Erst- und Zweitklässlern, im Schuljahr 2008/09 aus sieben bis zehn Erst-, Zweit- und Drittklässlern. Da es eine Heimschule ist, kann sich die Schülerzahl relativ schnell ändern. Die Hauptaufgabe dieser Institution ist die Betreuung, Erziehung und die Gewährleistung des Schulbesuchs der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Es ist eine Schule für normalbegabte und verhaltensauffällige Kinder. Wir haben insgesamt etwa 110 Schüler, davon 70 aus dem Internat.

Ein grosser Teil dieser Kinder hat eine ADS-Diagnose (vgl. Hüther 2007 und Glöckler 2004). In der beobachteten Kindergruppe sind es deren sechs, was zur Folge hat, dass ihre stark impulsgesteuerte Verhaltensweise es ihnen schwer macht, sich in eine Gruppe einzuordnen. Zwei Kinder haben die Schule inzwischen verlassen und werden nicht speziell erwähnt.

Die meisten Kinder haben einander nicht oder erst kurzfristig gekannt. In den ersten Tagen war kaum ein gemeinsames Spiel möglich, geschweige denn eine Arbeit. Das Zusammensein war geprägt von Konflikten, Aggression, Weglaufen, Anklagen und Drohungen. Das Gruppenbild zeigte sich ausgesprochen heterogen. Jeder wollte etwas für sich machen. Entstand bei einem Kind ein Interesse an einem andern, so führte das meistens in kurzer Zeit zu einem Konflikt. Es galt immer wieder die Kinder in ein Spiel zusammenzuführen, sie aus dem Gegeneinander in ein Miteinander zu lenken, um so eine Freude an der Gemeinschaft und daraus einen Gemeinschaftssinn wachsen zu lassen.

Für mich bedeutet Klassengemeinschaft die Gruppe von Kindern, die innerhalb der Institution einer altersmässig begründeten Schulklasse zugeordnet sind; dies mit dem Ziel, möglichst gemeinsam einem Schulunterricht folgen zu können. Einzelne Kinder können im Lauf der Zeit zu dieser Gruppe dazu kommen, respektive weggehen (siehe Beschrieb der Kinder im Anhang). Die Konstituierung dieser Klassengemeinschaft ist eine Voraussetzung für einen konstruktiven Entwicklungsverlauf der gemeinsamen Arbeit sowie des einzelnen Kindes. Ihre Entwicklung bekommt mehr Potential dadurch, dass sie sich in eine Gemeinschaft integrieren.

Das sogenannte Ursprüngliche Spiel (vgl. Donaldson, 1993) war mir diesbezüglich eine grosse Hilfe, da durch das Spielverhalten die Entwicklung des Einzelnen sowie der Gemeinschaft sichtbar wird. Donaldson prägte diesen Begriff. Mit dem Wort „ursprünglich“ bezeichnet er das Spiel, das dem Menschen und seiner Kultur und damit dem begrifflichen Denken und erlernten Reaktionsweisen vorausgeht. Um diesen Begriff und die Qualität des Ursprünglichen Spiels zu verstehen, grenzt er es von allem ab, was er als „kulturelles Spiel“ bezeichnet, also von Spielen, Spielformen und Spielverhalten, die innerhalb einer Kultur von eben dieser geprägt werden (siehe auch ausführliche Definition im Anhang).

Als Spielbegleiter im Ursprünglichen Spiel wählen wir als Ausdrucksform dieser Spielqualität eine Art Balgen, Tummeln auf einer Spielfläche aus Matten (siehe Kapitel 5.1. Forschungsprozess). Lade ich als Spielgefährte (siehe Definition im Anhang) zu diesem Spiel ein, so ist es meine Aufgabe, darauf zu schauen, dass innerhalb des gemeinsamen Spielraumes die Grundgedanken der gegenseitigen Achtsamkeit des Ursprünglichen Spiels beachtet werden. Dies, indem ich die Einladung so gebe, dass ich abwäge, wer mit

wem wie lange spielt. Nötigenfalls unterbreche ich und führe zurück ins Spiel. Während diesem Spiel erleben und lernen wir neue Codes (siehe Glossar im Anhang) des Zusammenseins und Interagierens. Dadurch kann sich ein Gefühl von Geborgenheit und Gemeinschaft entfalten, was positive Voraussetzungen für die individuelle Entwicklung schafft. Das Ursprüngliche Spiel kann eine Methodik sein, diese Qualitäten zu etablieren, auch wenn es in sich immer absichtsfrei ist.

Wenn ich „im Spiel“ bin, bin ich in einem inneren Seelen-Dialog. Mendizza u. Pearce nennen es auch „Flow“ oder „Zone“ (vgl. Mendizza u. Pearce 2004) und Kühlewind spricht vom „führenden Wahrnehmen“ (Kühlewind 2006: 32). Das äussere Tun ist nicht das Wesentliche, aber ein Ausdruck dieses Dialogs. Im Körperausdruck kann ich nichts vortäuschen. Dadurch erfahren wir sehr nahe und dicht voneinander, wer und wo wir sind, wie es uns geht und was unsere Bedürfnisse sind. So kann ich Vertrauen aufbauen und wachsen lassen. Die Primärbedürfnisse (vgl. Johansson 2004) der Kinder werden beachtet, ihre basale körperliche Identität (vgl. Kühlewind 2006: 30) wird gestärkt, Geborgenheit, Gemeinschaftsfreude und -fähigkeit entfalten sich.

Im Spiel wird kaum gesprochen, und dennoch ist man in einem intensiven Dialog miteinander. Nach dem Spiel, manchmal auch eingeflochten zwischen Spielsequenzen; können mit dem/den Spielgefährten Gespräche stattfinden, in denen ich meine Aufmerksamkeit vor allem auf die Primärbedürfnisse meines Partners richte. Johansson (vgl. Johansson 2004 und 2007) nennt dies Primärgespräche (siehe Definition im Anhang). Mit dieser Gesprächsform und der nonverbalen Kommunikation des Ursprünglichen Spiels habe ich zehn Jahre in verschiedenen pädagogischen Zusammenhängen gearbeitet, wobei ich diese Begegnungsform, die ich SPIELBEGLEITUNG nenne, auch selber mitentwickelt habe.

1.2. Meine Forschungsfrage

Das Thema meiner Forschungsarbeit wählte ich, weil ich täglich erlebe, wie ein gewalttätiges aggressives Verhalten, entstanden aus einer Verunsicherung oder Angst,

eine Lernbereitschaft und ein Lernvermögen verhindern. Kampf und Konflikte wie beschimpfen, handgreiflicher Streit und Sachen zerstören dominieren. Meine Arbeitshypothese ist, dass die Kinder in diesem ursprünglichen Spielen erleben können, wie Spiel, Bewegung, Körperkontakt und Nähe frei von Gewalt und Übergriffen die Freude aneinander und am gemeinsamen Tun wecken und so auch die Freude an der Gemeinschaft stärken.

Mein Ziel ist, mit den gesammelten Daten aufzuzeigen, wie diese Spielform eine Hilfe sein kann, eine Klassengemeinschaft zu konstituieren und zu pflegen, sowie das Gewaltpotential innerhalb dieser zu reduzieren.

1.3. Reflexion der Praxis

Die Selbst- und Prozessreflexion ist ein weiterer wichtiger Bestandteil qualitativer Forschungsarbeit zur Erweiterung der Qualitätsfrage auf die Überprüfung des gesamten Forschungsprozesses (Flick 2007: 529). Ich habe meine Spielarbeit mit Kindern seit Jahren in Tagebuchform dokumentiert und reflektiert, bin sozusagen ein reflektierender Praktiker. Dabei stelle ich mir jeweils die Fragen: Wie bin ich begegnet und was habe ich gemacht? Was hat es bewirkt? Wie hätte ich anders machen können? Flick betont, dass diese Reflexivität des Forschers, dessen Kommunikation mit dem Forschungsfeld zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis werde. Die Reflexionen werden so zu Daten, die in die Interpretationen einfließen (Flick 2007: 29). Im Weiteren reflektiere ich die Spielarbeit im Vor- und Nachbereiten des Unterrichts, im Gesprächsaustausch mit meinen Arbeitskollegen und in der Auseinandersetzung mit Fachliteratur. Auch durch diese Forschungsarbeit habe ich in gesteigerter Form über meine Praxis reflektiert.

2. Auseinandersetzung mit Fachliteratur

Es gibt eine lange Tradition im Verständnis von Spiel. Unter dem vielfältigen Angebot von Fachliteratur zum Thema Spiel wähle ich so aus, dass ich einerseits auf die Breite der verschiedenen pädagogischen Bereiche, die sich in ihrer jeweilig spezifischen Art damit beschäftigen, hinweise, und andererseits einen kurzen historischen Abriss geben kann,

inwiefern das Spiel als eine Qualität in der Entwicklung des Menschen beachtet, respektive erforscht wurde. Im Zusammenhang mit Spiel und Spielen allgemein können wir in unserer Gesellschaft in den letzten Jahren zwei sich entgegengesetzte Beobachtungen machen. Einerseits wird „Spielen“ immer aktueller, sowohl im pädagogischen, im therapeutischen wie im Unterhaltungsbereich. Man könnte durchaus von einem Spiel-Boom reden, auch in Bezug auf Literatur, die das Spiel zum Thema hat. Die Kinder werden mit allen denkbaren Formen von Spiel beschäftigt, unterhalten und „bespielt“ (vgl. Nüesch 2004).

