

LEITFADEN FÜR TRANSFORMATIVE BILDUNGSARBEIT

Spielerbasiertes Lernen zur Stärkung von
Inklusion/Chancengerechtigkeit und Global Citizenship Education

Autorin: Elisabeth Nagy, Susanne Paschke (Südwind)
In Zusammenarbeit mit: CESIE, InteRed
Design und layout Rosy Botero
Jahr: 2022
Published by: Fundación InteRed
C/ Alameda, 22. 28014 Madrid - Spain

Das Projekt "Transformative Educational Methods for Social Inclusion and Global Citizenship Citizenship" (TEMSIC) wird vom Erasmus+ Programm der Europäischen Union kofinanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Publikation liegt allein bei den Organisationen InteRed, Südwind und CESIE und weder die Europäische Kommission noch der spanische Dienst für die Internationalisierung des Bildungswesens (SEPIE) sind verantwortlich für die Inhalte der hier veröffentlichten Informationen.

Produziert von:



Gefördert durch:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

**THEORETISCHER
IMPULS: DAS SPIEL
ALS PÄDAGOGISCHES
INSTRUMENT**

Seite **7**

- 1.1. Merkmale des Spiels
- 1.2. Formen des Spiels
- 1.3. Was ist Spielpädagogik

Seite

8
10
13

1

**SPIELBASIERTES
LERNEN: DIE MÖGLICH-
KEITEN IM RAHMEN
GLOBALEN LERNENS /
GLOBAL CITIZENSHIP
EDUCATION**

Seite **17**

- 2.1. Leitlinien für die Planung inklusiver und chancengerechter Prozesse des spielbasierten Lernens im Sinne Globalen Lernens
- 2.2. Spielen im Unterricht? Einige pädagogische Ansätze des spielbasierten Lernens zur Förderung von Inklusion/ Chancengerechtigkeit und Weltbürger*innenschaft

Seite

18
28

2

**METHODEN ZUR
SPIELPÄDAGOGISCHEN
UMSETZUNG SOZIALER
INKLUSION UND GLOBAL
CITIZENSHIP EDUCATION**

Seite **33**

- 3.1. Schnelle Spiele ohne Material
- 3.2. Kennenlernspiele
- 3.3. Kooperative Spiele
- 3.4. Spiele für Jederzeit

Seite

35
38
41
44

3

LITERATURVERZEICHNIS

Seite **47**

4

Spielen und spielerisches Handeln haben eine bedeutende Rolle in der menschlichen Entwicklung, insbesondere in der Kindheit, aber auch darüber hinaus. Das Spiel ist längst eingeflossen in Bildungsprozesse und ist ein wichtiges Instrument, welches Lehr- und Lernprozesse ergänzt und die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen fördern kann. Spiele sind auch ein nützliches und bewährtes Instrument, um sozial-emotionale Lernaspekte sowie Kooperation und kritisches Denken zu stärken.

Spielbasierte Lernprozesse können auch eine wichtige Rolle spielen, wenn es darum geht, ein Verständnis von der bzw. für die Welt zu fördern, um sich gemeinsam für eine gerechte und nachhaltige Welt einzusetzen. Das Spiel ist ein wesentlicher Bestandteil des menschlichen Lebens: Der Mensch spielt während seines gesamten Lebenszyklus und durch das Spiel beginnen wir, die Welt zu erfahren. Diese Entdeckung setzt voraus, dass wir die Realitäten, die uns umgeben, immer besser verstehen – zunächst auf lokaler und später auf globaler Ebene. So können wir die Zusammenhänge begreifen, die zwischen dem, was uns in unserer direkten Umgebung und dem, was andere Menschen in weit entfernten Regionen betrifft. Aus all diesen Gründen wird spielbasiertes Lernen (engl.: Game Based Learning, kurz GBL) zu einem wichtigen Instrument von Lehr- und Lernprozessen im Sinne Globalen Lernens/Global Citizenship Education. Spielersich wird so kritisches Denken und der verantwortungsvolle, respektvolle Umgang mit Menschen und dem Planeten gefördert.

Dieser Leitfaden soll ein Einstieg für Pädagog*innen sein, die sich näher mit spielbasierten Lehr- und Lernprozesse im Zusammenhang mit Globalem Lernen/Global Citizenship Education befassen möchten. Ziel ist es, dadurch einen Beitrag zu sozialer Inklusion/Chancengerechtigkeit für alle Lernenden zu leisten.

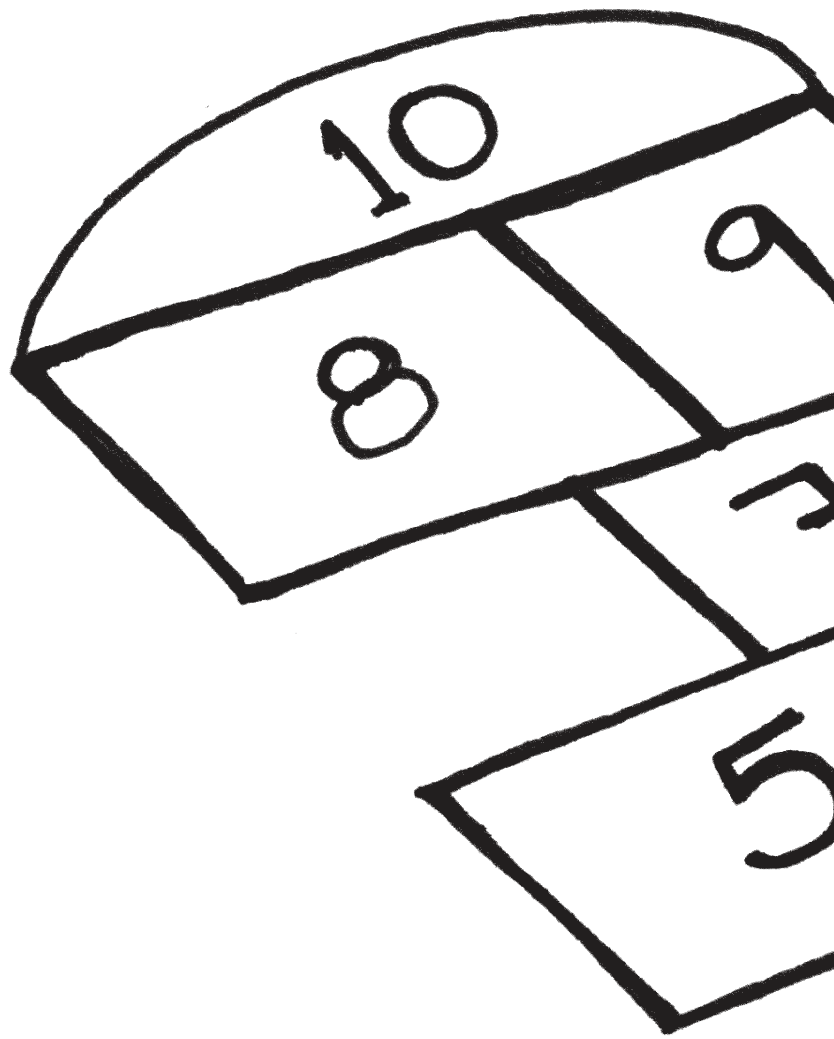
Der Leitfaden ist in drei Abschnitte gegliedert: Im ersten Teil wird der theoretische Rahmen für Spiele und deren Anwendungsbereiche im formalen Bildungssystem vorgestellt. Im zweiten Teil wird das Konzept des spielbasierten Lernens aus der Perspektive

des Globalen Lernens/Global Citizenship Education betrachtet. Im dritten Abschnitt finden sich einige praktische Vorschläge spielebasierten Lernens zur Förderung von Chancengerechtigkeit und Weltbürger*innenschaft.

Dieser Leitfaden ist Teil einer Reihe von vier Publikationen, die im Rahmen des Erasmus+ Projekts “Transformative Educational Methods for Social Inclusion and Global Citizenship” (TEMSIC) veröffentlicht werden. Unter der Leitung der Nichtregierungsorganisationen Fundación InteRed (Spanien) sind auch Südwind (Österreich) und CESIE (Italien) an der Umsetzung des Bildungsprojektes beteiligt. Neben diesen vier Leitfäden ist auch ein Rahmenkonzept zu sozialer Inklusion/Chancengerechtigkeit und Globales Lernen/Global Citizenship Education entstanden.¹



1. Verfügbar in: <https://transformative-edu.eu/de/uebersicht/> und <https://www.suedwind.at/bilden/schulen/projekte/temsic/materialien>



THEORETISCHER IMPULS:
DAS SPIEL ALS
PÄDAGOGISCHES
INSTRUMENT



1

«Das Interesse des Lernenden hängt von der Möglichkeit ab,
eigene Entdeckungen zu machen.»

María Montessori

Das Spielen ist allen Menschen in die Wiege gelegt. Alle spielen. Auf allen Kontinenten dieser Erde. Und das ist kein Zufall. Denn Spielen ist Entwicklung und Entwicklung passiert durch Spielen. **Spiele sind ein menschliches Grundbedürfnis und eine kulturelle Konstante, ja mehr noch, es ist eine Notwendigkeit und ein Menschenrecht für alle Kinder dieser Welt.** Im Spiel kann zwanglos ausprobiert und erkundet werden, Grenzen werden überwunden, Fantasie und Kreativität, aber auch Problemlösungs- und Konfliktfähigkeit wird entwickelt. Im Spiel kann man sich selbst, die anderen und die Welt um uns herum kennenlernen, ohne Angst und ohne Druck. **Es ist die Urform des Lernens.**

Dies haben in den letzten Jahrzehnten auch die Disziplinen Psychologie und Neurobiologie immer stärker erkannt und erforscht. Zahlreiche Maßnahmen zum Spiel als Förderinstrument sind daraus entstanden. Auf wissenschaftlicher Seite setzt sich die **Spielpädagogik** mit dem Spielen auseinander. Auf den folgenden Seiten geben wir einen Überblick, was Spielpädagogik ist und wie sie die inklusive Bildung und Global Citizenship Education bereichert. Bevor wir uns der Spielpädagogik widmen, muss zuerst geklärt werden, was ist denn Spielen genau? Welche Merkmale hat es, welche Formen kann es annehmen und welcher Funktion dient es?

1.1. Merkmale des Spiels

«Spiel ist "so tun als ob". Im Spiel wird eine eigene Wirklichkeit in den Gedanken und Handlungen der Spielenden konstruiert. Und annehmen, sich ausdenken kann man alles bis zu den Grenzen der Fantasie. Das Spiel ist der große Freiraum zum Experimentieren, zum Erproben, zum Ausleben, zum Erholen von den Begrenzungen der alltäglichen Realität. Im Spiel kann man schalten und walten wie man will mit den fiktiven Symbolen aus der Realität.» (Baer, 2013)

Laut Entwicklungsforscher*innen spielen Menschen in den ersten sechs Jahren ihres Lebens rund 15.000 Stunden, das sind sieben Stunden pro Tag. Spielen ist eines der fundamentalen Lebenssysteme, wie auch z.B. Geborgenheit und gilt als universell für alle Kinder (Mogel, 1995). Im Laufe eines Menschenlebens verändert sich das Spielen allerdings und kann verschiedene Formen annehmen.

Unter Expert*innen herrscht Uneinigkeit darüber, was das Spiel ausmacht, denn durchgängige Merkmale sind manchmal schwer zu definieren. Welche verschiedenen Facetten des Spiels gibt es und welche Gemeinsamkeiten wohnen ihnen inne? Heimlich hat vier grundlegende Merkmale des Spiels festgehalten (Heimlich, 2015):





Der Selbstzweck

Kinder spielen etwas, weil sie es möchten und nicht um zwangsläufig damit ein Ziel zu erreichen. Damit eng verbunden ist die intrinsische Motivation – der Wunsch zum Spielen erwächst aus dem Kind selbst.

Die Gegenstandsbezug

Jedes Spiel hat einen Gegenstandsbezug, etwas mit dem gespielt wird. Bei Säuglingen ist das z.B. der eigene Körper, später die Dinge, die das Kind direkt umgeben, bis durch autonome Fortbewegung die weitere Umwelt in den Fokus gerät. Jugendliche und Erwachsene haben auch Spaß am objektbasierten Spiel, zu dem beispielsweise alle Arten von Brettspielen oder digitale Spiele gehören.

Grundeigenschaften des Spiels

Die Bewegung

Jedes Spiel hat einen Bewegungsaspekt. Mal steht dieser im Vordergrund, mal ist es nur ein Nebenaspekt. Babys z.B. bewegen beim Spielen pausenlos ihren ganzen Körper, Kleinkinder haben einen hohen Bewegungsdrang und spielen mit Vorliebe Lauf- und Ballspiele. Und Erwachsene messen sich gern in verschiedenen sportlichen Wettbewerben. Gegenwärtig wird die Bewegung auch in die digitale Dimension verlagert, wobei es nur bedingt die Person ist, die sich bewegt (abgesehen von der Steuerung der Geräte), sondern eher die Elemente oder Figuren, bei denen die Bewegung durch Fernsteuerung erzeugt wird.

Die Wirklichkeit

Jedes Spiel hat seinen eigenen Wirklichkeitscharakter. Im Spiel entsteht eine „Quasirealität“, die die Welt verkürzt, vereinfacht und auch verfremdet. So kreieren Menschen eine eigenmächtige Realität oder distanzieren sich im Spiel klar von der Realität. Dieser Aspekt macht den Einsatz von Spielen in der pädagogischen Praxis besonders interessant und relevant, insbesondere im Sinne des Globalen Lernens/der Global Citizenship Education. Durch das Spiel sind wir in der Lage, Räume und fiktive Realitäten zu schaffen, die es uns ermöglichen, soziale und globale Probleme anzusprechen und Lernende dazu zu bringen, sich kritisch mit Themen wie soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten, ökologische Nachhaltigkeit, Interkulturalität, soziale Gerechtigkeit u.a. auseinanderzusetzen.



Neben diesen vier Merkmalen, die für alle Spielformen zutreffen, gibt es noch einige Facetten des Spiels, die oft zutreffen, aber nicht immer gegeben sein müssen (Heimlich, 2015):



Die Selbstwirksamkeit

Im Spiel können Menschen Dinge selbst bestimmen, sie entscheiden und können dadurch ihre Wirksamkeit, ihre Einflussnahme, selbst und unmittelbar erfahren.



Die Wiederholung

Die ständige Repetition ist gerade bei jüngeren Kindern typisch und dient der Festigung des gerade gelernten Bewegungsablaufes, des Begreifens, dass Gegenstände durch die Schwerkraft nach unten fallen oder das Merken der Regeln eines geliebten Brettspiels, das Verinnerlichen grundlegender Konzepte, Normen und Werte.



Die Freude

Sie ist immer Ausgangspunkt zu Beginn des Spiels, kann aber auch im Spielverlauf in Frustration umschlagen. Aber am Anfang steht immer die Freude am Spielen. Wenn wir also pädagogische Spiele unter dem Gesichtspunkt der Chancengerechtigkeit und der Weltbürger*innenschaft entwickeln, müssen wir darauf achten, dass sie positive Emotionen fördern, obwohl das Auftreten unangenehmer Emotionen auch eine Gelegenheit ist, sie aus einem sozial-emotionalen Blickwinkel zu betrachten.²



Die Fantasie

Das Ausdenken und sich verlieren in eigenen Ideen und Vorstellungen, die aber nicht zwangsläufig bedeutsam oder richtig sein müssen, macht das Spiel kreativ und belebt die Fantasie der Menschen. Außerdem macht die Fantasie Reisen und auch interkulturelle Kontakte möglich, ohne den Ort zu verlassen.