Im Ansatz der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik wurde im Lauf der letzten 25 Jahre das breite Feld der Spielpädagogik entwickelt. Der Spielpädagoge Hechenberger schreibt: „Gelungene Spielaktivitäten ermöglichen wesentliche Lernprozesse für die Persönlichkeitsentwicklung. Aus diesem Grund macht sich die gegenwärtige Pädagogik immer mehr die motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Wirkungsweisen von Spiel zunutze (Hechenberger 2008).“

Die Spielentwicklung des Kindes wurde erforscht und im Kontext von unterschiedlichen Spielarten wie Funktions-, Konstruktions-, Rezeptions-, Rollen-, Regel-, Bewegungs- und Computerspielen beschrieben (vgl. Becker 2009). Viele dieser Spielarten werden in den unterschiedlichsten Spieltherapien verwendet (vgl. Weinberger 2004).

Für meine Arbeit ist es wesentlich zu unterscheiden, ob ein Spielansatz, das bedeutet der Blickwinkel, aus dem man das Spiel betrachtet, zweckgebunden ist oder ganz aus der Initiative, dem Einsatz vom Kind her kommt. Ist es ein freies Spiel – oder ein instruiertes, von anderen absichtsbezogenes? Hat das Freispiel (vgl. Caiati o.J.) überhaupt noch Platz im Kinderalltag, nicht nur „als zufälliger Lückenbüsser, bis das „richtige“, gelenkte, von Erwachsenen vorbereitete Spiel beginnt“, wie Caiati sich ausdrückt?

Bei sehr vielen dieser Spiele handelt es sich um kulturelle Spielformen im Gegensatz zum Ursprünglichen Spiel, also Spiele, die im weitesten Sinne eine Kulturschulung sind, einem Einüben der bei uns gängigen Kulturmuster und -werkzeuge dienen.

Andererseits können die Kinder immer weniger wirklich spielen. Papousek schreibt: „Dabei hat sich – beginnend in der frühesten Kindheit – immer deutlicher ein Syndrom

herauskristallisiert, das klinisch und wissenschaftlich bisher weit weniger Aufmerksamkeit gefunden hat als die Entwicklung der Bindung: Spielunlust und Nicht-spielen-Können, gepaart mit chronischer Unruhe und Unzufriedenheit.“ (Papousek, 2008). Das wirkliche, innige Spiel aus ihrer Tiefe (vgl. Nüesch, 2004) ist vielen Kindern heute abhanden gekommen. Der Impuls zum Spiel kommt nicht mehr aus ihrem Innern, sondern muss von aussen als Unterhaltung, als Beschäftigung oder Ablenkung kommen. Die ursprüngliche Spielkraft des Kindes wird somit banalisiert und missbraucht.

Huizinga beschreibt in seinem Buch „Homo ludens“, wie die ganze Kulturentwicklung der Menschheit dem Spiel entsprungen ist (Huizinga 1938). Damit geht das Spiel der Kultur voraus, ist eine Urkraft des Menschen. Donaldson sagt sogar, sie sei jedem Lebewesen eigen, also eine Urkraft des Lebens schlechthin (Donaldson 1993). Schiller beschreibt diese Kraft in seinen ästhetischen Briefen als den Spieltrieb (Schiller 1794). Je mehr dem Menschen der Kontakt mit dieser ursprünglichen Spielkraft abhanden kommt, desto mehr sucht er Impulse und Unterhaltung von aussen, da er sonst ein inneres Vakuum fühlt.

Der Kindergartenforscher Fröbel bezeichnet das Spiel als den wichtigsten Entwicklungsfaktor des Kindes (Fröbel 1826). Das bestätigen auch die heutigen Ergebnisse verschiedener Hirnforscher. Hüther weist darauf hin, dass das Spiel sich ohne die geeigneten Spielräume gar nicht entfalten kann (vgl. Hüther 2003). Wichtige Entwicklungsschritte, die bis in die physische Konstitution hinein wirken, können nicht in Ruhe vollzogen werden, meint Bergström, Arzt und Professor für Physiologie an der Universität Helsingfors. Er sagt: „Spiel ist also eine Voraussetzung, damit das Gehirn sich entwickeln kann und nicht in wissenschaftslogischer Aktivität bei einem gewissen Entwicklungsniveau gefangen bleibt.“ (Bergström, 1995: 56).

Der Kontakt des Menschen mit dieser ihm innewohnenden Urkraft „Spiel“ ist aber nicht nur eine Voraussetzung für die gesunde, harmonische Entwicklung des einzelnen Individuums. Ist es nicht auch der Anfang von Kommunikation und damit von Bindungsfähigkeit? Leboyer schreibt über das neugeborene Kind: „Es spielt! Seit der Geburt sind noch nicht einmal zehn Minuten vergangen.“ (Leboyer 2008: 112). Damit wäre es auch ein erster Impuls für Gemeinschaftsbildung.

In meiner Arbeit beziehe ich mich mit dem Wort Spiel immer auf diese Kraft, das

ursprüngliche Spiel im Menschen, und nicht auf aus unserer Gesellschaft entstandene Spiele und Spielformen.

3. Methodische Grundlagen und deren Reflexion

Da ich selber stark am Prozess beteiligt bin (siehe auch 5.1. Forschungsprozess) , beeinflusse ich diesen auch. Ich erforsche also mit der Methode der Qualitativen Sozialforschung und Aktionsforschung in der Rolle einer teilnehmenden Beobachterin (Mayring 2002: 80). Ich bin als aktiver Teilnehmer stark im Spiel involviert. Deshalb verlangt es eine spezielle Aufmerksamkeit. Ich bin mir dieser Rolle bewusst. Es ist in meiner Situation unmöglich, distanziert zu beobachten. Deshalb ist diese Forschungswahl richtig. Ich arbeite mit den Mitteln des Tagebuches, der Triangulation und der entsprechenden Fachliteratur.

Im Juli 2008 habe ich ein Tagebuch (Altrichter u. Posch 2006: 30) angefangen, in dem ich Beobachtungen, Reflexionen und meine Arbeitsschritte festhalte. Ich habe bereits bevor ich diese Arbeit angefangen habe, während dem ganzen Schuljahr 2007/2008 Aufzeichnungen über die Arbeit mit dem Ursprünglichen Spiel in der Klasse geführt. Diese verwende ich ebenfalls und ordne sie im Sinne eines Aktion-Reflexion-Zyklus (Altrichter u. Posch 2007: 100). Um eine möglichst grosse Objektivität zu gewährleisten, habe ich als Triangulation (Altrichter u. Posch 2006: 178) meine Beobachtungen durch Interviews ergänzt. Da die Schüler sich noch nicht schriftlich ausdrücken können, führte ich mit ihnen ein fokussiertes Gruppeninterview (Flick 2007: 249) durch. Als dritte Perspektive reflektiere ich die Arbeit ebenfalls in einem fokussierten Gruppeninterview mit der Klassenassistentin und dem Schulleiter, das ich nach den drei Stufen der Leiter des Schliessens (Altrichter u. Posch 2006: 113) aufbaute.

Zum Ziel der Konstituierung einer Klassengemeinschaft gebe ich Unterziele. Anhand von deren Elementen versuche ich zu belegen, inwiefern eine Wirkung auf dieses Ziel hin stattfindet oder nicht. Ich arbeite auch soziale Verhaltenscodes heraus, die ein Kriterium für das Erfüllen dieses Ziels sein können und untersuche, inwiefern diese Codes umgesetzt und verstanden wurden. Für die Methodenauswahl führte ich Gespräche mit einer kritischen Freundin, die Dozentin in Qualitativer Sozialforschung ist.

Ich beobachte das Benehmen (Motorik, räumliches Verhalten, soziale Interaktionen) der Kinder und von mir selber im Spiel und nach dem Spiel, sowie die Worte der Kinder und von mir selber im Spiel und nach dem Spiel. Dies dokumentiere ich im Tagebuch. Die Beobachter bekamen zu diesem Zweck einen Beobachterbogen (siehe Anhang).

4. Ethischer Code

An einem Elternabend, respektive telefonisch, informierte ich alle Eltern über meine Forschungsarbeit. So konnten sie auch Fragen stellen. Mittels einem Formular (siehe Anhang) konnten sie mir schriftlich ihre Zusage geben. Alle Eltern der heute bestehenden Klasse gaben ihr Einverständnis. Im Folgenden werden die Namen der Kinder geändert.