1.2. Formen des Spiels

Betrachten wir zu Beginn dieses Abschnitts ein Kunstwerk des Malers Pieter Bruegels um 1560. Es heißt „Kinderspiele“ und zeigt insgesamt 90 Arten des Spiels.

90 Arten des Spieles sind auf diesem Bild dargestellt (einzeln, zu zweit und in Gruppen), und doch ist es nur ein Ausschnitt, der sicherlich nicht die Gesamtheit der Spielwelt zeigt, weder zu jener Zeit, als das Bild entstand, noch heute, angesichts der Ausbreitung der digitalen Spiele in den letzten Jahrzehnten. Aber wir können uns eine Vorstellung von der Unermesslichkeit und Vielfalt des Spieleuniversums und all den Möglichkeiten machen, es in der pädagogischen Praxis einzusetzen.

2. Einige praktische Beispiele hierzu finden sich im Leitfaden „Kompetenz im Sinne des Globalen Lernens, der einen theoretischen Rahmen sowie praktische Umsetzungsmöglichkeiten zur persönlichen, gesellschaftlichen und sozialen Veränderung auf der Grundlage sozial-emotionaler Kompetenzen enthalten. Zum Gratis-Download unter: <https://transformative-edu.eu/de/uebersicht/> und <https://www.suedwind.at/bilden/schulen/projekte/temsic/materialien>





Abbildung 1: Pieter Bruegel: Kinderspiele³

Zahlreiche Expert*innen haben im Laufe der Jahre versucht, die Typologien und Modalitäten, die das Spiel annimmt, zu strukturieren. Wir nähern uns hier den Spielformen nach Heimlich, Mogel und Piaget (in Heimlich, 2015):



Das Explorationsspiel

Auch Übungsspiel (Piaget) oder Funktionsspiel (Mogel) genannt. Es ist die erste Spielform des Menschen und beginnt mit circa zwei Monaten. Hierbei wird alles entdeckt, erforscht und untersucht, wie z.B. die eigenen Körperteile und -funktionen.



Das Fantasienspiel

Auch Symbolspiel (Piaget) oder Illusionsspiel (Mogel) genannt. Ab dem ersten Lebensjahr entdecken Kinder ihre eigene Identität. Sie denken sich Dinge aus, deuten sie um und tun-als-ob. Spielen mit Stofftieren und Puppen und auch Verkleidungsspiele fallen in diese Spielform. Zu Beginn des Fantasienspiels steht oft die reine Nachahmung des Alltags, wird dann aber mit zunehmendem Alter immer abstrakter.

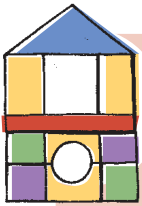
3. Abgerufen von https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Children%E2%80%99s_Games_-_Google_Art_Project.jpg, 18.05.2021





Das Rollenspiel

Zählt auch zum Symbolspiel (Piaget) oder Illusionsspiel (Mogel). Rollenspiele beginnen nach dem dritten Lebensjahr. Dabei wird in verschiedene Rollen aus Geschichten, Märchen oder in die Rollen von sogenannten Archetypen (z.B. bestimmter Berufsgruppen) gespielt. Später entwickelt sich daraus das Theaterspielen. Damit erproben Menschen ihre eigenen und anderen Identitäten und Persönlichkeiten und bewegen sich dabei im Spannungsverhältnis zwischen Nachahmung und Identität.



Das Konstruktionspiel

Hierbei steht das Bauen, Errichten, Herstellen und Gestalten im Mittelpunkt. Ab dem dritten Lebensjahr lernen Kinder spielerisch Dinge intentional durch verbinden und trennen zu konstruieren. Das geschieht wahlweise mit Bauklötzen, Naturmaterialien, Steckbausteinen und allem, was sich verarbeiten lässt. Beispiele dafür sind der Bau einer Sandburg, eines Schneemanns oder eines Turms aus Bauklötzen.



Das Regelspiel

Im Regelspiel üben sich Menschen im Aushandeln sozialer Regeln und Prozesse. Es geht um das Erleben von Fairness, Wettbewerb und Kooperation. Wahlweise erfahren wird Exklusion und Inklusion. Regelspiele umfassen alle Formen von Brett-, Gruppen- und Sportspielen und werden häufig in der pädagogischen Praxis sowohl mit Kindern als auch mit Jugendlichen und Erwachsenen eingesetzt, da sie es ermöglichen, eine Vielzahl von Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werten zu erleben.



Die Spielentwicklung zwischen Person und Umwelt

Im Laufe ihres Lebens entwickeln Menschen selbst die Kompetenzen zur Gestaltung von Spielsituationen. Man unterscheidet soziale (z.B. durch Nachahmung), objektbezogene (z.B. Exploration von Gegenständen) und subjektbezogene (z.B. das Entdecken der eigenen Möglichkeiten) Spielentwicklung.





1.3. Was ist Spielpädagogik

Beginnen wir mit einer Begriffserklärung. Spielen ist „so tun als ob“, das Spiel ist notwendiger Teil des menschlichen Lernens und der Entwicklung. Für Spielpädagoge Toni Wimmer (Wimmer, 1997) leitet der Begriff „Spielpädagogik“ aber zum Teil in die Irre: „Während die Vorsilbe ‚**päd**‘ auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verweist, verallgemeinert der Begriff ‚**agogik**‘ die Lehre über das professionalisierte Leiten und Begleiten von Menschen jeden Alters.“ Die spielpädagogische Arbeit ist zwar in erster Linie an Kindern und Jugendlichen orientiert, hat sich aber auch im Bereich der Erwachsenenbildung und im wirtschaftlichen Bereich im Zusammenhang mit Motivationstrainings und in der Personalentwicklung etabliert. (Stangl, 2021).

Mit dem Spiel verfolgt der*die Spielpädagog*in ein bestimmtes Ziel, es hat eine Botschaft und vermittelt Werte und Haltungen. In der spielpädagogischen Arbeit, auch als **Game-based Learning** bezeichnet, wird das Individuum als solches angenommen, emanzipatorisch gestärkt, steht mit dessen Kreativität im Mittelpunkt und übernimmt soziale Verantwortung (Wimmer, 1997).

Die Spieldidaktik befasst sich mit den Zielen der Spielpraxis und ihrer Begründung. Sie ist grundlegend von einer handlungsorientierten Pädagogik des Spiels geprägt. Eng damit verbunden ist die Methodik des Spiels, also wie das Spiel konkret gestaltet ist, welchen Abläufen es folgt. Game-based Learning Prozesse im Sinne **Globalen Lernens/Global Citizenship Education** könnten folgende allgemeine Struktur haben (variiert je nach Bedürfnissen der Lernenden, den Zielen und Inhalten):

Formulierung des Ziels der Aktivität: Unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Gruppe.

Festlegen der Methodik der Aktivität: Einschließlich der Regeln, der notwendigen Materialien, der Phasen, aus denen sich die Aktivität zusammensetzt, der Spieldauer usw.

Vorbereitung: Vorstellung der Aktivität bei den Schüler*innen, so detailliert wie es nötig ist. In vielen Fällen ist es sehr hilfreich die Aktivität, die Regeln, Anweisungen und die Dauer vorzustellen, damit die Schüler*innen sich auf das Spiel einstellen können.

Durchführung: Je nach Vorkenntnissen und Bedürfnissen der Gruppe kann die Aktivität mehr oder weniger abstrakt sein, mehr oder weniger Zusammenhänge zwischen lokalen und globalen Phänomenen herstellen, mehr oder weniger auf soziale, wirtschaftliche und geschlechtsspezifische Ungleichheiten oder globale Probleme wie die Klimakrise oder Migrationsprozesse eingehen.

Reflexion: Dies ist vielleicht der wichtigste Moment. Es muss genügend Zeit zur Verfügung stehen, damit die Schüler*innen über das, was sie während des Spiels erlebt haben, reflektieren können. Es ist sowohl wichtig die emotionale Komponente im Blick zu haben, als auch sicherzustellen, dass die Inhalte richtig verstanden wurden. Die Reflexionsphase ist ein zentraler Teil des Spiels, der Erkenntnisse offenlegt und Diskussionen erzeugt.





Nun haben wir im vorherigen Abschnitt bereits erfahren, dass Spielen einer Zweckfreiheit und Freiwilligkeit unterliegt: *„Man spielt, weil man spielen möchte“*. Die Spielpädagogik verfolgt aber – wie bereits erläutert – erzieherische Ziele. Durch den Gegensatz von der ursprünglichen Funktion des Spiels und der pädagogischen Intention werden in der Praxis immer wieder Widersprüche entstehen. Aus diesem Grund muss auch die oben vorgeschlagene Struktur je nach Kontext angepasst werden. Damit die Spielpädagogik lebendig und vielfältig bleibt, bedarf diese pädagogische Arbeit mit dem Spiel **kontinuierlicher Reflexion** und auch die Einbeziehung von Elementen wie **Überraschung, Spaß, Emotion und Abwechslung** (Näger, 2014).

Der Lehrperson die den Prozess anleitet kommt eine besondere Rolle zu: Sie kann die Möglichkeiten der Gruppenmitglieder einschätzen und es obliegt ihr, die richtige Auswahl an Spielen zu treffen, damit alle in der Gruppe Teilhabe erfahren können. Außerdem kommt es auf die richtige Dosierung von Einmischung und Raushalten an. Die Lernenden müssen die Möglichkeit bekommen, selbst Handlungsoptionen für globale Herausforderungen im eigenen Umfeld zu erkennen und sich im selbständigen Engagement zu üben.

Daher ist eine der ersten Fähigkeiten, an denen gearbeitet werden muss, die **Fähigkeit, Schüler*innen zur aktiven Teilnahme an spielerischen Übungen zu motivieren**. Je nach Ziel der Aktivität können wir jedoch festlegen, ob die Teilnahme aller Personen erforderlich ist oder nicht. Wenn das Ziel der spielerischen Übung zum Beispiel darin besteht, die Dynamik der Zusammenarbeit und Kooperation innerhalb der Gruppe zu festigen und die Beziehungen zwischen den Schüler*innen zu fördern, ist die Teilnahme aller notwendig. Wenn wir jedoch eine Art kooperatives Spiel durchführen, bei dem es ein gemeinsames Ziel gibt, und sich ein*e Schüler*in aus irgendeinem Grund während der Übung nicht wohl fühlt, kann während des Spiels z.B. ein Rollen- oder Platzwechsel vorgenommen werden.

Bevor ein Spiel beginnt, sollte der*die Spielleiter*in das Spielfeld auf mögliche Gefahrenquellen untersuchen und diese entfernen – egal ob das Spiel drinnen oder draußen gespielt wird. Hierbei sind einerseits Gefahrenquellen physischer Natur gemeint, wie zum Beispiel Möbelstücke o.Ä., über die die Spielenden stolpern könnten; es sind jedoch andererseits auch Gefahrenquellen psychischer





oder symbolischer Natur gemeint, die es im Vorhinein von der Spielleitung in Erfahrung zu bringen und zu identifizieren gilt:

Ist unter den Teilnehmenden ein*e Spieler*in, die **körperlich beeinträchtigt** ist und nicht jede im Spiel vorgesehene Hürde bewältigen kann?

Ist in der Gruppe ein*e Spieler*in, welche*r die **Sprache** nicht oder nur unzureichend versteht?

Begünstigt das gewählte Spiel vorhandene **Gewalthaltungen** oder **Aggressionstendenzen**?

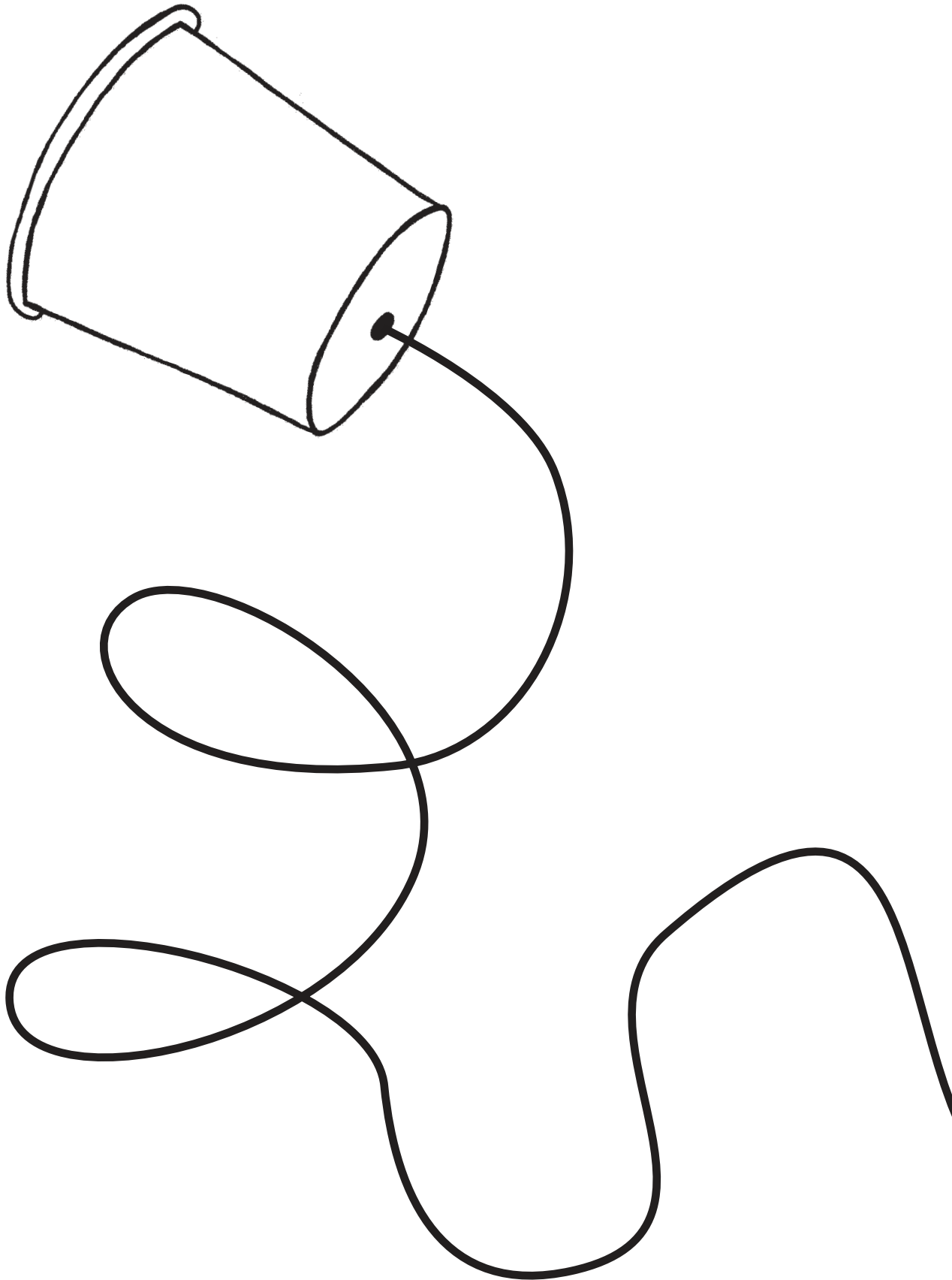
Wenn die spielende Gruppe sich schon länger kennt, sind des Weiteren folgende Fragen im Vorhinein zu klären:

- Gibt/gab es in der Gruppe Mobbing-Vorfälle?
- Wird/wurde jemand aus der Gruppe ausgeschlossen bzw. ist jemand Außenseiter*in?
- Gibt/gab es starke Rivalitäten in der Gruppe?
- Gibt/gab es gruppenbezogene menschenfeindliche Haltungen in der Gruppe? (Sexismus, Rassismus, Homophobie, Antisemitismus, Abwertung bestimmter Menschengruppen, Diskreditierung und Diskriminierung bestimmter Gruppen, Islamfeindlichkeit, diverse extremistische Ideologien, etc.)