5. Forschungssituation

Die beobachteten Spielsequenzen waren immer in unseren Schulalltag eingebettet (Alltagsbezogenheit, vgl. Mayring 2002: 24), zum Teil als feste Stunde im Stundenplan und zum Teil spontan auf Wunsch oder bei Bedarf. Wir legten dann eine Spielfläche aus Turnmatten aus. Ich war auf der Spielfläche, die Kinder zu Beginn am Rande. Sie kamen zuerst immer einzeln zu mir, um eine kurze Sequenz mit mir alleine zu spielen. Damit vermittele ich auf nonverbale Weise die Grundqualitäten des Ursprünglichen Spiels (siehe Anhang). So erinnern sie sich nicht durch Worte über den Kopf, sondern durch ein ganzheitliches Körpererlebnis. Später kommen sie in Paaren oder Kleingruppen, wenn möglich auch als ganze Klasse auf die Spielfläche. Das wäge ich ab, indem ich nachprüfe, ob jedes Kind im Spiel mit sich selber so weit in Kontakt ist, dass es diesen Kontakt auch im Gruppenspiel bewahren kann.

Um eine Gruppe so führen zu können, dass jeder Einzelne sich geborgen fühlt und dadurch in Kontakt mit sich selber sein kann, muss ich zuerst selber genau hinschauen, dass ich in der Grundhaltung der Achtsamkeit eines Spielgefährten bin. (vgl. Definition Ursprüngliches Spiel im Anhang). Ich befinde mich mit meiner Aufmerksamkeit ganz im Zwischenraum der Begegnung, des Spiels – also nicht ich und das Kind als zwei getrennte

Wesen, sondern das, was zwischen uns passiert. Schiffer (2006: 13) nennt diesen Raum, der nicht sichtbar aber erlebbar ist, den Intermediärraum: „Gemeint sind die Zwischenräume, die sich im Spielen wie im Dialog und natürlich auch im spielerischen Dialog oder dialogischen Spiel eröffnen.“ In diesem Raum könne jeder wieder mit den inneren Schätzen von sich selber in Kontakt kommen. Schiffer (2004: 12) zählt als solche Lebens- und Lernfreude, Friedensfähigkeit, auch seine eigene Kreativität und Gesundheit auf.

Zum Abschluss machen wir eine kleine Reflexion, bei der ich immer nachfrage, ob ich jemandem weh gemacht habe, wenn ja, ob derjenige das Gefühl hat, dass es mit Absicht geschah oder im Tummel des Spielgeschehens.

5.1. Forschungsprozess

Der Prozess, durch den sich die heute bestehende Klassengemeinschaft gebildet hat, ist durch vier Phasen geprägt. Im Sinne eines Aktion-Reflexion-Kreislaufes werde ich mich auf folgende Phasen beziehen:

1. Phase: Anfang Schuljahr 2007/2008

Sehr heterogene Gruppe, gemeinsames Arbeiten nur rudimentär möglich, das Spielvermögen wird aufgebaut, es zeigt sich ein starkes Spielbedürfnis.

2. Phase: Frühling 2008

Die Kinder sind deutlich mehr integriert und als Gruppe eingespielt. Eine gemeinsame Arbeit ist stundenweise möglich. Albert und Michael fallen immer noch leicht aus dem gemeinsamen Tun heraus, sind aber sehr gerne mit in der Klasse.

3. Phase: Anfang Schuljahr 2008/2009

Viele Veränderungen (neue Assistenten, neue Mitschüler und dadurch neue Gruppenkonstellation) bringen viel Unsicherheit und Unruhe mit sich. Die Klasse ist wieder sehr heterogen. Wir fangen fast von vorne an. Ein Regress zeigt sich vor allem bei Simon . Zusammen mit David verunmöglichen sie fast jegliches Tun. Viel Gewalt und Provokation. Starker Rückzug in die Einzelheit.

David und Simon werden im Dezember temporär aus der Klasse herausgelöst.

4. Phase: Jetzt

Die Klasse kann wieder gemeinsam arbeiten. Einerseits zeigt sich eine allgemeine Müdigkeit und Erschöpfung, andererseits auch viel Freude am Tun und am Spielen miteinander.

Ich untersuche, wie die Kinder, respektive die Klassengemeinschaft sich in den verschiedenen Phasen im Spiel gezeigt haben.

5.2. Zielformulierung und Unterziele

Das Wirkungsziel ist das Bilden einer Klassengemeinschaft. Ich untersuche, inwiefern das Ursprüngliche Spiel den Kindern eine Hilfe ist, sich aus einer Heterogenität in die Klassengemeinschaft zu integrieren, so dass diese sich konstituieren kann.

Als Unterziele beobachte ich auch das räumliche Verhalten der Kinder, ihre Motorik, Sprache, Beteiligung, Aktivität und Aggressivität (vgl. Beobachtungsbogen im Anhang).

Im Spiel können neue soziale Codes erlebt werden. Hauptsächlich sind dies:

- Gemeinschaft macht Freude, wenn wir uns in gegenseitigem Respekt begegnen.
- Es macht mehr Freude, wenn wir *miteinander* statt *gegeneinander* spielen.
- Nähe und Körperlichkeit, auch sehr kraftvolle und lebhaft, kann ohne ein Potential von Übergriffen, Angst, Bedrohung und Macht stattfinden.
- Der Aktionsantrieb im Spiel ist nicht Unruhe und Angst, sondern Freude am gemeinsamen Tun.
- Nähe kann Geborgenheit und Vertrauen vermitteln.
- Berührung muss nicht gewalttätig sein. Es gibt auch gesunde, friedfertige, Vertrauen vermittelnde Berührung.
- Es werden keine Erwartungen an mich gestellt. Ich muss nichts können. Ich darf genau so sein, wie ich bin und bin trotzdem liebenswert.
- Ich brauche keine Angst zu haben.
- Deshalb fühle ich mich geborgen und anerkannt.

6. Datenerhebung und Auswertung

6.1. Tagebuch zu den vier Phasen

Im Spiel befand ich mich immer in der Rolle eines teilnehmenden Beobachters (vgl. Flick 2007: 287) und in der grundsätzlichen Position des symbolischen Interaktionismus (vgl. Flick 2007: 81). Nach den Spielsequenzen führte ich Tagebuch.

6.1.1. Auswertung und Reflexion erste Phase

Es ist sehr schwierig, die Kinder so sammeln zu können, dass das Spiel anfangen kann. Die meisten haben grosse Mühe, in eine Anfangsruhe zu kommen, ihren Platz zu finden und zu warten, bis sie dran sind: ein Abbild unseres Schulalltags überhaupt. Ich selber fühle mich als Spielbegleiter ruhiger und entspannter als in der Lehrerrolle.

Als sie die Mattenspielfläche sehen, denken die meisten sofort an Kampfspiele (Wrestling usw.). Es braucht ein paar Spielsequenzen, bis sie merken, dass es hier um eine andere Qualität von Spiel geht, die sie eigentlich alle kennen. Im Einzelspiel können sie diese Erfahrung machen, da der ganze Raum ihnen alleine gehört. Lena und Peter sind sehr zurückhaltend, Lena will gar nicht mitmachen und Peter sucht ein sehr ruhiges, langsames Spiel, scheu für die Berührung und Nähe. Simon wird im Einzelspiel schnell rund und weich, mit andern zusammen fällt er wieder ins Kämpfen.

Ich muss sehr genau sein darin, wie ich die Kinder berühre, was ich denke und wie ich mit dem Tempo mache. Manchmal bin ich zu schnell. Dann passiert es, dass ein Kind sich nicht mehr sicher fühlt und sich zurückzieht.

Paarspiele sind nur bedingt möglich. Die Kinder sind sehr selektiv, mit wem sie zusammen spielen wollen und wagen kaum neue Konstellationen. Das Klassenspiel kann noch nicht stattfinden.

Durch das Einzelspiel können wir im grossen Aktionsrahmen des Schulalltags kleine Zwischenräume schaffen, in denen der Einzelne Platz bekommt, so dass er ganz spürt: jetzt ist das ganz meine Zeit und ich muss nicht dafür kämpfen, dass ich zur Geltung komme. Die anderen werden Zuschauer in einer passiven Teilnahme. Auf nonverbale

Weise erfahren wir sehr viel übereinander in diesem Spiel.

6.1.2. Auswertung und Reflexion zweite Phase

Die Phase der Kampfgebärden- und worte begrenzt sich mehr und mehr auf den Zeitraum bis zum Spielbeginn, also während dem Vorbereiten der Spielfläche. Schon bald geht es mehr darum, wer wo sitzt und mit wem spielen möchte. Es gibt noch Gruppierungen, sie variieren aber, neue Konstellationen entstehen.

Im Spiel sind die Kinder grundsätzlich weniger angriffig. Alle bewegen sich runder, weicher, sind mehr im Tummeln, sind aber auch stark auf mich zentriert. Lena macht im Einzel- und Paarspiel jetzt auch mit. Peter sucht mehr und raschere Bewegung, rund wie ein Ball, in Embryostellung. Wir können jetzt zufällig gesetzte (nicht selber gewählte) Kombinationen wagen (z.B. nach Farben) und auch als ganze Gruppe zusammen spielen. Ich spiele sehr vorsichtig, merke aber, dass jetzt auch lebhaftere Momente Platz haben.

Manchmal kommt es vor, dass ein Kind im Übermut oder aus Absicht aus dem Spiel herausfällt und die andern nicht genügend achtet. Dann breche ich das Spiel ab und wir klären, was passiert ist. So merken sie ohne Moralisieren sehr schnell, dass es am meisten Freude macht, wenn wir *mit*-einander und nicht *gegen*-einander spielen. Durch das initiierende Einzelspiel vermittele ich immer wieder diesen Code.

Die Kinder gehen viel vertrauter miteinander um. Für mich ist es eine grosse Hilfe, diese Spielbeziehung des Spielgefährten zu ihnen aufbauen zu können. Im ganzen Schulalltag können wir uns immer wieder darauf berufen.

6.1.3. Auswertung und Reflexion dritte Phase

Die Veränderung in der Gruppenkonstellation zum neuen Schuljahr hat wieder viel Verunsicherung zur Folge. Das zeigt sich in häufigen Provokationen und unberechenbarer Gewalt. Alle sind in einer permanenten Anspannung. Die drei neuen Schüler brauchen ihren Platz in der inzwischen gewachsenen Klassengemeinschaft. Das alles spiegelt sich auch im „Urspiel“, wie sie das Tummeln auf den Matten nennen.

Einige sind wieder stark in einer Kampfhaltung mit viel wüsten Worten und Brüllen. Die andern halten sich zurück, sagen auch, dass sie nicht spielen wollen, verschanzen oder

verkröchen sich sogar. Es entsteht viel Unruhe um die Spielfläche herum, die es schwierig macht, das Spiel überhaupt durchführen zu können. Im Spiel selber können sie erstaunlich viel davon loslassen. Die Freude am Spiel bekommt Platz. David fällt es äusserst schwer zu warten. Ihm geht sehr schnell die Luft aus. Lena und Peter spielen jetzt sehr kraftvoll und lebendig. Die Kinder lachen viel. Sie sind aber klar getrennt in zwei Gruppen, die mehr angriffigen Kinder und die andern. Ein gemeinsames Klassenspiel ist vor allem wegen David nicht mehr möglich.

6.1.4. Auswertung und Reflexion vierte Phase

Im Allgemeinen ist wieder mehr Ruhe im Umfeld. Die meisten haben ihren Platz, an dem sie warten. Sie können gut in Gruppen spielen. Auch das gemeinsame Spiel ist möglich.

6.2. Gruppeninterview mit der Klasse

Das Gruppeninterview führte ich nach einer Spielsequenz mündlich durch und habe es anschliessend schriftlich in Notizform aufgezeichnet. Die Kinder sagten, dass sie meist gerne spielen. Drei wollen manchmal nicht, weil die anderen so wild sind und sie plagen könnten. Das tun sie eben sowieso oft. Die „Angreifer“ möchten lieber Wrestling machen und kämpfen, finden es aber mit dem Urspiel, wie sie es nennen, auch gut. Alle spielen sehr gerne mit mir, finden es aber langweilig zu warten und möchten die ganze Zeit spielen. Bei mir haben sie keine Angst, dass ich weh mache, aber manchmal vor einander, aber weniger im Urspiel als sonst. Sie sind nicht so interessiert, darüber zu reden, sie möchten lieber spielen.

6.3. Gruppeninterview mit zwei Beobachtern

Die beiden Beobachter wurden in einem Vorgespräch darüber orientiert, worum es in ihrer Beobachterrolle geht. Die Klassenassistentin (Sozialpädagogin) hatte praktisch alle bisherigen Spielsequenzen miterlebt, der Schulleiter war zum ersten Mal dabei. Innerhalb von acht Tagen wollten wir drei Mal mit den Kindern spielen. Das erst Mal konnten sie

ohne Aufzeichnungen beobachten, bei der zweiten und dritten Sequenz bekamen sie einen von mir vorbereiteten Beobachtungsbogen zur schriftlichen Aufzeichnung (siehe Anhang). Ich habe den Eindruck, dass beide frei waren, ihre Meinung zu sagen.

Vorbereitend auf das fokussierte Interview entwickelte ich einen Interview-Leitfaden (Flick 2007: 221). Das Interview wurde dann mündlich in offener Form nach der Leiter des Schliessens (Altrichter u. Posch 2007: 113) durchgeführt. Ich machte schriftliche Notizen, die ich ihnen anschliessend vorgelesen und die sie gutgeheissen haben.

6.3.1. Erste Stufe(eindeutig beobachtbare Sachverhalte)

- Als Warteplatz hatten wir neben der Spielfläche eine Art Schutzraum. Die meisten Kinder hielten sich dort auf. Einzelne aber, vor allem die „neuen“ Kinder, traten immer wieder aus diesem Raum heraus. Das gab Unruhe im Umfeld. Je nach dem welches Kind im Spiel war, war es ruhiger oder lebhafter.
- Während dem Spiel waren die Kinder immer sehr aktiv und lebendig.
- Bei der ersten Sequenz diskutierten sie im Schutzraum eine Zeit lang, wer *gegen* Gerda sei. Simon war da noch mit und Initiator dieser Diskussion. Im Spiel war diese Gegen-Haltung ganz weg.
- Bei der dritten Sequenz konnten weder Plagen noch Aggressivität beobachtet werden.
- Im Umfeld bewegen sie sich lebhaft, eher angespannt und hastig, im Spiel entspannter, mehr bei sich, einige sind auch geschlichen.
- Die Kinder sind immer sehr fokussiert bei der Sache.
- Bei Vorfällen hat Gerda diese immer direkt geklärt und bereinigt.
- Sie lachen und reden viel, manchmal ausgelassen. Sie machen spielbezogene Laute. Gerda redet wenig, freundlich, ruhig, einladend.
- Sie spielen hauptsächlich erwachsenenbezogen.

6.3.2. Zweite Stufe (Deutung der Beobachtungen zu einer gemeinsamen Bedeutung)

Wir beobachten alle, dass die Kinder in den Begegnungen auf der Spielfläche aus ihrer Kampf-Krampf-Haltung herauskommen. In der zweiten Phase spürte man am stärksten die Gemeinschaft.

Alle können klar bejahen, dass dieses Spiel ein Gemeinschaftsgefühl unterstützt und fördert. Wir haben aber eine Zurückhaltung, das auf den Begriff „Klassengemeinschaft“ auszudehnen, da dieser vom Gemeinschaftsaspekt her niederschwelliger ist, als die Gemeinschaft, die im Spiel entsteht, da er auch andern Motiven untergeordnet ist (z.B. der Schulstoffvermittlung, die auf recht verschiedenen Niveaus und dadurch in Gruppen aufgeteilt stattfindet).

6.3.3. Dritte Stufe (persönliche Interpretationen und Schlussfolgerungen)

Der Klassenassistentin fällt auf, wie das Kind immer den Spielverlauf führt. Die Lehrerin als Spielleiterin greift den Spielfluss der Kinder auf und führt ihn über von Spannung in Entspannung. Sie führt sie ohne Intellektualisieren und Worte zurück zu sich selber, zurück in ihren Lebensfluss. Dieses Spiel geht sehr nahe, ist sehr dicht, schafft Vertrauen. Es ist etwas Vorsichtiges, Wahrnehmendes. Im Schutzraum braucht es Vorbedingungen, aber nicht auf der Matte. Im Unterschied zum Schutzraum entsteht im Spielraum ein klares gemeinschaftliches Gefühl.

Der Schulleiter sieht es als ein klares Erlebnis von Klassengemeinschaft. Er schätzt es, dass so viel Heiterkeit und Offenheit waltet. Auch als teilnehmender Beobachter war für ihn im Spiel kein Gewalt- oder Aggressionspotenzial spürbar. Diese Begegnungsform erfordert keine Voraussetzungen und Vorbedingungen. Sie findet ganz in Offenheit statt. Er möchte gerne noch öfters mit sein bei diesem Spiel, weil er dabei viel über die Kinder lernt und erfährt.

7. Fazit

7.1. Kritische Beurteilung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zu meiner Kernfrage will ich kritisch betrachten. Das Ursprüngliche Spiel hatte im beschriebenen Prozess auf die soziale Gemeinschaft dieser Kindergruppe klar eine unterstützende Wirkung, da asoziale Verhaltensweisen wie Gewalttätigkeit, Provokation, Grenzüberschreitungen und Plagen im Spiel kaum oder gar nicht vorkamen. Dagegen konnten positive soziale Codes erlebt und geübt werden. Das gegenseitige

Vertrauen konnte wachsen, Unsicherheit und damit verbundene Angst sich teilweise auflösen. In dem Sinne hat dieses Spiel grundsätzlich eine gemeinschaftsbildende Wirkung und unterstützt so auch die Klassengemeinschaft. Wie weit es die kognitiven Lernprozesse einer Schulklasse unterstützt, wäre ein eigenes Forschungsthema.