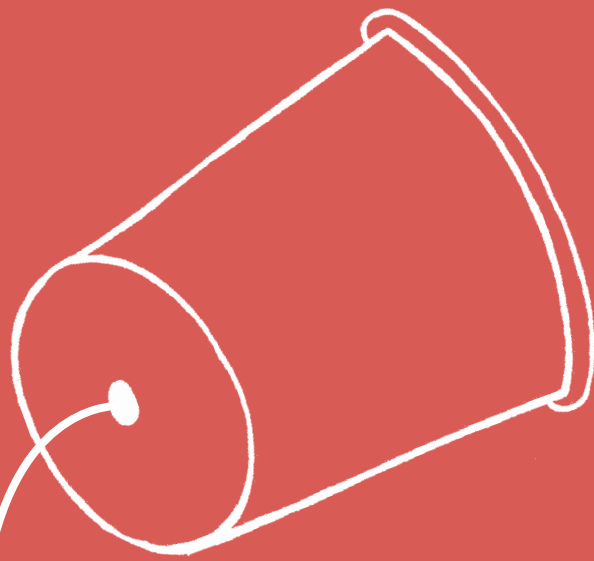
Es ist essentiell, dass die Spielleitung im Vorhinein bestens darüber informiert und vorbereitet ist, welche Faktoren zu einer Exklusion von Mitspieler*innen führen kann und sich überlegt, wie in diesem Falle vorzugehen ist.

Wird eine der vier letzten Fragen mit Ja beantwortet, empfiehlt es sich, mit den Teilnehmenden vor dem tatsächlichen Spiel gemeinsame, **verbindliche Regeln zu vereinbaren!**





**SPIELBASIERTES LERNEN:
DIE MÖGLICHKEITEN IM RAHMEN
GLOBALEN LERNENS/GLOBAL
CITIZENSHIP EDUCATION**



2



2.1. Leitlinien für die Planung inklusiver und chancengerechter Prozesse des spielbasierten Lernens im Sinne Globalen Lernens

Spiele als Bildungselemente im Sinne Globalen Lernens/Global Citizenship Education zu nutzen, inkludiert gewisse moralische Werte und inhaltliche Ausrichtungen. In thematischer Hinsicht werden vor allem Inhalte berücksichtigt, wie *globale Gerechtigkeit, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, Vielfalt, soziale Inklusion/Chancengerechtigkeit, Partizipation, ökologische Nachhaltigkeit*.

Die folgenden Abschnitte fassen zusammen, welche Aspekte bei der Planung und Durchführung von spielbasierten Lehr- und Lernprozessen im Sinne Globalen Lernens/Global Citizenship Education berücksichtigt werden sollten.

2.1.1. Globale Gerechtigkeit und Menschenrechte

Menschenrechte und Gerechtigkeit als zentrale Werte für Lernprozesse in den Fokus zu nehmen, heißt auch diese in allen Spielprozessen in den Mittelpunkt zu stellen. Dies zeigt sich nicht nur durch das Sprechen über Menschenrechte, sondern vor allem in der Art und Weise, wie in Lehr- und Lernprozessen miteinander umgegangen wird.

Was in spielerischen Lernprozessen in Hinblick auf globale Gerechtigkeit und Menschenrechte zu beachten ist:

Die Garantie der Menschenrechte der Schüler*innen als Ausgangspunkt nehmen: Bildung als Recht verstehen und dass die Bildungseinrichtungen die Verantwortung übernehmen müssen, die ihnen in diesem Bereich zukommt, sodass das Bewusstsein, die Verwirklichung und die Erfahrung der Menschenrechte einen transversalen Charakter in spielbasierten Lernprozessen erlangt.





Sicherstellen, dass spielbasierte Lernprozesse, die wir mit Schüler*innen durchführen, folgende Kriterien erfüllen:

- **Verfügbarkeit:** Sicherstellung der schulischen Unterstützung, der personellen und fachlichen, materiellen, räumlichen und wirtschaftlichen Ressourcen und aller Elemente, die für die Umsetzung hochwertiger spielbasierter Lernprozesse erforderlich sind.
- **Zugänglichkeit:** In Bezug auf die materielle Zugänglichkeit (Infrastrukturen, die an besondere Bedürfnisse angepasst sind), Einrichtungen für Zeiten, in denen der Unterricht nicht präsent gewährleistet werden kann (z.B. durch Distance Learning, die die spielerische Dimension des Lernens aufrechterhalten), und Nichtdiskriminierung (aufgrund von z.B.: Nationalität, Geschlecht, Religion, besonderer Bildungsbedürfnisse...)
- **Akzeptanz:** Spielbasiertes Lernen ist flexibel, kontextbezogen und stimmt mit dem Kontext und den Bedürfnissen der Schüler*innen überein.
- **Anpassungsfähigkeit:** Dass die spielbasierten Aktivitäten den Bedürfnissen der Schüler*innen in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten entsprechen.
- **Qualität:** Die spielbasierten Aktivitäten müssen auf einer soliden theoretischen und pädagogischen Grundlage beruhen, wobei die Qualitätsverbesserungen durch die Analyse und Bewertung der Schüler*innengruppen ermittelt werden kann.
- **Nachhaltigkeit:** Dass die spielbasierten Aktivitäten im Laufe der Zeit fortgesetzt werden und das systemische und erfahrungsbezogene Lernen der Schüler*innen in den verschiedenen Bildungsphasen gewährleistet wird.
- **Partizipation:** Dass die Schule über institutionelle Werkzeuge, Räume, Instrumente und die Kultur verfügt, die die aktive Teilnahme aller Menschen an den Bildungsprozessen ermöglichen.

Förderung der Fähigkeit der Schüler*innen, Menschenrechte zu kennen und anzuerkennen: Die Werte der Menschenrechte in den Mittelpunkt zu stellen, ermöglicht es den Schüler*innen, diese von klein auf zu verinnerlichen, zu verteidigen und anschließend zu erkennen, wenn es zu Menschenrechtsverletzungen und -einschränkungen kommt, welche Gruppen davon betroffen sind und welche Gründe dahinter stecken, sowie schließlich die Mittel und Handlungsoptionen zu kennen, dem entgegenzuwirken.

Spielbasiertes Lernen mit dem Ziel, das Bewusstsein für die globale Verflechtung von Menschen und Regionen zu schärfen: Nutzung von Spielen, um globale Probleme und ihre lokalen Auswirkungen zu thematisieren, die Zusammenhänge zwischen den Problemen, unter denen die betroffenen Gruppen leiden und dem auf globaler Ebene vorherrschenden Modell der sozioökonomischen Organisation. Dies kann je nach Alter der Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen geschehen.



2.1.2. Geschlechtergerechtigkeit

Den Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit in spielerische Lehr- und Lernprozesse einzubeziehen bedeutet, dass bei der Planung der Spiele – wann immer möglich – verschiedene Formen der Ungleichheit und der Verletzung der Rechte von Frauen und Mädchen thematisiert werden. Sowohl in politischer, sozialer, wirtschaftlicher, kultureller und sprachlicher Hinsicht. Auch im Spiel während des Unterrichts ist somit ein Gleichgewicht der Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen anzustreben. Sinnvoll ist es, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich der geschlechtsspezifischen Ungleichheiten bewusst zu werden, um spielerisch mehr Gerechtigkeit in Hinblick auf das Geschlechterverhältnis zu üben.

Was in spielerischen Lernprozessen in Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit zu beachten ist:

Sensibilisierung für geschlechtsspezifisch differenzierte Sozialisationsprozesse und für die Vermittlung von kulturellen Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen durch Spiele:

Wir wissen, dass Menschen nach dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht differenzierte Sozialisationsprozesse durchleben, die unseren gesamten Lebenszyklus prägen. Für Simone de Beauvoir (1985) bedeuten die geschlechtsspezifische Sozialisation und das ständige Erlernen und Wiederholen von Geschlechterrollen durch Familie, Kindergarten, Schule, Peer-Groups, Medien, Werbung usw. die kontinuierliche (Re-)Produktion von Geschlechterrollen, Binarismus und hegemonialen Vorstellungen von Männlichkeit oder Weiblichkeit. Spiele sind keine Ausnahme von dieser Realität. Wir müssen uns dessen bewusst sein, sodass bei der Auswahl und Planung von spielbasierten Aktivitäten, die wir im Unterricht implementieren, eines der Hauptkriterien darin bestehen sollte, die Fortschreibung von Stereotypen und kulturellen Geschlechterrollen zu vermeiden, insbesondere solche, die „das Männliche“ in einer Kategorie der Überlegenheit gegenüber „dem Weiblichen“ positionieren.

Identifizieren Sie die Stereotypen und kulturellen Geschlechterrollen, die in spielbasierten Prozessen vorhanden sind: Um Spiele planen zu können, die Geschlechterstereotypen und kulturelle Rollen aufbrechen und die Gleichstellung fördern, müssen wir in der Lage sein, diese Stereotypen und Rollen in den von uns verwendeten Spielen oder den von uns geplanten Spielen zu identifizieren. Im Folgenden gehen wir auf einige der Beiträge von Judith Butler (2004) ein:

- Im Falle von Mädchen, insbesondere in der Kindheit, reproduzieren auch heute noch die meisten Spiele, die für Mädchen erhältlich sind, die reproduktive Rolle (z.B. Babys, Küchen, Reinigungsmittel...) und halten die Ideale heteronormativer Schönheit aufrecht (Spielzeugschminke, Kleidungsaccessoires für Haare, etc.). Es handelt sich um Spielzeuge, die darauf ausgerichtet sind, bei Mädchen eine Haltung der Zuneigung, des Einfühlungsvermögens, der Fürsorgerrolle, der Sorge um die Schönheit zu entwickeln und die sexistische Vorstellung zu fördern, in der Frauen in den Hintergrund gedrängt werden und nur dann geschätzt werden, wenn sie den Schönheitsnormen entsprechen, außerhalb der öffentlichen und produktiven Sphäre stehen und daher mit ihrem Beitrag unsichtbar sind.





- Gleichzeitig sind Spiele für Jungen in der Regel darauf ausgerichtet, sie von klein auf auf das spätere Berufsleben vorzubereiten und ihr Interesse an Technik und Handwerk sowie diverse Kompetenzen wie Durchsetzungsvermögen und Stärke zu fördern. Beispiele für Spielzeuge, die Jungen dabei helfen, ihren Sozialisationsprozess in der Annahme zu leben, „stark“, „mutig“, „die, die arbeiten“ zu sein, sind Bulldozer, Autos, Handwerksbänke und technisches Spielzeug, Wettbewerbsspiele, Spiele, die Waffen oder Kriege simulieren oder die die Normalisierung von Gewalt fördern. Wenn Jungen von klein auf dieser Art von Spielen ausgesetzt sind, begünstigt dies auch, dass sie ein Modell hegemonialer Männlichkeit verinnerlichen, indem Gefühle wie Traurigkeit, Scham, Niederlagen oder der Wunsch zu weinen nicht angemessen sind und daher von ihnen nicht geäußert werden dürfen, weil sie nicht als männlich gelten.

Förderung von Spielen ohne Geschlechterunterschiede: Die Praxis und der Einsatz von Spielen, die nach Geschlechtern differenziert sind, kommt zum Tragen, wenn es darum geht, Spiele im Unterricht anzubieten, unabhängig vom Alter der Schüler*innen. Bei Jüngeren sind die Unterschiede weniger sichtbar, aber mit zunehmendem Alter sehen wir eine stärkere Trennung zwischen Jungen und Mädchen und die Festigung kultureller Rollen und Geschlechterstereotypen. Bei allen spielbasierten Aktivitäten mit Schüler*innen müssen wir besonders auf die Verwendung einer inklusiven Sprache achten, das Verwenden von spezifischen Ausdrücken, sexistischen Klischees oder Witzen vermeiden und die notwendige Aufmerksamkeit und Maßnahmen ergreifen, wenn sie vorhanden sind. Wir müssen die Verwendung von neutralem Spielzeug fördern, ohne dabei nach Geschlecht zu differenzieren und Spiele vorschlagen, die auf Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Jungen und Mädchen basieren, anstatt Wettbewerbsspiele des Typs „Jungen gegen Mädchen“ zu fördern.

Eine klare Position zugunsten der Gleichstellung der Geschlechter einnehmen: Festlegung klarer Normen und Richtlinien in den spielbasierten Prozessen, in denen die Nulltoleranz gegenüber jeglicher Diskriminierung oder Gewalt aufgrund des Geschlechts erklärt wird. Es geht nicht darum, die Schüler*innen zu verängstigen oder ein Verhalten vorzugeben, sondern vielmehr darum, die Nulltoleranz gegenüber dieser Art von Gewalt als einen Wert zu verdeutlichen, der ihr gegenwärtiges und zukünftiges Verhalten bestimmen sollte.

Frauen sichtbar machen: Zum Beispiel durch die Einbeziehung von Geschichten, Liedern oder Erzählungen über Frauen oder bei älteren Schüler*innen durch die Einbeziehung von Themen, wie z.B. der Beitrag von Frauen zur Erhaltung von Ökosystemen, gegenseitige Abhängigkeit und Betreuungsaufgaben sowie die Erkennung und Verhinderung von geschlechtsspezifischer Gewalt. Es ist auch wichtig, die Interessen der Schüler*innen sichtbar zu machen, da man manchmal aus Bequemlichkeit dazu neigt, Spiele zu verwenden, die Jungen und nicht Mädchen interessieren. In diesem Sinne sind gemeinschaftliche Entscheidungsprozesse mit allen Schüler*innen wertvoll.

Sich der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt bewusst sein und sie aus einem nicht-binären Ansatz heraus verstehen und respektieren können: Verstehen, dass die Kategorisierung von Männern/Frauen = männlich/weiblich nicht ausreicht, um der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt unter den Schüler*innen gerecht zu werden und dass wir als Pädagog*innen unser Wissen und unsere Ausbildung erweitern müssen, um auf ihre Bedürfnisse einzugehen und die Einhaltung der Rechte aller Lernenden (also auch LGTBQ+) zu gewährleisten.



2.1.3. Vielfalt und Inklusion

Bei diesen Aspekten geht es um diskriminierenden Haltungen, Segregation, Ablehnung des „Anderen“, Rassismus oder Fremdenfeindlichkeit und wie sie durch Vorurteile, Stereotypen und Verallgemeinerungen aufrechterhalten werden. Hier helfen spielerische Lernprozesse dabei, Interkulturalität im Klassenzimmer zu thematisieren und (auf einer höheren Ebene) die Machtbeziehungen zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden zu analysieren sowie zu untersuchen, wie das neokoloniale System unsere Vorstellung von der Welt beeinflusst und zu Ungleichheiten beiträgt.

Was in spielerischen Lernprozessen in Hinblick auf Vielfalt und Inklusion zu beachten ist:

Durchführung einer Analyse der kulturellen Vielfalt jeder Gruppe von Schüler*innen, mit derer wir arbeiten: Ein erster Schritt, um auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen zu können, besteht darin, die Gegebenheiten in ihren Ländern und Kulturen zu verstehen und zu kennen. Manchmal führen wir im Unterricht Aktivitäten ein, die mit den kulturellen Werten oder Bräuchen der Schüler*innen in ihren Herkunftsländern und -kulturen kollidieren oder ihnen fremd sind (oder die sie aufgrund der Sprachbarriere nicht verstehen), weshalb sie sich nicht einbezogen fühlen. Die Durchführung dieser Analyse ist von entscheidender Bedeutung, um den Unterricht an die Besonderheiten der Schüler*innen, aus denen sich die Gruppe zusammensetzt, anpassen zu können, sodass sich alle berücksichtigt und respektiert fühlen.

Vertiefende Analyse der unterschiedlichen kulturellen und soziopolitischen Kontexte, aus denen die Schüler*innen stammen: Es reicht nicht aus, sich der kulturellen Vielfalt der Schüler*innen, mit denen wir arbeiten, bewusst zu sein. In vielen Fällen ist die Vielfalt der Nationalitäten und Kulturen im Klassenzimmer das Ergebnis der Migrationsprozesse, die die Schüler*innen und ihre Familien durchlebt haben und die in vielen Fällen durch Ursachen in ihren Herkunftsländern wie Kriege, Menschenrechtsverletzungen, politische Krisen, Klimakrisen und Naturkatastrophen, die Suche nach besseren Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten usw. motiviert waren. Die Belastung, die der Migrationsprozess auf Schüler*innen ausübt, ist enorm und hat direkte Auswirkungen auf ihr emotionales Wohlbefinden, insbesondere auf Schüler*innen, die zu Gruppen gehören, deren Rechte am stärksten verletzt werden (u.a. Armut, Behinderungen, Mädchen, LGBTQ+-Community), hinzu kommen die mögliche Sprachbarriere, der Kulturschock, die soziale, schulische und institutionelle Ausgrenzung und viele andere Barrieren, mit denen Schüler*innen mit Migrationserfahrungen konfrontiert sind. Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, dass die Lehrpersonen wissen, wie sie diese Realitäten erkennen können, um den Unterrichtsalltag an die individuellen Bedürfnisse jede*r einzelnen Schüler*in anzupassen.

Eigene kulturelle Vorurteile und Voreingenommenheiten erkennen und dekonstruieren: In der Lage sein, unsere eigenen Vorurteile gegenüber anderen Nationalitäten und Kulturen zu erkennen, den Einfluss erkennen, den Stereotypen, die z.B. durch die Medien und politischen Diskurse aufrechterhalten werden, auf uns haben. Akzeptieren, dass wir an der Dekonstruktion der neokolonialistischen Auffassung arbeiten müssen, die für westliche Gesellschaften typisch ist und sich in uns selbst manifestiert, um Vorurteile in der pädagogischen Praxis abzubauen und in der Lage zu sein, integrative Umgebungen zu schaffen, in denen wir den Schüler*innen die Bedeutung von Respekt und Wertschätzung für kulturelle Vielfalt vermitteln, in diesem Fall durch das Spiel.





Recherchieren Sie Spiele aus verschiedenen Regionen und Kulturen der Welt und integrieren Sie diese in das Spiel: Insbesondere aus den Ländern und Kulturen die unter den Schüler*innen vertreten sind ist dieser Aspekt sehr wichtig. Spiele unterscheiden sich von Kultur zu Kultur in ihren Formen, Inhalten und Regeln: Spiele in westlichen Kulturen sind nicht die gleichen wie in östlichen Kulturen oder in den Ländern des Globalen Südens. Eine Untersuchung dieser Merkmale kann entweder aus der Rolle des*der Lehrenden heraus als investigative Aufgaben durchgeführt werden oder indem man die Schüler*innen einbezieht, z.B. indem man ihnen vorschlägt, eine Präsentation vorzubereiten oder ein Familienmitglied zu befragen. Folgende Elemente können einbezogen werden: Beliebte oder traditionelle Spiele, Spielzeug der jeweiligen Kultur, Lieder, Reime, verbale Ausdrücke und sogar Musikinstrumente, die das Spiel begleiten. Die Einbeziehung von Elementen, die die kulturelle Vielfalt in den Spielen widerspiegeln, die im Klassenzimmer vorhanden sind, ermöglicht es den Schüler*innen sie als etwas zu erkennen und zu schätzen, das näher an ihrer Realität liegt und mit ihr verbunden ist und trägt dazu bei, dass sich Schüler*innen mit Migrationserfahrung oder aus anderen Kulturen einbezogen und geschätzt fühlen.

Ausrichtung der Spiele auf die Entwicklung von Kompetenzen, die das Verständnis der Welt und ihrer Vielfalt erleichtern: Förderung der Entwicklung von globaler Kompetenz, kritischen und sozio-emotionalen Fähigkeiten, die es Schüler*innen ermöglichen, die Zusammenhänge zwischen den Problemen, die ihre lokale Realität betreffen und der globalen Realität sowie die gemeinsamen Ursachen, die sie hervorrufen, zu verstehen.

Förderung von Reflexion nach dem Spiel: Der Reflexion nach dem Spiel die nötige Zeit widmen, um die Dekonstruktion möglicher Stereotypen, Werte oder diskriminierender, rassistischer oder vorurteilsbeherrschender Einstellungen (auch wenn diese implizit sind) zu fördern, die während des Spiels benannt und/oder manifestiert wurden, und stattdessen Werte wie Respekt, Bewunderung und Wertschätzung der Vielfalt von Kulturen und Individualität als etwas Positives fördern.

2.1.4. Partizipation

Wenn man spielbasierte Lernprozesse von einem partizipatorischen Ansatz aus betrachtet, bedeutet dies, dass auch Diskussionen, Gespräche und gemeinschaftliche Entscheidungsfindungen einem demokratischen Prinzip folgen müssen. Nur so kann Schule als partizipatorischer und demokratischer „Übungsraum“ konsistent genutzt werden. Partizipation hat ein vielschichtiges und weitreichendes globales Spektrum und erstreckt sich vom Thema Gender und Geschlechtergerechtigkeit über Kultur bis zu sozialen Unterschieden.

Was in spielerischen Lernprozessen in Hinblick auf Partizipation zu beachten ist:



Das Konzept der Menschlichkeit als Ausgangspunkt für jede spielbasierte Übung: Ausgehend von den Menschenrechten sollen demokratische, offene und partizipative Spielräume gefördert werden. In diesen Räumen werden die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen als Bereicherung für den Lehr- und Lernprozess und für die gesamte Bildungserfahrung im Allgemeinen betrachtet und die Beteiligung aller wird als wesentlicher Wert für den Erfolg spielerischer Bildungsmethoden gefördert.

Methoden vorschlagen, die die demokratische Beteiligung fördern: Die methodische und didaktische Umsetzung von Bildungspraktiken, die auf einem partizipatorischen Ansatz beruhen, umfasst eine Vielzahl von Strategien: Simulationsspiele, Diskussionen, Perspektivenwechsel, Rollenspiele, Spiele, die auf Untersuchungen, Projekten oder Problemen basieren... all jene Methoden, die es den Schüler*innen ermöglichen, lokale und globale Probleme sowie deren Relevanz für das individuelle und gemeinschaftliche Leben durch das Spiel zu erfahren. Um die Teilnahme zu fördern, können wir bei der Planung von Spielen spezifische Richtlinien und Kriterien aufstellen, z.B. dass die Teilnahme aller Schüler*innen eine unabdingbare Voraussetzung für das Erreichen des Ziels der Aktivität ist, oder wir können Änderungen im Spiel vorsehen, z.B. indem wir die Plätze oder Rollen der Schüler*innen ändern, um die Teilnahme von sonst wenig aktiven Schüler*innen zu steigern.

Einsatz von Spielen als Instrument zur Entwicklung von Partizipations- und Kooperationsfähigkeiten: Durch spielbasiertes Lernen werden zusätzliche Fähigkeiten und Kompetenzen zu denen entwickelt, die durch traditionelle Lehr- und Lernprozesse erreicht werden. Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die viel und intensiv spielen, weisen eine bessere Vorbereitung in diesen drei Bereichen der menschlichen Entwicklung auf, die in direktem Zusammenhang mit Partizipation und Kooperation stehen und werden tendenziell eher kritische und verantwortungsbewusste Weltbürger*innen: (Krenz, 2001):

- **Im emotionalen Bereich:** Spielbasiertes Lernen fördert die Fähigkeit, Emotionen und Gefühle zu erkennen, zu erleben und zu verarbeiten, wie z.B. bessere Verarbeitung von Enttäuschungen und Misserfolgen (Frustrationsmanagement), höhere Resilienz, geringere Bereitschaft zu Aggressivität, größere Belastbarkeit, etc.
- **Im sozialen Bereich:** Spielbasiertes Lernen begünstigt eine größere Fähigkeit zum Zuhören und weniger Vorurteile gegenüber anderen Menschen: Entwicklung von kritischem Denken, größere Bereitschaft zur Zusammenarbeit, größeres Verantwortungsbewusstsein, höhere Akzeptanz von Regeln, bessere Wahrnehmung von gerecht und ungerecht, größere Fähigkeit zur Konfliktlösung, mehr Offenheit für die Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen und Freundschaften, größere Fähigkeit zur Empathie, etc.
- **Im kognitiven Bereich:** Spielbasiertes Lernen begünstigt logisches Denken, eine höhere Konzentrationsfähigkeit, ein besseres Gedächtnis, eine bessere Wahrnehmung, einen vielfältigeren Wortschatz und eine bessere Sprache, ein besseres Verständnis von Mengen, Zahlen, Farben und Formen, eine größere Vorstellungskraft und eine größere Fähigkeit, Manipulationsversuche zu durchschauen, die Entwicklung kreativer Problemlösungsstrategien, etc.





Frustrationsbewältigung durch spielbasiertes Lernen: Rückschläge, Fehler und anderweitige „Hoppalas“ passieren jedem Menschen, und dies wahrscheinlich mehrmals im Leben. Auch im gemeinsamen Spiel kann es passieren, dass gewünschte Ziele nicht erreicht werden. Schnell kann die Unzufriedenheit und Enttäuschung, die Diskrepanz zwischen Wunsch und Realität dazu umschlagen, einen Sündenbock zu suchen, den man für das Scheitern und seine negativen Gefühle verantwortlich machen kann. In einer gelebten Fehlerkultur, werden Fehlschläge als Möglichkeit zum Lernen gesehen, als ein Schritt in Richtung des Ziels, das man vor Augen hat. Dabei werden Fehlschläge auf respektvolle Weise in der Gruppe reflektiert, und gemeinsam Ideen gesammelt, was beim nächsten Versuch verändert werden kann, damit es klappt. Es wird nicht die Frage gestellt *Wer war schuld?* sondern *Warum ist es so passiert?* Auf diese Weise fördern wir die Werte der Zusammenarbeit und Unterstützung unter den Schüler*innen. Wenn unter den Schüler*innen Frustration aufkommt und wir sehen, dass sie versuchen, die „Schuldigen“ für einen Misserfolg suchen, ist es an der Zeit, die Übung zu unterbrechen und das Problem anzusprechen. Dazu ist es wichtig, eine positive Fehlerkultur zu fördern. Es geht aber nicht nur darum zu lernen, mit Fehlern als Teil eines Prozesses zu leben, sondern auch darum zu lernen, die eigene Frustration zu erkennen, ihren Ursprung, wie sie sich bei jedem Menschen manifestiert, welche Gefühle sie hervorruft und wie sie unser Wohlbefinden und unsere Einstellung zu anderen Menschen beeinflusst. Die eigene Frustration zu erkennen und anzusprechen ist wesentlich, um Konflikte zu lösen und Empathie und Durchsetzungsvermögen zu stärken.

Förderung einer positiven Kultur des Fehlermachens im Spiel: Fehler und Irrtümer zugeben zu können fällt den meisten Kindern und Jugendlichen schwer. Fehlermachen verursacht Stress, Scham und Angst. Diese Gefühle lassen Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene oft nur mehr im Notprogramm reagieren, also Angriff oder Flucht. Die Angst vor Bestrafung, die Scham, ausgelacht zu werden ist zu groß, und leider viel zu oft im gemeinsamen Miteinander gelebte Praxis. Es ist ein Stückchen Arbeit, eine positive Fehlerkultur zu trainieren, um ehrlich, ohne Scham und Verurteilungen akzeptieren zu können, dass irren menschlich ist. Es ist wichtig, dass die Schüler*innen verstehen, dass an einem Tag jemand anderes versagen kann, aber am nächsten Tag kann ich *selbst* versagen, und dass ein Misserfolg keine Niederlage bedeutet, sondern immer eine Lernerfahrung ist. Der Schlüssel liegt darin, dem, was normalerweise einen negativen Wert hat, in diesem Fall das Scheitern, einen positiven Wert zu geben und es als eine Gelegenheit zu sehen, den Zusammenhalt der Gruppe zu verbessern und die Werte der Zusammenarbeit statt des Wettbewerbs zu verinnerlichen.

Ausrichtung der spielerischen Praxis zur Stärkung der Resilienz: Um eine positive Fehlerkultur in einer Gruppe zu etablieren, muss zuerst einmal die Widerstandsfähigkeit der*des Einzelnen gestärkt werden. Der Aufbau von Resilienz soll Kinder und Jugendliche dazu befähigen, Zeiten von belastenden Lebenssituationen ohne nachhaltige Beeinträchtigung zu überstehen und eine innere psychische Widerstandskraft aufzubauen. Durch spielerisches Erleben von Erfolgen und Misserfolgen mit anschließender Reflexion und Transformation in die Realität der Mitspielenden, kann dies gelingen.⁴

4. Einige praktische Beispiele hierzu finden sich im Leitfaden „Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenz im Sinne des Globalen Lernens“, der einen theoretischen Rahmen sowie praktische Umsetzungsmöglichkeiten zur persönlichen, gesellschaftlichen und sozialen Veränderung auf der Grundlage sozial-emotionaler Kompetenzen enthält. Zum Gratis-Download unter: <https://transformative-edu.eu/de/uebersicht/> und <https://www.suedwind.at/bilden/schulen/projekte/temsic/materialien>





Nutzung des durch das Spiel erzeugten Impulses, um die Beteiligung der Schüler*innen an der Umgestaltung der lokalen und globalen Realität zu fördern: Angefangen mit dem Vorschlag von Aktivitäten, die die Anliegen der Schüler*innen auf eine Art und Weise „anregen“, die an jede Stufe angepasst ist, damit sie die sozio-ökonomischen Ungleichheiten und die Machtdynamik zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden, die die lokalen und globalen menschlichen Prozesse geprägt haben und prägen, erkennen, identifizieren und entsprechend handeln können. Zum Beispiel durch Spiele, die es jüngeren Schüler*innen ermöglichen, Elemente im Zusammenhang mit dem Klimawandel zuerkennen; oder die die SDGs mit Volksschüler*innen ansprechen; oder die es Sekundarstufenschüler*innen ermöglicht, Probleme wie geschlechtsspezifische Gewalt oder die Klimakrise sowohl lokal als auch global direkt anzusprechen. Zu der spielerischen Intervention in jeder Bildungsphase können wir die Komponente „Aktiv werden“ hinzufügen, die das spielerisch Gelernte mit gezielten lokalen Aktionen verbindet, die das Problem angehen.