Ich könnte aber nicht behaupten, dass nur das Ursprüngliche Spiel Einfluss auf diesen Prozess hatte. Die gemeinsam verbrachten Erlebnisse während eineinhalb Schuljahren fördern auch das Zusammengehörigkeitsgefühl. Negative Erlebnisse – vor allem bei häufiger Wiederholung – können aber die Separation auch massiv stärken. Da kann das Ursprüngliche Spiel aufweichend und verbindend wirken. Es kann also durchaus ein Weg zum Gemeinschaftsempfinden innerhalb einer Klassengemeinschaft sein. Die positive Heterogenität im Sinne von Herkunft, Entwicklungsstand, Wesen, Sprache usw. wird bewahrt, als Fülle erlebt, die die Gemeinschaft bereichert und nicht mehr auseinander fallen lässt.

7.2. Prozessreflexion

Diese Reflexion der Praxis hat mir gezeigt, dass ich als Spielbegleiter ruhiger und entspannter und dadurch für das einzelne Kind wie für die Gemeinschaft auch offener bin, als in der Rolle als Lehrer, welche stärker mit Erwartungshaltungen an die Kinder verknüpft ist. Lasse ich diese Erwartungshaltungen los und begegne den Kindern in der Offenheit des Spiels, so kann ich freier auf ihre eigenen Bedürfnisse eingehen. Sie fühlen sich respektiert und gesehen. Dieses neu etablierte Vertrauen besteht auch nach dem Spiel. Ich kann auch in andern Situationen dazu referieren. Das Spiel hilft mir so, einen tieferen Einblick in das Wesen des Kindes zu bekommen, in sein Vermögen und Unvermögen.

Ich habe noch nie mit einer Gruppe gespielt, die so viel Führung und Zeit brauchte, bis ein gemeinsames Spiel möglich war. Als teilnehmender Beobachter war es für mich eine grosse Herausforderung, den Überblick zu bewahren. Die Tagebuchführung und die „Critical friends“ als Beobachter waren mir dabei eine wichtige Hilfe. Der Austausch mit beiden Beobachtern war wertvoll, da wir in der Selbst- und Fremdwahrnehmung zum Teil verschiedene Aspekte zur Kernfrage wahrgenommen haben. Bei beiden Seiten hat sich

das Bewusstsein über die Qualität und Möglichkeiten des Ursprünglichen Spiels gehoben, insbesondere aber auch das Bewusstsein über die Klasse und die einzelnen Kinder. So hat sich zwischen uns Mitarbeitern ein tieferes gemeinsames Arbeitsverständnis entwickelt.

Einzelne Spielsituationen erhalten für mich einen starken Symbolwert, der mir auch im Schulalltag hilft. Es fällt mir leicht, aus der Lehrer- in die Spielbegleiterrolle zu wechseln. Ich will mich aber noch klarer bemühen, dass die Begegnungs- und Beziehungserfahrungen im Spiel auch im Lehreralltag bewahrt bleiben, respektive diesen tragen. Durch diese Arbeit wächst in mir eine höhere Qualität von wahrnehmender Präsenz.

Das Thema Gewalt und die Möglichkeiten des Spiels in diesem Zusammenhang möchte ich noch differenzierter untersuchen, zum Beispiel in einer dichten Beschreibung. Mir wurde in diesem Forschungsprozess auch bewusst, dass ich noch unsicher bin, wie ich dieser Spielarbeit im Schulalltag einen klaren Raum zuordnen kann. Ich hätte ihm gerne mehr Platz geben können und will das in Zukunft tun, vor allem im Rahmen der Primärarbeit (siehe Definition im Anhang), also um bei einzelnen Kindern wie bei Gruppen Voraussetzungen zu schaffen für eine emotionale und soziale Klassengemeinschaftsreife. Ich kann mir denken, ein Projekt zu entwickeln, bei dem ich in dieser Form auch mit andern Gruppen und Kindern der Schule spiele, um so das gegenseitige und gemeinsame Beziehungs- und Gemeinschaftsbewusstsein zu schulen, bei den Schülern, den Mitarbeitern und vor allem bei mir selber. Denn Gemeinschaftsbildung ist eine Entwicklungsvoraussetzung für unsere Kinder.

8. Bibliographie zum Text und zum Anhang

Altrichter, Herbert und Posch, Peter (2007) *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* 4.Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Becker, G. (2009): home [online] <http://www.ghaeufele.de/> [30.01.2009]

Beins, H. J. (2007) *Kinder lernen in Bewegung*, Dortmund: Borgmann Media

Bergström, M. (1995) *Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan (dt. Neuropädagogik. Eine Schule für das ganze Gehirn)*, Borås: Wahtström & Widstrand

Caiati, M. (o.J.) *Freispiel – Freies Spiel*, München: Don Bosco

Donaldson, O. F. (1993) *Playing by Heart. The Vision and Practice of Belonging*, Nevada City: Touch The Future

Donaldson, O. F. (2004) *Von Herzen spielen. Die Grundlagen des ursprünglichen Spiels*, Freiburg: Arbor

Flick, U. (2007) *Qualitative Sozialforschung*, Reinbek bei Hamburg: Rowolth

Fröbel, F. (1826) *Menschenziehung*, Leipzig: Philip Reclam

Glöckler, M. u. Goebel W. (2006), *Kindersprechstunde*, Stuttgart: Urachhaus

Hechenberger, J. (2008): Spielen – Lernen für das Leben, in *CuraViva Bildung Gazette*, September 2008, S.6

Hüther, G. und Gebauer, K. (2003) *Kinder brauchen Spielräume*, Düsseldorf und Zürich: Patmos

Huizinga, J. (1938) *Homo Ludens*, 20. Aufl. (2006), Reinbek b. Hamburg: Rowohlts Enzy-

klopädie

Johansson, I. (2004) *Handledarbok (deutsch [2006] Persönliche Entwicklung durch Kommunikation)* Järna: Wrå-Förlag

Johansson, I. (2007) *En annorlunda barndom (Eine andere Kindheit)* Stockholm: Forum

Keller und Novak (1998) *Herders pädagogisches Wörterbuch*, Freiburg i. B.: Herder

Kühlewind, G. (2006) *Lernen. Hochbegabt – minderbegabt. Von den Fähigkeiten einer neuen Kindergeneration*, Stuttgart: Freies Geistesleben

Leboyer, F. (2007) *Geburt ohne Gewalt*, München: Kösel

Mayring, P. (2002) *Qualitative Sozialforschung*, Weinheim und Basel: Beltz Studium

Mendizza, M. und Pearce, J. C. (2004) *Neue Kinder, neue Eltern*, Freiamt: Arbor

Nüesch, M.-L. (2004) *Spiel aus der Tiefe*, Schaffhausen: K2-Verlag

Papousek, M. (2003) *Spiel und Kreativität in der Frühen Kindheit*, in Hüther, G. und Gebauer, K. (2003) *Kinder brauchen Spielräume*, Düsseldorf und Zürich: Patmos

Rosenberg, M. B. (2003) *Gewaltfreie Kommunikation*, 4.Aufl., Paderborn: Junfermann

Schiller, F. (1794), *Friedrich Schiller. Sämtliche Werke*, Fricke, G. und Göpfert, H.G. (Hrsg.), GA 5, 9.durchges. Aufl. (1993), München: Carl Hanser, S.612ff., (Erstauf.1959)

Schiffer, E. (2006) *Lernen. Salutogenetisches Lernen – dem Lernen nicht die Freude austreiben*, Stuttgart: Freies Geistesleben

Soesman, A. (2007) *Die zwölf Sinne*, 6. überarb. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Steiner, R. (1904) *Theosophie*, 30.Aufl.(1978), Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1912) *Ein Weg zur Selbsterkenntnis des Menschen*, 7.Aufl. (1982), Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1913) *Die Schwelle der geistigen Welt*, 7.Aufl. (1987), Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Van der Post, L. (1994) *Das Herz des kleinen Jägers*, TB-Ausg., Zürich: Diogenes

Weinberger, S. (2007) *Kindern spielend helfen*, Weinheim: Juvent

9. Anhang

9.1. Beschrieb der einzelnen Kinder (alle Namen sind geändert)

Schuljahr 2007/2008:

Simon

8-jähriger Junge, 2. Schuljahr, intern neu, ADS-Diagnose, schultüchtig, viel Gewaltpotential, provokativ, stark schwarz-weiss

Peter

9-jähriger Junge, 2. Schuljahr, extern, ADS-Diagnose, Entwicklungsretardierung auf Grund von Frühgeburt, unruhig und unsicher, sehr hilfsbereit, sozialer Beobachter

Albert

8-jähriger Junge, 2. Schuljahr, intern neu, ADS-Diagnose, frühkindliche Verwahrlosung, kann nicht deutsch, noch gruppenunfähig, Einzelbetreuung mit kleinen Kontaktmöglichkeiten zur Klasse

Walter

7-jähriger Junge, 1. Schuljahr, extern, gesunde Entwicklung, Weitsichtigkeit, eher vorsichtig

Michael

7-jähriger Junge, 1. Schuljahr, extern, ADS-Diagnose, starke soziale Belastung, Mitläufer, schwierig mit Grenzsetzungen, Assistent

Lena

6-jähriges Mädchen, 1. Schuljahr, extern, gesunde Entwicklung, aber noch nicht recht schulreif (stark andere Bedürfnisse)

Hanna

7-jähriges Mädchen, 1. Schuljahr, extern, gesunde Entwicklung, Wegzug Sommer 2008

Schuljahr 2008/2009 (alle ein Jahr älter), neu dazu:

Markus

8-jähriger Junge, 1. Schuljahr, intern neu, sehr unsicher und blockiert, Verweigerungen, schnell überfordert im Sozialen, versteckte Gewalt, fantasiert viel

Bruno

7-jähriger Junge, 1. Schuljahr mit kurzer Schulerfahrung, intern Kindergarten, Epilepsie, Desorientierungen, Familie wenig belastbar, verträumt, offenherzig, schwierig mit Grenzen

David

7-jähriger Junge, intern 1 Jahr Kindergarten nach zwei Schulverweisungen, jetzt Neustart 1. Schuljahr, sehr unruhig und unsicher, grosses Gewaltpotenzial, provokativ, braucht permanent direkte Aufmerksamkeit, seit Dezember 2008 Assistent und vorwiegend Einzelbetreuung ausserhalb der Klasse

9.2. Glossar

Code

Johansson (2006) meint damit die steuernde und manchmal unausgesprochene Intention, das Normensystem, das in der Atmosphäre liegt und das befolgt wird wie ein ungeschriebenes Gesetz.

Flow und Zone

Menschen, deren Leben von Höchstleistungen geprägt ist - zum Beispiel Athleten, Musiker, Kampfsportler – beschreiben einen verwandelten, magisch anmutenden Zustand, in dem ausserordentliche Leistungen möglich, ja sogar leicht sind. Sie nennen ihn die *Zone*. Forscher nennen diesen optimalen Zustand *Flow*, Kinder nennen ihn Spiel.

Fühlende Wahrnehmung

Fühlende Wahrnehmung oder fühlendes Erkennen hat nichts zu tun mit Emotionen wie Eifersucht, Ärger, Depression. Kühlewind (2006) meint damit ein Hinausfühlen in die Welt. Es ist die Eigenschaft jedes Kleinkindes.

9.3. Biographische Informationen zu den zitierten Autoren

Ich blicke zurück auf eine reiche Erfahrung mit dieser Art von Spielarbeit. In solcher oder ähnlicher Weise habe ich an verschiedenen Schulen, Institutionen, Kursen, Ausbildungen, Tagungen und Workshops mit Einzelnen sowie mit Gruppen, mit Kindern sowie mit Erwachsenen gearbeitet; dies in Schweden, der Schweiz, Deutschland, Österreich und Tschechien. Seit ich diese Arbeit angefangen habe zu entwickeln, stehe ich in einem dichten Reflexionsaustausch mit meinen Spielarbeitspartnern Nüesch, Grind, Donaldson u.a.

Fred O. Donaldson, Ph. D

Author des innovativen Programmes genannt „Original Play™“, ein weltweit bekannter Spezialist im Gebrauch von Spiel als eine Alternative zu Aggression, Gewalt und

Missbrauch. Tätig auch als internationaler Erziehungsberater. Das „Original Play™“-Programm ist das Resultat einer dreissigjährigen Forschung über das Spielverhalten von Kindern, Erwachsenen und wilden Tieren. Fred O. Donaldson schuf den Begriff „Original Play™“ und war der Erste, der diesen Prozess beschrieb. Er ist Autor des Buches „Playing by Heart – The Vision and Practice of Belonging“, das mit dem Pulitzer-Preis ausgezeichnet wurde. Er ist auch Gründer der „Sanctuary-Alliance“, einem Projekt, das in vielen Ländern installiert und praktiziert wird.

Fred O. Donaldson war früher Professor an der University of Washington, an der California State University, Hayward und an der California School of Professional Psychology. Zur Zeit hält er auf der ganzen Welt Vorlesungen und Workshops für Organisationen und Institutionen.

Er hat mit behinderten Kindern, kulturell unterschiedlichsten Gemeinschaften, Gangs und Strassenkindern gearbeitet. Im Spiel teilt er mit ihnen eine andere Welt, ohne Angst, Aggression Verfolgung und Plagen.

Siehe auch www.originalplay.eu

Maria Luisa Nüesch

Kindergärtnerin, Eurythmistin, Initiantin des schweiz. Vereins „Kind und Spital“, Gründerin des Paracelsus-Kindergartens in Malans GR. Seit zehn Jahren tätig in einer Elternwerkstatt voller Farbe und Leben und in der Erwachsenenbildung (Freier pädagogischer Arbeitskreis Zürich).

Heute ist sie Präsidentin des Vereins „Spielraum – Lebensraum“ in Grabs, der neben der Elternwerkstatt einige Wiegenstuben, das heisst geleitete Eltern-Kind-Gruppen für Eltern mit Kindern im Alter von ca. 4 Monaten - 3 Jahren unterhält. Dabei ist ihr die freie Spiel- und Bewegungsentwicklung des Kleinkindes das zentrale Anliegen. Die jahrelange Beschäftigung mit dem – mehr und mehr schwindenden – kindlichen Spiel haben sie zu den Wurzeln des freien Spiels, also zum Ursprung des kindlichen Lebens geführt. An Vorträgen und Workshops plädiert sie für eine von der Babyspielzeug- und Babyzubehörindustrie ungestörten frühen Entwicklung. Heiner Jacoby spricht diesbezüglich vom „unverstörten Kind“. Ihre Arbeit ist mitgeprägt von der Begegnung mit der Waldorfkleinkindpädagogik, der Pikkler-Pädagogik und dem Impuls von Fred O. Donaldsons „Ursprünglichem Spiel“.

Autorin von „Spiel aus der Tiefe – Von der Fähigkeit der Kinder, sich gesund zu spielen“.
Herausgeberin der Broschüre „Neugeborene unter dem Einfluss von TV und Handy, Wirkung auf Babys und auf die Mutter-Kind-Beziehung“.

Torsten Grind,

Kommunikationserforscher. Seit 30 Jahren hauptsächlich in pädagogischen Zusammenhängen gearbeitet, anfänglich mit verschiedenen Handwerksarbeiten als Betreuer und Pfleger, später auch als Lehrer. Ausbildung in biodynamischer Landwirtschaft, zwei Jahre Theaterausbildung, zehn Jahre Waldorflehrer, Vater von vier Kindern.

In all diesen Arbeiten labte eine Sehnsucht, eine tiefere Kommunikation zu finden, dem „Kern der Sache“ näher zu kommen, sowohl in der Auseinandersetzung mit den physischen Materialien sowie den inneren Werten, dem Immateriellen. Erst in der Begegnung mit der Arbeit von Iris Johansson und Fred O. Donaldson fügten sich diese Ebenen zu einem Ganzen zusammen und ich bekam Werkzeuge, um diese Sehnsucht in Wirklichkeit, in eine reale Begegnungsform umzusetzen.

Aus diesen Erfahrungen habe ich ein Konzept entwickelt, in dem die Spielhaltung, das Primäre, der Ausgangspunkt ist, sowohl im verbalen wie im physisch-nonverbalen Gespräch. In diesem Konzept verbinde ich Spiel, Gespräch und Coaching abwechselnd miteinander. Dabei arbeite ich mit Kindern und Erwachsenen in Schulen und Institutionen (Fünfjährige und älter); einzeln, als Paare oder in Gruppen. Ich habe erfahren, wie wichtig es ist, dass man Erwachsene im Umfeld eines Kindes mit speziellen Bedürfnissen in irgendeiner Form in einen Prozess einbeziehen muss. Ich arbeite in diesbezüglich so ganzheitlichen Projekten wie möglich.

Wo die Kommunikation zwischen Kopf und Körper blockiert ist, versuche ich diese mit Hilfe des Gesprächs wieder anzuregen, so dass sie wieder fließt. Ich schaue also, wie die Kommunikation aussieht. Teils findet man den Zugang, indem man die Phänomene in Worte fasst, teils indem man darauf verzichtet, sie in Worte zu fassen. Das ist das Spiel.