2.1.5. Ökologische Nachhaltigkeit

Die Einbeziehung von Nachhaltigkeitsthemen bedeutet, dass wir uns im Rahmen spielbasierter Lernprozesse als Teil eines Ganzen begreifen, uns unserer ökologischen Abhängigkeit von der Umwelt und dem Planeten bewusst werden und uns für diesen verantwortlich fühlen.

Was in spielerischen Lernprozessen in Hinblick auf ökologischen Nachhaltigkeit zu beachten ist:

Durchführung einer Analyse der Materialien, die wir in Spielen verwenden: Wenn wir wollen, dass die Schüler*innen die Werte verstehen und verinnerlichen, die mit der Sorge um den Planeten verbunden sind, müssen wir damit beginnen, uns der Umweltauswirkungen der Ressourcen bewusst zu werden, die wir für den Unterricht verwenden. Die Entscheidung für die Verwendung von recycelten oder nachhaltigeren Materialien, lokal produzierten oder natürlichen Elementen ist ein erster Schritt zu einem konsistenten nachhaltig orientierten Unterrichts. Diese Entscheidungen sollten auch transparent gemacht werden; man sollte den Schüler*innen erklären und zeigen, warum bestimmte Materialien ausgewählt wurden und andere nicht, damit sie verstehen, wie wichtig auch kleine Änderungen im Alltag sind. Darüberhinaus ist es wünschenswert, diese Art von verantwortungsbewusster Haltung auch bei den übrigen Lehrpersonen zu fördern und dafür zu sorgen, dass diese Entscheidungen institutionalisiert werden, damit es nicht bei individuellen Einzelaktionen bleibt, sondern diese durch die gesamte Bildungseinrichtung getragen werden.





Auseinandersetzung mit der globalen Klimakrise durch spielbasierte Lernprozesse: Einbeziehung von Begriffen wie Klimawandel, ökologischer Fußabdruck, Übernutzung natürlicher Ressourcen, Folgen der Nutzung fossiler Brennstoffe, Treibhauseffekt, Abschmelzen der Polkappen, Auftreten neuer Infektionskrankheiten, Verlust der Artenvielfalt, Anstieg des Meeresspiegels und vieles mehr. Die Übungen, die wir im Unterricht vorschlagen, können direkt an die Schüler*innen gerichtet sein, damit sie sich mit diesen globalen Problemen vertraut machen und in der Lage sind, diese zu erkennen. Mit jüngeren Schüler*innen können wir zum Beispiel ein Kartenspiel vorbereiten, bei dem Tiere mit ihrem Ökosystem gepaart werden, wobei die negativen Auswirkungen, die wir durch unser Entwicklungs- und Konsummodell in diesen Ökosystemen verursachen, sichtbar gemacht werden. Mit Volksschüler*innen können wir beginnen, die SDGs durch Frage- und Antwortspiele anzusprechen, indem wir Ressourcen wie Geschichten verwenden und die Komplexität schrittweise erhöhen. Mit älteren Schüler*innen können wir Simulationen spielen, in denen sie zu Forschungsagent*innen werden, die dazu beitragen müssen, die Klimakrise abzuwenden.

Einbeziehung von Weltanschauungen in spielbasierte Lernprozesse, die das Leben und den Planeten respektieren: Es ist darauf zu achten, dass beispielsweise das Paradigma des *Guten Lebens für alle* der indigenen Völker Lateinamerikas sichtbar wird, das davon ausgeht, dass die Würde des Menschen untrennbar mit dem Kontext verbunden ist und dass der wichtigste Wert die Achtung des Lebens und der Natur ist.

Durch spielbasierte Lernprozesse ein Konzept des Glücks fördern, das den Planeten respektiert: Den Schüler*innen helfen zu verstehen, dass Glück nicht kaufbar ist und nicht in der Akkumulation von Dingen besteht, sondern aus dem „was ich bin“ heraus entsteht. Den Schüler*innen zeigen, dass wir glücklich sind und Spaß am Spielen haben und dass wir zum Spielen nur sehr wenige materielle Dinge brauchen. Sie so anzuleiten, dass sie den Wert des Immateriellen (Beziehungen, Fürsorge, Gefühle, Lernen ...) gegenüber dem Materiellen (Spielzeug, Mode, elektronische Geräte ...) verstehen und fördern, dass so auch positive Auswirkungen auf den Planeten entstehen – Stichwort: Nachhaltiger Konsum.

Steuerung spielbasierter Lernprozesse, sodass die Schüler*innen sich selbst als Teil des Wandels für mehr ökologische Nachhaltigkeit betrachten: Sensibilisieren Sie die Schüler*innen und zeigen Sie ihnen Instrumente und Ressourcen, die sie in der Praxis einsetzen können, um positive Veränderungen lokal und global zu bewirken. Durch Spiele können wir fördern, dass die Schüler*innen kreative Lösungen für die Klimakrise finden, die in konkrete Aktionen umgesetzt werden können, die an das Alter und die Eigenschaften der jeweiligen Gruppe angepasst sind.





2.2. Spielen im Unterricht? Einige pädagogische Ansätze des spielbasierten Lernens zur Förderung von Inklusion/Chancengerechtigkeit und Weltbürger*innenschaft

Dieser Leitfaden soll ein Einstieg für Pädagog*innen sein, die sich näher mit spielbasierten Lehr- und Lernprozessen im Zusammenhang mit Globalem Lernen/Global Citizenship Education befassen möchten. Ziel ist es, einen Beitrag zu sozialer Inklusion/Chancengleichheit für alle Lernenden zu leisten.

Im Folgenden stellen wir einige spielpädagogische Ansätze vor, die im Unterricht umgesetzt werden können und zur Förderung von Weltbürger*innenschaft beitragen, während sie gleichzeitig Chancengerechtigkeit in Hinblick auf Bildung fördern.

2.2.1. New-Games

Der Begriff "New-Games" wurde 1974 in der amerikanischen Pädagogik geprägt.⁵ Die Besonderheit an dieser Art von Spiel ist, dass es keine Gewinner*innen und Verlierer*innen, keinen Sieg und keine Niederlage gibt. Stattdessen liegt der Schwerpunkt wie bei den kooperativen Spielen auf dem **Teamgedanken**. Ein weiteres Merkmal ist, dass Elemente von Vertrauensübungen und kreativen Spielen übernommen wurden, durch die die Spieler*innen das Spiel selbst gestalten und es an ihre Bedürfnisse anpassen können. Das Wichtigste sind nicht die Regeln, sondern die Menschen, die die Gruppe bilden.

Die Spiele lassen sich an Spieler*innen unterschiedlicher körperlicher und geistiger Fähigkeiten anpassen und fördern so die **soziale Inklusion** einer heterogenen und diversen Gruppe (LeFevre, 2002). Der Autor beschreibt in seinem Buch "Best New Games"⁶ einige der Gruppen, bei denen diese Spielmetho-

5. „Best of new games – Faire Spiele für viele“, Dale N. LeFevre, Verlag an der Ruhr (2002), S.15

6. Eine kostenlose Vorschau auf einen Teil des Inhalts des Werks finden Sie unter: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Hcf03sWXliiMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=lefevre+neue+Spiele&ots=-eLyyxv1LK&sig=sbRDYp319twcVh1WVGJlKwURhI4#v=onepage&q=lefevre%20neue%20Spiele&f=false>





dik eingesetzt werden kann, wie z.B. in der formalen Grund-, Sekundar-, Hochschul- und Universitätsbildung; in non-formalen Bildungskontexten, insbesondere für Jugendliche; in der Berufswelt, z.B. bei Tagungen, Konferenzen und Veranstaltungen; in kulturellen Gruppen; in psychiatrischen Einrichtungen oder in der Physio- und Beschäftigungstherapie.

Im Vordergrund stehen der Spaß und die Förderung des Gemeinschaftsgefühls, es gibt keine Verlierer*innen und Gewinner*innen. Damit unterscheiden sie sich von anderen Spielen, von Sportarten und Freizeitaktivitäten. New Games eignen sich darüber hinaus hervorragend, soziale und kulturelle Geschlechterstereotype aufzubrechen, anstatt sie zu reproduzieren. Es wird ein Umfeld, ein Erlebnis- und Lernraum, geschaffen, wo neue Verhaltensweisen ausprobiert, eigene Grenzen getestet, Perspektiven und Sichtweisen auf die Mitmenschen und sich selbst erweitert werden können. Gesellschaftlich etablierte Zuschreibungen können in diesem „sicheren Raum“ spielerisch aufgebrochen und reflektiert, sowie die Achtsamkeit gefördert werden. Sie dienen dazu, die Akzeptanz kultureller Vielfalt zu erhöhen, ermöglichen und befähigen für den Blick „über den Tellerrand“, und tragen so wesentlich zu einem inklusiven Miteinander bei.⁷

Einige praktische Beispiele für New Games werden im dritten Teil des Leitfadens beschrieben.

2.2.2. Kooperative Spiele

Kooperative Spiele sind gemeinsam zu lösende, spielerische Herausforderungen und Aufgaben ohne Konkurrenz. Sie fördern das Gemeinschaftsgefühl durch das Erleben von gemeinsamen Erfolgen, aber auch durch gemeinsames „erfolgreiches Scheitern“. Wie bereits erwähnt, sind die Förderung einer positiven Fehlerkultur und die Arbeit an der Frustrationsbewältigung wesentliche Elemente für die Teilnahme der Schüler*innen, und kooperative Spiele ermöglichen es, an diesen Fähigkeiten zu arbeiten und ein Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe zu entwickeln.

Das Ziel von kooperativen Methoden ist vor allem die **Verbesserung der Kooperationsfähigkeit**. Kinder und Jugendliche sollen darin unterstützt werden, respektvoll miteinander umzugehen und so zu kooperieren, dass sie als Gruppe gemeinsam ein Ziel erreichen, um so in ihrem Miteinander gestärkt zu werden. Sie bieten **Möglichkeiten zur Beteiligung und Zusammenarbeit auf Grundlage der Gleichberechtigung**, die durch traditionelle Wettbewerbsspiele nicht erreicht werden können. Darüber hinaus sind sie das am besten geeignete Instrument, um soziale Themen mit emotionalen und globalen Komponenten zu behandeln.

Durch kooperative Spiele lernen Schüler*innen auch ihre eigenen **Grenzen** wahrzunehmen und zu benennen. Sie lernen, ihre persönlichen Grenzen zu respektieren und diese nach außen hin klar zu kommunizieren, ohne Angst, ohne sich zu schämen oder das Gefühl zu haben, dem Druck nachgeben zu müssen. Kinder und Jugendliche haben die Möglichkeit, ihre persönliche Komfortzone freiwillig zu verlassen und im Rahmen der Teilnahme an kooperativen Spielen zu erweitern. Dabei ist es wichtig, sich immer vor Augen zu halten, dass jede Gruppe anders ist und ihre eigenen Bedürfnisse, Grenzen und Schwierigkeiten hat.

7. „Die Weisheit der Vielen“ ist ein Buch des amerikanischen Autors James Surowiecki, das beschreibt, warum Gruppen klüger sind als Einzelpersonen und wie wir kollektives Wissen für soziales Handeln nutzen können.



Einige der Schlüsselemente von kooperativen Spielen sind⁸:

Gemeinsames Erreichen eines Ziels

Kooperative Übungen haben die Besonderheit, dass sie ausschließlich gemeinsam durchgeführt und nur in der Gruppe gelöst werden können. Der Fokus liegt nicht bei *Wer ist am Schnellsten?* oder *Wer kann das am besten?* sondern bei *Wie könnt ihr das gemeinsam schaffen?* Es geht also nicht um Wettbewerb und Konkurrenz, sondern um das Miteinander. Jede*r Mitspieler*in kann zur Erreichung der Ziele beitragen, durch seine*ihre ganz individuellen Stärken und Schwächen, und durch das Finden gemeinsamer Lösungsstrategien.

Reflexionsphase nach dem Spiel

Kooperationsspiele führen nicht per se zu einer Verbesserung der sozialen Kompetenz und zur Stärkung der Gruppe und Persönlichkeit. Das Erlebte muss nach der Übung aufgearbeitet, und mit Hilfe von Reflexionsfragen bewusst gemacht werden. Dadurch werden Lernprozesse angeregt und es können Kommunikations- und Verhaltensstrukturen thematisiert werden. Dabei können die Kinder anderen Teilnehmenden ein Feedback geben, selber Eigenkritik zulassen, sich über die Lösungsstrategien austauschen, Verbesserungsvorschläge oder neue Ideen für die nächste Durchführung sammeln oder auch über die eigenen Gefühle und Schwierigkeiten während der Übung sprechen. Je nach den zu lösenden Problemen kann sich die Reflexion mehr oder weniger auf einen persönlichen, aktuellen oder globalen Kontext beziehen, sie kann eine Stellungnahme beinhalten und sogar in die Durchführung von parallelen oder darauf aufbauenden Bildungsaktivitäten miteingebunden und weitertransportiert werden. Somit dienen kooperative Spiele nicht nur einem momentanen Lustgewinn, sondern sie sind Basis für weitere Aktivitäten oder Lernerlebnisse. Nachhaltiges Erleben und tiefgreifende Veränderungen hin zu einer inklusiven Gruppendynamik werden somit unterstützt.

Schlüsselemente kooperativer Spiele

Die Bedeutung der Konfliktlösung

Nur wenn das Problem eine schaffbare, aber nicht zu einfache Herausforderung darstellt, kann sie für die Spielenden als bedeutsam wahrgenommen werden. Damit erfolgt eine altersadäquate und motivierte Auseinandersetzung damit. Eine Grundlage für selbstständiges Überlegen von Lösungen, ein Raum für Erprobungen, Verwerfungen und Bestätigungen einer Lösung müssen geschaffen werden. Dies erfordert Prozesse des Dialogs, der Verhandlung und von Vereinbarungen zwischen den Mitgliedern der Gruppe.

Was die **Rolle der Spielleitung** bei kooperativen Spielen betrifft, so sollte der Leitsatz lauten: „So viel wie nötig, aber so wenig wie möglich“. Sie fungiert vordergründig als Beobachter*in, der*die von außen Konstellationen, Situationen, und Rollen der Spielenden wahrnimmt, die diese selbst oft nicht bewusst wahrnehmen. Jedoch hat die Spielleitung die Verantwortung, eine mögliche Gefährdung eines*einer Spielenden, destruktives Verhalten oder bei Ausgrenzung einzugreifen. Dazu ist es wichtig, wie oben

8. Adaptiert nach Gallego, R. (2014)



erwähnt, im Vorfeld eine Analyse der potentiellen psychischen Gefahren, die zur Exklusion von Spielenden beitragen können, vorzunehmen.

Eine weitere wichtige Aufgabe der Spielleitung ist es, geeignete **Methoden oder Variationen** zu wählen, damit die Spielenden durchgängig eine Herausforderung und keine Unter- oder Überforderung erfahren.⁹ Dafür muss die Einzigartigkeit jeder Gruppe und deren spezielle Charakteristik berücksichtigt werden.

An diesem Punkt ist die **Vorstellungskraft** ein grundlegendes Element: Die Herausforderungen, denen sich die Schüler*innen als Team stellen müssen, um dieses gemeinsame Ziel zu erreichen, können aus verschiedenen Arten von Aktivitäten bestehen, die physischer, logischer, entwicklungsbezogener, kreativer Natur sein können. Wichtig ist nur, dass das Spiel die Gruppe dazu bringt, miteinander zu kooperieren und ihre Stärke im Ganzen zu nutzen.

Einige praktische Beispiele für kooperative Spiele werden in Abschnitt 3.3 dieses Leitfadens beschrieben.

2.2.3. Ludopädagogik

Die Ludopädagogik¹⁰ sucht, fördert und schlägt vor, die Realität, in der wir leben und deren Teil wir sind, zu verändern. Ihre Aufgabe ist es, im Einklang mit einem emanzipatorischen Bildungsansatz,¹¹ in Gruppen vom Spiel aus zu arbeiten, um Räume der individuellen und kollektiven Transformation zu fördern. Der Leitgedanke ist, für eine gerechtere, fairere, freiere und glücklichere Welt zu spielen, und zwar durch gemeinschaftliche, spielbasierte Prozesse als Kanal, der es ermöglicht, andere Wege der Verbindung zwischen Individuum, Gesellschaft und der lokalen und globalen Umwelt zu erfahren.

Als ein im Wesentlichen erfahrungsbasierter methodischer Ansatz versteht die Ludopädagogik Spiel als Raum-Zeit-Probe, als ein Labor, in dem wir die Realität manipulieren, entwaffnen und ihr eine neue Bedeutung geben können, indem wir die Realität in Frage stellen. Zu diesem Zweck wird versucht, in der Gruppe Unsicherheit zu erzeugen und die Motivation zu wecken, die Probleme, Fragen und Antworten zu verstehen.

Die Komponenten der Ludopädagogik lassen sich wie folgt zusammenfassen:



9. Adaptiert nach http://www.kooperationsspiele.net/?page_id=25

10. Der Begriff wurde 1989 in Uruguay vom Ausbildungs- und Forschungszentrum von La Mancha geprägt, von dem wir eine Vielzahl von Hinweisen, Beschreibungen und Erkenntnissen erhalten haben, die in diesem Abschnitt wiedergegeben werden.

11. Paulo Freire, 1985



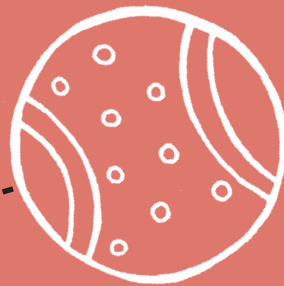


In der Ludopädagogik ist es wichtig, den Verlauf der Spiele zu planen und zu gestalten, um die spielerische Realität für die jeweilige Gruppe zu schaffen. Dies erfordert, dass die Spiele nicht als isolierte oder lose Aktivitäten dargestellt werden, sondern als eine Kette von Gliedern, in der jede Erfahrung mit den anderen in Beziehung steht und wesentlich ist, um eine Bedeutung auf prozessorientierte Weise aufzubauen. Damit unterscheidet es sich von spezifischen spielerischen Interventionen, die auf einen Prozesscharakter setzen, wie etwa eine Reise durch das Spiel.

Die Ludopädagogik ist der transformativen **Rolle der Person verpflichtet**, die den Prozess leitet. Einige Haltungen und Schlüsselkompetenzen, die es ermöglichen, ludopädagogische Prozesse zu leiten, sind daher: Freude und Vergnügen am Spiel zu empfinden; Vertrauen in den Prozess zu haben; den Menschen in den Mittelpunkt zu stellen und nicht die Dynamik; die Einsicht und den Wunsch, die eigene Methodik zu reflektieren und zu verbessern; von der Resilienz her zu arbeiten, um mit den Widerständen der Gruppe fertig zu werden; in Intervallen einzugreifen und das Spiel zu beobachten; sensibel auf die Dinge zu hören, die in der Gruppe geschehen und sich manifestieren; die Gruppe zu unterstützen, bis sie in der Lage ist, sich selbst bequem im Fluss zu halten; die Emotionen, die in einem selbst aufkommen, zu beobachten und zu verstehen bzw. zu akzeptieren, dass jede Gruppe anders ist und dass daher die Methoden und Ergebnisse nicht linear sind.



METHODEN ZUR
SPIELPÄDAGOGISCHEN
UMSETZUNG SOZIALER
INKLUSION UND GLOBAL
CITIZENSHIP EDUCATION



3

Dieser Abschnitt enthält einige Vorschläge zur Umsetzung spielbasierter Lernaktivitäten für den Bildungssektor. Ziel ist es, den Lehrpersonen einige praktische Beispiele zu zeigen, wie spielbasiertes Lernen in die Unterrichtspraxis integriert werden kann.

Im zweiten Teil dieses Leitfadens haben wir einige Hilfestellungen für die Umsetzung von spielbasierten Lernprozessen im Sinne Globalen Lernens vorgestellt, ein Aspekt, den wir bei der Planung jeder Übung im Unterricht für wesentlich halten, insbesondere wenn wir wollen, dass sie einen **transformativen Charakter** entfaltet.

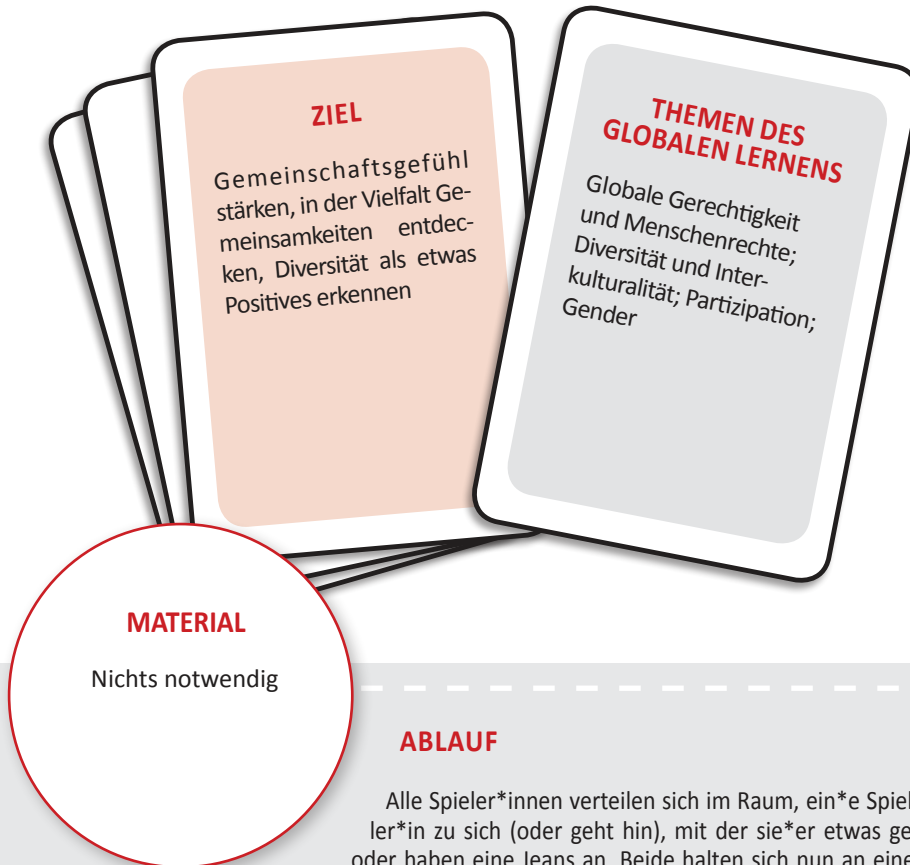
Nachfolgend finden Sie Beispiele für schnelle Spiele ohne Material, die sich an jede Altersgruppe und Bildungssituation anpassen lassen. Danach werden einige Kennenlernspiele vorgestellt, die sich ideal als Ausgangspunkt für gruppenspezifische Prozesse eignen. Schließlich stellen wir einige kooperative Spiele für die bessere Teamarbeit sowie jene Spiele vor, die jederzeit im Rahmen des Unterrichts eingesetzt werden können.





3.1. Schnelle Spiele ohne Material

KETTENREAKTION¹²



10 min.



10 + Teilnehmer

Altersgruppe
Ab 6 Jahren

MATERIAL

Nichts notwendig

ABLAUF

Alle Spieler*innen verteilen sich im Raum, ein*e Spieler*in beginnt und ruft einen*e Mitspieler*in zu sich (oder geht hin), mit der sie*er etwas gemeinsam hat, z.B. beide tragen eine Brille oder haben eine Jeans an. Beide halten sich nun an einer Hand fest. Dann ist die*der ausgewählte Spieler*in dran und findet wieder eine Gemeinsamkeit mit der nächsten noch freien Person. Am Ende sind alle Spieler*innen miteinander verbunden. Besonders schön ist es, wenn die erste und letzte Person eine Gemeinsamkeit finden, dann bildet sich ein Kreis. Das Spiel kann beliebig oft wiederholt werden, es werden sich immer andere Reihenfolgen bilden. Die Kette verdeutlicht, dass alle Gemeinsamkeiten haben und trotz vielfältiger Unterschiede in der Gruppe alle zusammengehören.

Variante

Die Gemeinsamkeiten können sich nicht nur auf äußerliche Erkennungsmerkmale beziehen, sondern sich in der nächsten Stufe auf innere/persönliche Gemeinsamkeiten fokussieren – z.B. ein gemeinsames Hobby, ein gemeinsamer Wesenszug, ein gemeinsames Empfinden, ein gemeinsames Erlebnis, etwas das beide Personen beschäftigt.

REFLEXION

Zur Reflexion dieser Methode können folgende Fragestellungen hilfreich sein:

- *War es schwer für dich, eine Gemeinsamkeit mit jemandem zu finden?*
- *Welche Gemeinsamkeit hat dich überrascht?*
- *Hast du neue Aspekte über jemanden kennen gelernt, von denen du vorher nichts wusstest?*
- *Bei welcher Gemeinsamkeit, die genannt wurde, hättest du dich auch dazu stellen können?*
- *Gibt es Dinge, die bei allen Menschen gleich ist?*

12. Adaptiert nach: Portmann, R. (2013): Die 50 besten Spiele zur Inklusion. 2. Aufl. München: Don Bosco Medien.



ZOOM!



5 min.



5 + teilnehmer

Altersgruppe:

Ab 4 Jahren

MATERIAL

Stoppuhr

ABLAUF

Variante 1:

Das Ziel des Spiels ist, den Laut „Zoom“ so schnell wie möglich einmal im Kreis herum zu geben. Als Spielgeschichte kann erklärt werden, dass Sie herausfinden möchten, ob die Gruppe den bestehenden Weltrekord brechen kann. Dies funktioniert natürlich nur gemeinsam und wenn alle konzentriert sind.

Die Spieler*innen bilden einen engen Kreis, entweder im Sitzen oder im Stehen. Sie werden gebeten, ihren Kopf nach rechts zu drehen. Nach einem Countdown von drei Sekunden, gibt die Spielleitung schnellstmöglich ein „Zoom“ zur Person links neben ihr weiter, indem sie den Kopf von rechts nach links schnellen lässt und laut „Zoom!“ ruft. Gleichzeitig muss die Spielleitung die Stoppuhr starten. Nun wird das „Zoom“ von Person zu Person im Kreis weitergegeben, es darf niemand ausgelassen werden. Sobald die Spielleitung das „Zoom“ von der Person rechts von ihr wieder zurückbekommt, wird die Stoppuhr gestoppt.

Natürlich wird der Weltrekord nach dem ersten Mal noch nicht gebrochen, dafür braucht es Übung! Dieses Spiel kann gut als Ritual an mehreren Tagen hintereinander zu einem bestimmten Zeitpunkt gespielt werden, z.B. immer um 11.55. Sie werden sehen, dass die Gruppe immer kürzer braucht, um das Zoom im Kreis herum zu geben! (Der „Weltrekord“ liegt bei einer Gruppe aus 70 Personen bei 7,54 Sekunden)

Variante 2:

Die Gruppe bildet einen engen Kreis. Die Spieler*innen werden gebeten, den Kopf nach rechts zu geben. Der Laut „Zoom“ ist in dieser Spielvariante ein Auto, das fährt, indem es von Spieler*in zu Spieler*in weitergegeben wird. Es können mehrere Gänge benutzt werden, um die Geschwindigkeit zu bestimmen. Es gibt auch eine Bremse, indem ein quietschendes Geräusch gemacht wird, beide Arme ein imaginäres Lenkrad mit aller Kraft halten und der rechte Fuß nach vorne auf die imaginäre Bremse drückt. Das stoppt nicht nur das „Zoom“, sondern schaltet auch in den Rückwärtsgang – die Richtung wird geändert, und das „Zoom“ verändert sich in „Mooz“.

Bei dieser Spielvariante bedarf es keiner Stoppuhr. Pro Person sollte es nur einen Bremsvorgang geben, vor allem in einer größeren Gruppe und bei kleineren Kindern! Nach und nach kann die Gruppe noch weitere „Aktionen“ vorschlagen, die in das Spiel mit eingebaut werden können. Gemeinsam kann probiert werden, ob die vorgeschlagene Aktion „funktioniert“. (z.B. leiser werden, lauter werden, „Zoom“ zu einer Person weitergeben, die einem im Kreis gegenüber steht, etc.).

REFLEXION

Eine lange Reflexionsphase ist hier nicht so von Bedeutung und auch nicht anzuraten, da sonst der „Flow“ und die aufputschende positive Wirkung des Spiels verloren gehen. Vor allem ruhigen Gruppen kann diese Methode Lebendigkeit bringen.

Mögliche Reflexionsfragen können sein:

- Was hat deiner Meinung nach zum gemeinsamen Erfolg beigetragen?
- Was wäre passiert, wenn nur eine einzige Person gegen das Ziel gearbeitet hätte?
- Welche anderen Aufgaben können wir erledigen, indem wir uns gegenseitig helfen, bessere Ergebnisse zu erzielen?
- Können wir die erzielte Zeit verbessern? (und so machen wir eine weitere Runde)



HEINZELMÄNNCHEN



Eine Woche



6 + Teilnehmer

Altersgruppe:
Ab 6 Jahren

MATERIAL

Material, welches sich im Klassenraum befindet

ABLAUF

Die Spieler*innen schreiben ihren Namen auf einen Zettel. Die Zettel werden in einem Behälter gemischt und neu verteilt, wobei sich niemand selber ziehen darf. Kein Kind darf sagen, wen es gezogen hat. Für das Kind, das man gezogen hat, ist man nun das Heinzelmännchen. Das bedeutet, in dieser Woche für dieses Kind etwas Nettes zu machen, ohne dabei aufzufallen. Am besten sollte ein Tag in der nächsten Woche vereinbart werden, bis dahin die Spieler*innen etwas Nettes tun können und wann aufgelöst wird, wer wessen Heinzelmännchen war.

REFLEXION

Diese Übung hat zum Ziel, Achtsamkeit und Wertschätzung anderer zu Teil werden zu lassen. Die Spieler*innen müssen sich Gedanken über eine andere Person machen, um für diese etwas Nettes tun zu können, was der anderen Person auch wirklich Freude bereitet. Nach der Auflösung, wer wessen Heinzelmännchen war, kann mit den Spieler*innen reflektiert werden. Je älter die Teilnehmer*innen, desto vernetzter, globaler und kritischer kann die Reflexion ausfallen:

- Was hat dein Heinzelmännchen für dich getan?
- Wusstest du sofort, wer dein Heinzelmännchen war, nachdem er*sie etwas Nettes für dich getan hat?
- Was hast du dir überlegt für deine zu „beschenkende“ Person?
- Ist es dir schwer oder leicht gefallen, dir etwas Nettes auszudenken?
- War es schwierig, es für dich zu behalten, für wen du das Heinzelmännchen warst?
- Hat sich etwas in deinem Verhalten anderen gegenüber verändert, in Hinblick darauf, dass du jemand dein Heinzelmännchen ist?
- Was hat sich in der Gruppe verändert?
- Überlegt gemeinsam: Wer übernimmt bei euch zuhause normalerweise welche Aufgaben (Haustier füttern, Essen machen, Tisch decken, Saubermachen, Einkaufen etc.)?
- Gibt es Aufgaben, die mehr geschätzt werden als andere?
- Welche Aufgaben übernehmen in der Regel Frauen in der Wirtschaft/Gesellschaft? Welche Aufgaben machen eher Männer?