9.4 Definition „Ursprüngliches Spiel“

Das Ursprüngliche Spiel wird bis jetzt in keinen Beschreibungen von Formen, beziehungsweise Arten von Spielen erwähnt (vgl. z.B. Keller und Novak 1998), ausser bei M.L.Nüesch (Nüesch 2004). Der Begriff „Ursprüngliches Spiel“ stammt von Fred O. Donaldson (Donaldson 1993). Um diesen Begriff und die Qualität des Ursprünglichen Spiels zu verstehen, grenzt er es von allem aus, was er als „kulturelles Spiel“ bezeichnet, also von Spielen, Spielformen und Spielverhalten, die innerhalb einer Kultur von eben dieser geprägt werden. So pflegt man in jeder Kultur die ihr entsprechenden Spiele, die auch ein Ausdruck dieser Kultur sind. Das Ursprüngliche Spiel geht dem voraus. Donaldson beschreibt es folgendermassen (S.42):

„Wir beginnen mit der Sichtweise, dass ursprüngliches Spiel Leben und Leben ursprüngliches Spiel erschafft. Mit dem Wort „ursprünglich“ bezeichne ich das Spiel, das dem Menschen und seiner Kultur und damit begrifflichem Denken und erlernten Reaktionsweisen vorausgeht. Spiel ist ein Geschenk der Schöpfung, kein künstliches Kulturprodukt. Es ist Ausgangspunkt und Kraft, die alles hervorbringen. Laut Michael Adam (Adam 1976) ist es in der Mathematik „die Form der Null, diese Abwesenheit von Zahlen, die alle Zahlenspiele ermöglicht“. Auf ähnliche Weise kann das Spiel mit der ihm zugrunde liegenden Leere oder Abwesenheit von kulturellen Kategorien und Grenzen die ganze Fülle des Lebens umfassen. Wäre es weniger, könnte es die Grenzenlosigkeit des Lebens nicht beinhalten. Die Muster Formen und Bewegungen von Spiel sind unsere Muttersprache, die Laurens van der Post (1962) als „vergessene Sprache Gottes“ bezeichnet hat.“

Die menschliche Ausdrucksform dieser Spielqualität hat er in seiner über dreissigjährigen Forschungsarbeit vor allem von kleinen Kindern gelernt. Sie zeigten ihm zuerst, dass sie ihn auf gleicher Höhe haben wollten. Er musste also seine Grösse aufgeben und ganz zu ihnen auf den Boden.

Dieses „sich aufgeben“ und ganz offen zu sein für die Spielbegegnung ist die Grundhaltung eines Spielgefährten (siehe Abschnitt „Spielgefährte“). Sie lehrten ihn, wieder rund und weich zu werden, zu kugeln, optimal zu fallen und sich absichtsfrei dem Spiel hinzugeben. All das zeigten sie ihm in einer absoluten Leichtigkeit und Hingabe.

Dieses sich Tummeln, dieses ursprüngliche Spielen, kann man am ehesten mit dem Balgen junger Katzen oder der Delfine vergleichen. Donaldson beobachtete, dass diese Urform von Spiel allen Lebewesen inne ist. So begann er, dieses gleiche Spiel mit wilden Tieren zu spielen, mit Wölfen, Bären, Delfinen, Löwen usw. Er entdeckte, dass in diesem Spiel ein Schlüssel zum Umgang mit Gewalt und Aggression ist. Es lebt eine tiefe Friedenskraft in dieser Form von Spiel.

Das Ursprüngliche Spiel ist absichtslos und immer ein Spiel, eine Begegnung mit dem andern, wo keiner besser, resp. schlechter sein kann. Der Zugang zu diesem Spiel ist allen möglich, unabhängig von Alter, Geschlecht, Hautfarbe oder andern Klassifizierungen. Keiner dominiert. So wie ich einem andern Menschen begegne, mit ihm in Berührung komme, ins Spiel, ihn wahrnehme, so kann ich das auch mit einem Tier, einem Baum, einem Grashalm, den Elementen, dem ganzen Wesen Erde – immer in einer gegenseitigen Achtsamkeit.

Diese Achtsamkeit fordert mich immer wieder heraus zu einer Schulung meiner selbst: mich aller Vorstellungen und Urteile gegenüber dem Du, das ich zum Spiel einlade, zu enthalten. Dies so, dass ich persönliche Absichten, respektive mein eigenes Wollen zurücknehme und mich diesem Du in vollster Aufmerksamkeit öffne, mich hingebe. Es ist keine Aufmerksamkeit vom Kopf, vielmehr vom Herzen her. Ein Hinlauschen, um mich so diesem andern Wesen zu nähern, mich hineinzuspüren – bedingungslos, erwartungslos, offen für das, was mir begegnet. Ein Leitmotiv sind für mich die Worte R. Steiners (1904): „Zu dieser Hingabe an die Offenbarungen der fremden Welt gehört völlige innere Selbstlosigkeit...so muss er (der Mensch) sich darin üben, sich selbst mir allen seinen Vorurteilen in jedem Augenblick auslöschen zu können. Solange er sich auslöscht, fließt das andere in ihn hinein...Man versuche zum Beispiel gegenüber Menschen seiner Umgebung sich jedes Urteil zu enthalten.“

Was mir am meisten im Weg sein kann, ist der Kopf, beziehungsweise der intellektuelle Alltagsverstand, der meistens im Versuch ist, das Geschehen unter Kontrolle zu halten und gegebenenfalls zu kontrollieren, respektive zu manipulieren. So halten wir uns meistens auf Distanz. Wage ich es, so zu begegnen, wie ich es mir am meisten ersehne – ganz aus dem Herzen? Das Spiel, das Tummeln im Spiel, hilft mir, den Kontrollkopf loszulassen. Ich begegne mit meinem Körper, dem Ausdrucksorgan meiner Seele. Siehe

dazu Steiner (1912): „Du wärst so, wie du vorher bist, leer ohne deinen Leib. Er gibt dir innere Fülle und Inhalt. Dieser Leib – er lebt so, dass er jetzt Ausdruck ist des seelischen Erlebens. Seine Vorgänge sind von der Art, dass die Seele durch ihn lebt, und sich in ihm erlebt.“

Der Urimpuls des Ursprünglichen Spiels ist Kontakt, Begegnung. Es gibt nur einen Weg, diesen Kontakt aufzubauen und sich über Spiel auszutauschen: von Herz zu Herz. Es ist die Grundhaltung, wie sie auch M. Rosenberg in seinem Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“ (GFK) beschreibt: „Die GFK hilft uns, mit uns selbst und mit unseren Mitmenschen so in Kontakt zu kommen, dass sich unser natürliches Einfühlungsvermögen wieder entfalten kann.“ So wie die GFK ein verbales Gespräch aus diesem Einfühlungsvermögen heraus anstrebt, so öffne ich mich als Spielgefährte im Ursprünglichen Spiel aus diesem gleichen inneren Hinhören für eine weitgehend nonverbale Begegnung und Kommunikation, deren Elemente hauptsächlich Bewegung, Balance und Berührung sind.

All diese unteren Sinne (Soesman 1994) sind mit in diesem spielenden Gespräch. Zitat Steiner (1913): „So erlebe ich den andern in meiner Seele...Wie wird der Mensch? - er wird, indem er seinen Leib aufbaut und ergreift, sich mit ihm verbindet als dem Ausdruck seines Wesens.“ In diesem spielenden Körpergespräch vermittele ich viel, viel tiefer, als ich mit Worten ausdrücken kann, weil es gelebt, gefühlt, mit allen Sinnen wahrgenommen wird. Es ist vielmehr eine Sinnesschulung als ein Körpertraining.

Wenn ich Kinder zu diesem Spiel einlade, respektive von ihnen eingeladen werde, sehe ich zu, dass ich eine gute, sichere Spielfläche habe. Das kann eine Wiese sein, ein Teppich, Matten oder Matratzen. Je sicherer dieser gemeinsame Spielplatz ist, desto unbekümmerter können die Kinder ins Spiel eintauchen.

Dieses Spiel ist jedem zugänglich. Jeder hat Erinnerungen an diese ursprüngliche Spielqualität. Leider fangen heute die meisten Kinder schon mit drei bis vier Jahren an, dieses Spiel zu vergessen. Die kulturellen Spiele nehmen Überhand.

Spielgefährte

Ein Spielgefährte ist ein Begleiter im Ursprünglichen Spiel. Jeder ist ein potentieller Spielgefährte. Will ich ein solcher sein, ist die Voraussetzung die Bereitschaft, die oben

beschriebene innere Haltung von Offenheit, Einfühlung und Achtsamkeit einzunehmen. Wir fokussieren nicht Unterschiede, sondern das, was uns verbindet. Ein Spielgefährte sein heisst weit mehr, als sich körperliche Kompetenzen anzueignen oder Kinder professionell zu betreuen. Es geht darum, eine tiefe Beziehung zu sich selbst, zum andern und zur Welt wiederzuentdecken. Die Spielgefährtenbeziehung liegt jenseits von sozialen Rollen. Ich anerkenne den andern als ein ebenbürtiges Du. Unterschiede sind bedeutungslos.

Es reicht nicht, das alles zu wissen. Ein Spielgefährte muss den Mut haben, auf den Boden zu kommen und zu spielen. Die Ausbildung zum Spielgefährten ist ein lebenslanges Üben. Es geht dabei hauptsächlich um „Verlernen“ und „Wiederentdecken“. Damit man für sich und andere eine sichere Spielatmosphäre aufbauen kann, in der man auch in Konfliktsituationen in einer liebevollen Achtsamkeit in innigem Kontakt bleibt.

Kontakt findet hauptsächlich durch Berührung statt. Ein Spielgefährte muss die Kunst des Berührens in hohem Mass beherrschen und wissen, wie man andere berührt, so dass er in seiner Berührung immer Liebe und Vertrauen und niemals Macht oder Ablehnung vermittelt.

Dabei schult sich der Spielgefährte nach den fünf Richtlinien:

- Sei immer ein/e Anfänger/in.
- Sei achtsam und präsent.
- Bleib in Kontakt.
- Geh runter auf den Boden. (Unterschiede aufheben und Sicherheit)
- Lass dir und andern Zeit.

Nur so bin ich in Bereitschaft, mit Überraschungen und Veränderungen mitzugehen und in Kontakt zu bleiben. Nur so kann ich Geborgenheit, Gemeinschaft und Vertrauen vermitteln.

Das Ursprüngliche Spiel in Relation zu anderen Spielformen und Situationen

Diese innere Haltung des Spielgefährten kann auch zu einer Lebenshaltung werden. Im Grunde genommen kann ich allem und jedem im Sinne des Ursprünglichen Spiels begegnen. Jedes andere Spiel kann geprägt sein von dieser Qualität, aber lange nicht jedes Spiel wird in diesem Sinne gespielt.

Das balgende, tummelnde Spielen des Ursprünglichen Spiels kann eingeflochten werden in andere Spielformen, wie z.B. in das freie Spiel (vgl. Caiati o.J.) oder das Bewegungsspiel (vgl. Beins 2007). Obwohl man sich im Ursprünglichen Spiel sehr viel und sehr lebhaft bewegen kann, ist es mehr als das reine Bewegungsspiel, bei dem es um ein Entdecken und Erlernen der eigenen physischen Möglichkeiten oder ein Ausleben des Bewegungsdranges (vgl. Nüesch 2004) geht.

Zum Ursprünglichen Spiel gehört nebst der Bewegung – die übrigens auch ganz minimal sein kann – immer der Kontakt und die Berührung. Es ist geprägt von einer Innigkeit, wie wir sie bei Kindern wahrnehmen können, denen wir Zeit und Raum zulassen, damit sie ganz aus ihrer Tiefe heraus spielen, ihr Innerstes ausdrücken können. Nüesch (2004) beschreibt diese Form von Spiel als das „Innige Spiel“. Zitat: „...jene Art von Spiel, in dem das Kind sein innerstes Wesen zu zeigen wagt. Ich nenne es „inniges Spiel“ oder „Spiel, das aus der Tiefe kommt“. Es ist kostbar und wird immer seltener. In den Kindern ist es immer anwesend, oft verschüttet und wartet untergründig sehnsüchtig darauf, dass es gelebt werden kann.“

Spielbegleitung

Wenn ich ein Kind, einen Jugendlichen oder Erwachsenen über längere Zeit in einem Spielprozess begleite, nenne ich das Spielbegleitung. Dabei kann wie oben erwähnt das Ursprüngliche Spiel sich mit dem Innigen Spiel verbinden. Diese Spielbegegnung kann sich auch in Alltagssituationen ausserhalb der Spielfläche fortsetzen. Solche Spielbegleitungen können einige Tage oder auch Monate oder Jahre dauern.

Wichtige Bedingungen für eine Spielbegleitung: Siehe Nüesch S 49.

Das Primärgespräch

Das Primäre ist existentiell. In unserm Innern geht es um Leben und Tod. Das bedeutet, dass wir in einer gegebenen Situation keine Wahl haben, sondern das Einzige tun, wozu wir im Moment Zugang haben. Zu den Primärbedürfnissen gehören nebst Essen, Trinken und Schlaf auch ein minimales Mass an Geborgenheit und Gemeinschaft.

Im sekundären Niveau geht es mehr um Grundsätze. Es ist nicht lebensbedrohlich. Es ist möglich, das eine oder andere zu wählen (z.B. Arbeit).

Was das Primäre und das Sekundäre voneinander unterscheidet, ist die Sprache. Im Primären denkt man in Phänomenen, man fängt einen Begriff und versucht, so viel wie möglich darüber zu verstehen, nicht nur intellektuell, sondern auch intuitiv wahrnehmungsmässig.

In der sekundären Sprache geht man von einem wissenschaftlichen Denken aus. Das beinhaltet, dass man schon weiss, oder zu wissen glaubt, was wahr, recht und richtig ist. Diese zwei Seiten existieren parallel und sind paradox. Sie walten gleichzeitig, aber man muss den Ausgangspunkt in sich selber ändern, um dermassen verschieden und doch parallel kommunizieren und denken zu können (Johansson 2004).

Im Primärgespräch referiere ich zu den Primärbedürfnissen meines Gesprächspartners und begleite mein Gegenüber so lange, bis es spürt, dass diese Bedürfnisse im Moment erfüllt sind und nicht mehr bedrohend wirken. Diesen Prozess nennt I.J. „Primärarbeit. Das Ursprüngliche Spiel ist eine nonverbale Form von Primärarbeit.

9.5. Formulare

Gerda Salis Gross
2008
Matte 2
3233 Tschugg

Tschugg, 22.August

Liebe Eltern,

Im Frühling habe ich eine Weiterbildung angefangen mit dem Ziel eines Masterabschlusses (Special Educational Needs). Im Verlauf dieser Ausbildung erforsche ich meinen eigenen Unterricht und schreibe dazu verschiedene Forschungsdokumentationen.

Das Thema der ersten Arbeit ist: Das „Ursprüngliche Spiel“ als eine Möglichkeit fördernd auf eine Klassengemeinschaft einzuwirken.

Dabei untersuche und dokumentiere ich eventuelle Veränderungen im Verhalten der Kinder während des gemeinsamen Spiels sowie im Gruppenverhalten.

Mein Ziel ist es, zu untersuchen, ob diese Spielsprache eine Sprache ist, in der die Kinder sich besser verstanden fühlen und in der sie besser kommunizieren können, als wenn sie in einer üblichen Weise mit Worterklärungen angesprochen und Strafkonditionierungen ausgesetzt werden.

Alle Namen der Kinder sowie der Institution werden geändert und anonymisiert, sodass sie nicht erkennbar sind.

Mit diesem Schreiben möchte ich Sie um Ihr schriftliches Einverständnis bitten, dass ich Ihr Kind in diese Forschungsarbeit einbeziehen darf.

Ich danke für Ihr Vertrauen.

Mit freundlichen Grüßen

Gerda Salis Gross

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind in der oben erwähnten Forschungsarbeit wie beschrieben einbezogen wird.

Name: _____

Unterschrift: _____

Datum: _____

Beobachtungsbogen

Datum:

Frage: Kann das ursprüngliche Spiel unterstützend auf eine Klassengemeinschaft einwirken?

Wie wird beobachtet?

- natürliche Situation
- offene Beobachtung
- unsystematische Beobachtung, da es ein sehr offener Verlauf ist.
- Deskriptive Beobachtung
- Notieren nach der Stunde
- Assistent: vollständiger Beobachter
- Schulleiter: eventuell Beobachter als Teilnehmer (hängt vom Verhalten der Schüler ab.
Wenn sie ihn auffordern spielt er auch, sonst nur Beobachter)
- Gerda: Selbstbeobachtung – Beobachter: Fremdbeobachtung Gerda
- 3 Settings: 1. ohne differenziertes Aufschreiben (gewöhnen, Training, beschreibend)
2. u. 3. mit Aufschreiben (fokussiert)

Was wird beobachtet?

1. Heterogenität – Integration in Gemeinschaft (Sind die Kinder mehr für sich, miteinander, in Gruppen, wie ist ihr Kontakt miteinander..)

2. Räumliches Verhalten der Kinder / Gerda (auf der Spielmatte, daneben, fester Platz, viele Platzwechsel, allein, mit andern, abseits, im Zentrum, bewegt, liegend, sitzend, stehend..)

3. Sprache (ich - wir, Lärmniveau: am Anfang - während dem Spiel – am Ende, redet viel - wenig, redet spielbezogen – anderes, Aussagen Kinder – Gerda...)

4. Motorik (lebhaft, vorsichtig, weich, angespannt, kraftvoll, schlaff, spastisch, hastig, ruhig, aufgeregt..)

5. Aktivität / Beteiligung (der Kinder – Gerda)

6. Plagen und Aggressivität (mehr oder weniger als sonst)