3.2. Kennenlernspiele

BEGRÜßUNGEN AUS ALLER WELT



10 min.



10 +

Altersgruppe:
Ab 3 Jahren

ZIEL

Gemeinschaftsgefühl stärken und Vielfalt als etwas Positives erkennen

THEMEN DES GLOBALEN LERNENS

Interkulturalität und Inklusion; Vielfalt; Gleichheit

MATERIAL

Begrüßungsbilder (für Ergänzungsvariante) siehe nächste Seite.

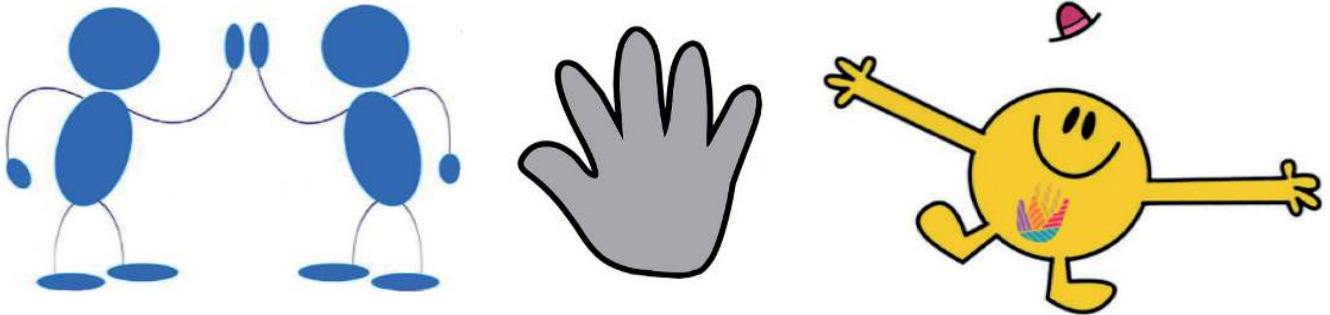
Begrüßungskärtchen (für die Variante 1 + 2)

Indien	Falte die Hände vor deiner Brust und verneige dich ein wenig.
Bei einigen Volksgruppen in Tibet	Zunge herausstrecken.
Malaysia	Berührung der Fingerspitzen einer Hand. Dann Hand ans Herz um zu sagen: „Mein Herz lässt dich grüßen“.
Mittlerer Osten	„Salaam“: Erhebe deine Hand zu deinem Herzen, neige leicht dein Haupt (aus Ehrerbietung eine Idee tiefer als dein Gegenüber), lege dann deine Hand auf deine Stirn um sie von da in einem wellenartigen Schwung hinunter und wieder hinauf gleiten zu lassen. Begleite diese Geste mit den Worten: „salaam alaykum“ (etwa Friede sei mit dir).
USA	Ein fester Händedruck begleitet von direktem Blickkontakt.
Kenia	Ein freundliches gegenseitiges Zusammenklatschen der Handflächen übergehend in einem Händedruck einander kurz festhaltend.
In den Aleuten	Tippe deinem Gegenüber auf den Kopf oder auf die Schulter.
Japan	Eine respektvolle Rumpfbeugung bis zu einem Winkel von ca. 15°.
Lateinamerika	Umarme dein gegenüber und klopfe ihm* ihr einige Male herzlich auf den Rücken („abrazo“).
Thailand	Verneigung mit gefalteten Händen an der Brust. Je höher deine Hände an deiner Brust, desto größer der Respekt. Dies schlägt jedoch in eine Beleidigung um, wenn du deine Hände über deinen Kopf hinaus erhebst.
In einigen Mittelmeerländern	Zwei aufeinanderfolgende Wangenküsse, jeweils einen rechts, einen links.
Russland	Ein fester Händedruck gefolgt von einer „Bärenumarmung“ mit 2 – 3 Küssen auf die Wangen.
Türkei	Entweder beidhändiges Händeschütteln oder umarmen und beide Wangen küssen.
Polynesien	Umarmen und gegenseitig den Rücken reiben.
Guinea	Ganz sanftes langes Händeschütteln, begleitet von einem ständigen „Wawawawawawawa.....“.
Bei dir...	Hier ist Platz für eine Begrüßung, die du gern benutzt.





Begrüßungsbilder (für die Ergänzungsvariante)



ABLAUF

Variante 1 Keine Lesekenntnisse

Die Spieler*innen lernen jeden Tag, z.B. im Morgenkreis, eine neue Begrüßung aus einem anderen Teil der Welt kennen und begrüßen sich damit gegenseitig, bis alle Spieler*innen begrüßt wurden. Die Spielleitung sollte mit den Begrüßungen beginnen, zu denen die Kinder aus der Gruppe persönliche Beziehungen haben und die die Kinder auch vorstellen möchten! Anschließend können jene der Kopiervorlage dazu kommen. Nach 1 – 2 Wochen kann man die Spieler*innen beim Begrüßen selbst entscheiden lassen, wie sie sich gegenseitig begrüßen möchten. Anschließend wird in einer Reflexionsrunde gefragt, wie jede*r Einzelne die Begrüßungen des Gegenübers wahrgenommen hat. Welche Begrüßung hat dir besonders gefallen? Welche Begrüßungen kennst du von Zuhause? Wer möchte eine neue Fantasie-Begrüßung mit einer freundschaftlichen Geste erfinden?

Variante 2 Lesekenntnisse notwendig

Die Spielleitung druckt die Kopiervorlage aus, schneidet die Kärtchen auseinander und dreht sie mit dem Text nach unten. Die Spielleitung beginnt mit einer kurzen Erklärung, dass sich hier nun alle in der Runde begrüßen dürfen. Geredet wird jetzt nicht mehr. Es sei denn, es ist explizit auf dem Kärtchen erwähnt. Die Spieler*innen sitzen im Kreis und jede*r darf sich ein Kärtchen ziehen. Nun lesen alle Spieler*innen still ihr Kärtchen ohne es jemandem zu zeigen. Fragen in die Runde: Habt ihr verstanden, wie eure Begrüßungen ablaufen? Ist jemandem etwas unangenehm und möchte lieber ein neues Kärtchen haben? Danach leitet die Spielleitung an: Sucht euch ein Gegenüber, beginnt mit eurer Begrüßung, euer Gegenüber versucht es nachzumachen. Dann ist die*der andere dran. Keine weiteren Erklärungen. Dann geht ihr zur nächsten Person. So lange bis die Spielleitung das Spiel beendet.

Ergänzungsvariante:

Vor dem Betreten des Gruppenraumes oder der Klasse können drei Schilder aufgehängt werden. Die Schüler*innen tippen auf ein Symbol und begrüßen die Lehrperson in dieser Art und Weise. Dabei steht das Symbol „Hand“ für winken – ohne Berührung, das Symbol „Gib mir 5“ für cooles Abklatschen, mit kurzer Berührung und das Symbol „Umarmung“ für eine herzliche Umarmung.

REFLEXION

Ist das Spiel beendet brauchen die Teilnehmer*innen meist kurz 1 – 2 Minuten, um ihre Eindrücke informell mitzuteilen. Dann das Reflexionsgespräch ins Plenum holen und besprechen:

- Was war besonders lustig?
- Welche Begrüßung war befremdlich?
- Bei welcher Begrüßung habt ihr euch unwohl gefühlt und warum?
- Welche Begrüßung wurde ausgetauscht?
- Aus welchen Teilen der Welt kamen die Begrüßungen?
- Glaubt ihr, dass sich alle Menschen dort so begrüßen?
- Wie begrüßen wir uns „normalerweise“?
- Gibt es Gemeinsamkeiten zwischen Begrüßungen aus weit voneinander entfernten Ländern? Was ist der grundlegende Zweck aller Begrüßungen, trotz kultureller Unterschiede?



VOM ICH ZUM WIR



1-2 Stunden



5 +

Altersgruppe:
Ab 6 Jahren

MATERIAL

Papier, Buntstifte, Bleistifte, Scheren, Wolle in verschiedenen Farben

ABLAUF

Für diese Übung ist viel Platz notwendig!

Die Spieler*innen malen oder schreiben Steckbriefe von sich. Was dabei für die Gruppe von Interesse sein könnte, ist vom Alter und Setting abhängig und kann individuell vereinbart werden. Beispielsweise Name, Alter, Wohnort, Lieblingstier, Lieblingsessen, Lieblingsbuch, das kann ich gut, schönstes Erlebnis...). Die Spieler*innen malen und gestalten nun auf Papier oder auf dem Schulhof mit Straßenmalkreide große Inseln (auf denen sie auch selbst sitzen können sollen). Die Inseln werden im Raum verteilt und jede*r nimmt auf ihrer*seiner Insel Platz. Von der Insel aus stellen sich die Spieler*innen anhand ihres Steckbriefs vor – wichtig ist, dass Wertungen zu Aussagen unerwünscht sind, es wird allen zugehört. Wenn die*der Spieler*in mit der Vorstellung fertig ist, hat der Rest der Gruppe Zeit, pro Gemeinsamkeit einen Faden mit der Insel des*der Vorstellenden und der eigenen zu verbinden. Je mehr Gemeinsamkeiten, desto „dicker“ erscheint das Band zwischen beiden Spieler*innen. Wenn alle Fäden mit dieser Person verbunden sind, beginnt eine andere neue Person zu sprechen. Dieses Prozedere wird so lange wiederholt, bis alle Schüler*innen gehört und Verbindungen zueinander hergestellt wurden.

REFLEXION

Mit diesen oder ähnlichen Fragen können Sie die Reflexion beginnen:

- *Wie ist es dir beim Schreiben deines Steckbriefes gegangen, war es leicht/schwer Dinge von dir Preis zu geben?*
- *Wie hast du dich allein auf der Insel gefühlt?*
- *Welches Gefühl war es, die Inseln zu verbinden und Kontakt zu den anderen herzustellen?*
- *Wobei hast du dich wohl gefühlt? Wobei nicht?*
- *Hast du Gemeinsamkeiten mit jemand anderen entdeckt? Welche waren es?*





3.3. Kooperative Spiele

WO IST DAS HUHN?



15 min.



7 - 25

Altersgruppe:
Ab 5 Jahren

ZIEL

Stärkung der Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe, Erhöhung der Reaktionsfähigkeit, Stärkung der Verhandlungs- und Planungskapazitäten

THEMEN DES GLOBALEN LERNENS

Partizipation; Kooperation

MATERIAL

Einen Gegenstand, z.B. ein Gummihuhn (es kann aber auch einfach eine Wasserflasche, eine Taschentuchpackung etc. sein), eventuell ein langes Seil oder Stöcke, eventuell ein Hula-Hoop-Reifen und ein Stuhl

ABLAUF

Am Ende eines Spielfeldes werden ein langes Seil oder Stöcke horizontal in einer Linie aufgelegt. Dahinter stellen sich alle Spieler*innen in einer Reihe auf. Die Spielleitung entfernt sich ca. 20 Meter von der Gruppe und legt das Huhn vor sich auf den Boden. Nun bekommt die Gruppe drei Minuten Zeit, um sich gemeinsam eine Strategie zu überlegen, wie das Huhn am besten zu stehlen ist. Ist die Besprechungszeit vorbei, nehmen alle ihre Position hinter der Linie ein und die Spielleitung dreht sich um und ruft laut: „WOOOO IST DAS HUHN?“. Danach dreht sie sich wieder schnell zur Gruppe um. Die Geschwindigkeit mit der „Wo ist das Huhn?“ gerufen wird, kann variieren. In dem Zeitraum, in dem sich die Spielleitung von der Gruppe wegdreht, darf die Gruppe sich bewegen und versuchen, bis zum Huhn nach vorne zu kommen. Sobald sich die Spielleitung zur Gruppe dreht, müssen alle Spieler*innen „einfrieren“ und dürfen sich nicht mehr bewegen. Wenn sich jemand bewegt, wird die Person an den Start hinter die Linie zurück geschickt. Wenn es jemand geschafft hat, bis zum Huhn nach vorne zu kommen und dieses unbemerkt zu stehlen, muss dieses OHNE WERFEN zurück an die Startlinie gebracht werden. Sobald das Huhn weg ist, darf die Spielleitung nach jedem „Wo ist das Huhn?“ jemanden aus der Gruppe auswählen, die*der ihre*seine Hände in die Höhe strecken muss um zu zeigen, dass sie*er das Huhn nicht hat. Hat die gewählte Person das Huhn, müssen alle wieder zurück an den Start. Das Huhn darf während des Zurückbringens weiter gereicht werden. Ziel des Spiels ist es, das Huhn unentdeckt über die Ziellinie zu bekommen.

Tipp: Es gibt immer einige „Schnelle“ in der Gruppe, die unbedingt als erstes beim Huhn sein wollen. Wenn nur eine Person vor der Spielleitung steht, nachdem das Huhn gestohlen wurde, ist für die Spielleitung natürlich sofort klar, wer das Huhn gestohlen hat. Passiert dies öfter hintereinander, wird die*der „Schnelle“ die Beschwerden der Gruppe mitbekommen, da das Spiel an ihm*ihr scheitert. Hier ist Teamgeist gefragt: Wenn erwartet wird, bis mehrere Personen gleichzeitig vor der Spielleitung stehen und das Huhn plötzlich weg ist, ist es nicht mehr so klar, wer das Huhn hinter dem Rücken versteckt hält!

REFLEXION

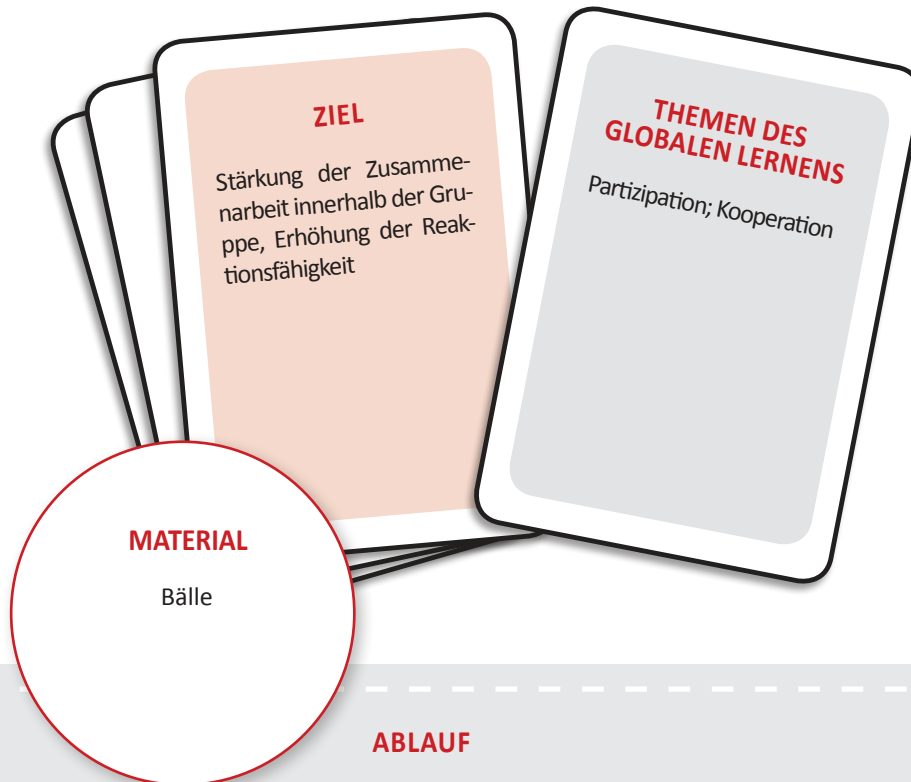
Diese Methode eignet sich hervorragend, um den Schüler*innen zu verdeutlichen, dass die Stärke nicht in der individuellen Geschwindigkeit liegt, sondern in der Zusammenführung der Stärken der gesamten Gruppe.

Im Anschluss des Spiels können folgende Fragen zur Nachbereitung dienen:

- Wie ist es dir während dem Spiel gegangen?
- Welche Gefühle konntest du bei dir wahrnehmen?
- Konntest du Rollen unter den Mitspielenden erkennen? Wenn ja, welche Rolle hatte wer?
- Was hat deiner Meinung nach zum gemeinsamen Erfolg beigetragen?
- Was hätte es gebraucht, als es nicht funktioniert hat?
- Wie hast du dich und die Gruppe wahrgenommen?
- Warst du mit deiner Rolle zufrieden?



DER ZUG¹³



10 min.



6 +

Altersgruppe:
Ab 7 Jahren

ABLAUF

Die Schüler*innen stellen sich in einer Reihe mit Blick nach vorne auf, sodass sie den Rücken der Person vor ihnen sehen. Ein Ball wird zwischen jede Person so positioniert, dass er zwischen dem Rücken des einen und der Brust des anderen gehalten wird. Nun muss jede Person die Hände auf die Schultern der Person vor ihr legen. Nun soll ein bestimmtes Ziel erreicht werden (dies kann eine der Wände oder eine Torlinie sein), ohne dass ein Ball zu Boden fällt. Fällt ein Ball zu Boden, kann sich die Person nicht mehr an derselben Stelle positionieren, sondern wird an den ersten Platz in der Reihe gesetzt. Die Person, die zuvor den ersten Platz eingenommen hat, muss den Platz der Person einnehmen, deren Platz frei geworden ist. In der Zwischenzeit hat der Rest der Gruppe die Aufgabe, der rückwärts gehenden Person zu helfen, den Platz zu finden, den sie einnehmen soll; dabei ist darauf zu achten, dass nicht mehr Bälle fallen.

Ist das Ziel erreicht, kann derselbe Weg in umgekehrter Richtung zurückgelegt werden. Dabei muss niemand die Position ändern, es wird einfach rückwärts gelaufen. Die letzte Person ist nun die erste, nur sie kann sich umdrehen und den Rest der Gruppe führen, da nur sie weiß, wo die neue Ziellinie ist. Die Kommunikation erfolgt ausschließlich mit den Händen. Es ist nun schwieriger, die Bälle zu halten, während man mit den Händen etwas anderes tun muss. Um „geradeaus gehen“ zu signalisieren, berührt man mit beiden Händen die Hände der hinteren Person; um „rechts abbiegen“ zu signalisieren, berührt man die rechte Hand der hinteren Person, zum „links abbiegen“ berührt man die linke Hand der hinteren Person. Die Aufgabe jeder Person besteht darin, das Signal an die nächste Person weiterzugeben, um den Zug in die richtige Richtung in Richtung zu bewegen. Wenn in dieser Phase Bälle fallen, wird der Wechsel auch bei der ersten Person des „Zuges“ vorgenommen.

REFLEXION

Im Anschluss des Spiels können folgende Fragen zur Nachbereitung dienen:

- Was war einfacher, die erste oder die zweite Runde?
- Wo lagen die Herausforderungen für dich?
- Wie war es, nichts zu sehen? Konntest du Veränderungen deiner Wahrnehmung und anderer Sinne spüren?
- Abgesehen von dem erzielten Ergebnis, der benötigten Zeit und den Bällen, die zu Boden gefallen sind, was hat euch an der Übung Spaß gemacht? Welche Strategien haben zum Erfolg, also zum Erreichen des Ziels geführt?

13. Quelle: <https://www.efdeportes.com/efd109/los-juegos-cooperativos.htm>



HINDERNISLAUF¹⁴



10 min.



7 - 25

Altersgruppe:
Ab 6 Jahren

MATERIAL

Materialien, die normalerweise im Sportunterricht verwendet werden (Reifen, Bälle, Seile, Kegel, Bänder...)

ABLAUF

Für diese Aktivität wird viel Platz benötigt!

Die Schüler*innen stellen sich in einer Reihe auf. Vor ihnen werden die Hindernisse verstreut, denen sie ausweichen müssen. Nun müssen sich die Schüler*innen umdrehen, eine*r nach vorne, eine*r nach hinten und so weiter. Sie halten sich an den Händen und sollen auf ein Signal hin so schnell wie möglich loslaufen, bis sie alle Hindernisse umgangen haben. Um dies zu erreichen, müssen die Schüler*innen, die nach vorne schauen, die Schüler*innen, die nach hinten schauen, führen (ohne körperlich grob zu werden, versteh sich!) und dabei auch deren Rhythmus respektieren. Wenn jemand an irgendeiner Stelle auf ein Hindernis stößt, muss die gesamte Gruppe zum Startpunkt zurückkehren. Wenn das Ziel erreicht ist, wird der Parcours nochmals durchlaufen. Am Weg zurück gelten vertauschte Rollen.

REFLEXION

Im Anschluss des Spiels können folgende Fragen zur Nachbereitung dienen:

- Was waren die Herausforderungen bei der Aktivität? Wie wurde das Ziel erreicht? Welche Strategien haben gut funktioniert, was hat gar nicht geklappt?
- Wie ist es euch gegangen in euren verschiedenen Rollen? Was waren die Schwierigkeiten, was war gut?

14. Quelle: <https://www.efdeportes.com/efd109/los-juegos-cooperativos.htm>



3.4. Spiele für Jederzeit

BALANCEAKT



10-20 min.



2 + teilnehmer
(Das Spielen in Paaren ist vorteilhaft)

Altersgruppe:
Ab 9 Jahren

MATERIAL

Pro Team 1 Stift oder 1 Holzstab, ca. 20 cm

ABLAUF

Je zwei Spieler*innen klemmen sich einen Stift der Länge nach zwischen die Zeigefingerkuppen. Sie müssen sich damit frei im Raum bewegen, ohne dass der Stift runterfällt.

Variante 1: Eine der Personen darf nicht sprechen. Danach wird die Rolle getauscht. Als nächsten Schritt, dürfen sich beide Personen nicht unterhalten.

Variante 2: Eine der Personen schließt die Augen und lässt sich von der anderen führen. Danach werden Rollen getauscht.

Variante 3: Es können auch verschiedene Arbeitsaufträge erteilt werden, je nach Altersstufe. Mögliche Arbeitsaufträge können sein:

- *Unter dem Stift eines anderen Teams hindurchgehen*
- *Über einen Stuhl steigen*
- *Über einen Tisch steigen*
- *Unter einen Tisch hindurch kriechen*
- *Stift mit einem anderen Team tauschen, ohne dass ein Stift hinunterfällt*
- *Kniebeugen machen*

REFLEXION

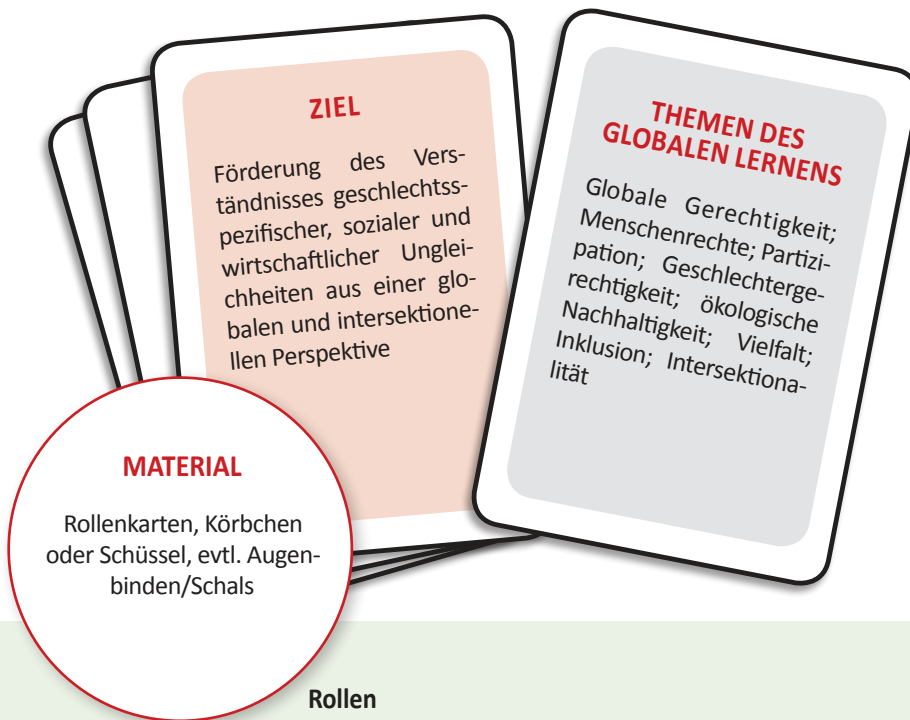
Im Anschluss des Spiels können folgende Fragen zur Nachbereitung dienen:

- *Wie war die Aufgabe für dich?*
- *Wie habt ihr eine gute Strategie gefunden, damit der Stift nicht hinunterfällt?*
- *Wie war die Zusammenarbeit?*
- *Hättest du dir etwas anderes gewünscht?*
- *Konntest du an einem Punkt starke Gefühle wahrnehmen? (Frustration, Ärger, Freude, Aufregung,...)*
- *Mit welcher Aufgabe/Schwierigkeitsstufe hätte man das Spiel noch interessanter gestalten können?*





EIN SCHRITT NACH VORN¹⁵



30 min.



10 +

Altersgruppe:
Ab 12 Jahren

Rollen

- 6-jähriges Kind mit eingeschränkter Mobilität, das in einer ländlichen Umgebung und einem nicht an seine Bedürfnisse angepassten Zuhause lebt.
- 8-jähriges Mädchen, Analphabetin, muss sich um ihre jüngeren Geschwister kümmern, während ihre Mutter und ihr Vater arbeiten.
- 16-jähriger Junge, der zu Hause über Internet verfügt und in einem sicheren Viertel in der Nähe des Gymnasiums lebt, das er besucht. Er hat sich für die öffentliche Schule entschieden, um mit seinen Freunden zusammen zu sein, obwohl seine Familie wollte, dass er auf eine renommierte Privatschule in der Hauptstadt geht.
- 17-jähriger Junge, im letzten Jahr des Schulstipendiums. Er würde gerne weiter studieren, aber die wirtschaftliche Situation zwingt ihn dazu, im Familienbetrieb (kleiner Lebensmittelladen) zu arbeiten.
- Ein 15-jähriges Mädchen hat vor kurzem entdeckt, dass sie schwanger ist. Sie hat Situationen körperlicher und sexueller Gewalt in der Familie erlebt.
- Ein 12-jähriger Junge mit guten schulischen Leistungen lebt in einem unsicheren Gebiet, das vom Drogenhandel und der Präsenz bewaffneter Banden betroffen ist. Schließlich wandern er und seine Familie in ein anderes, sichereres Land aus.
- Mit seinen 17 Jahren weiß ein Junge bereits, was er an der Universität studieren will, und seine Familie hat hart gearbeitet, um die Mittel für Möbel und Umzug zu beschaffen. Ihr Haus ist durch den plötzlichen Anstieg des Flusspegels in der Regenzeit zerstört worden, und sie mussten in ein anderes Dorf umziehen. Das war früher nicht der Fall, aber die Klimakrise hat Auswirkungen auf ihre Umwelt.
- Ein 7-jähriges Kind hat eine Autismus-Spektrum-Störung, aber die Schule hat nicht die Mittel, um auf dessen Bedürfnisse einzugehen, und die Familie hat nicht die Mittel, um Unterstützung zu bekommen.
- 13-jähriges Kind, ist migriert. Im Heimatland hatte es sehr gute Noten, aber jetzt spricht es die Landessprache nicht und kann dem Unterricht nicht folgen.
- Andere ... können individuell angepasst werden

Fragen

- Du hast nie in ernsthaften finanziellen Schwierigkeiten gesteckt.
- Du lebst in einem Haus oder einer Wohnung mit fließend warmem Wasser, Telefon und Fernseher.
- Du hast das Gefühl, dass deine Sprache, Religion und Kultur in der Gesellschaft, in der du lebst, respektiert werden.
- Andere Menschen fragen dich gern um Rat.
- Du hast keine Angst, wenn du im Dunkeln allein auf der Straße unterwegs bist.
- Du kannst zum Arzt gehen, wenn du krank bist.
- Du kannst einmal im Jahr in den Ferien verreisen.
- Du kannst deine Freunde und Freundinnen nach Hause zum Essen einladen.

15. Quelle: adaptiert nach „Kompass: Menschenrechte“. Abgerufen von http://kompass.humanrights.ch/cms/upload/pdf/ch/ue_15_schrittnachvorn.pdf am 30.08.2021



- Du kannst positiv in die Zukunft blicken.
- Du kannst den Beruf erlernen, den du dir wünschst.
- Du kannst abends ohne Angst einschlafen
- Du darfst in dem Land, in dem du lebst, an politischen Wahlen teilnehmen.
- Du kannst dich auf deine Familie verlassen.
- Du kannst mindestens einmal pro Woche ins Kino oder ins Theater gehen.
- Du hast keine Angst um die Zukunft deiner Kinder.
- Du kannst dir alle paar Monate neue Kleidungsstücke deiner Wahl kaufen.
- Du darfst dich verlieben, in wen du willst.
- Du darfst heiraten, wen du willst.
- Du hast das Gefühl, dass dein Wissen und deine Fähigkeiten in der Gesellschaft, in der du lebst, anerkannt werden.
- Du hast Zugang zu Internet und profitierst davon.

ABLAUF

Kopieren Sie die Rollenkarten und schneiden Sie die einzelnen Tabellenabschnitte aus. Falten Sie die Schnipsel, sodass man nicht erkennt, was draufsteht, und legen Sie diese in das Körbchen. Am besten spielt man dieses Spiel draußen, in der Aula oder auf einem geräumigen Gang – Sie brauchen Platz!

Alle Schüler*innen stehen im Kreis. Erklären Sie nun, dass jetzt ein Spiel gespielt wird, indem sich die Schüler*innen in eine bestimmte Rolle hineinversetzen sollen. Ab jetzt wird nicht mehr gesprochen. Jede*r zieht zufällig eine Rollenkarte, liest sie und versteckt das Kärtchen in der Hosentasche. Niemand anderer soll es lesen.

Stimmen Sie die Schüler*innen auf ihre Rolle ein, indem sie alle die Augen schließen und sich ein paar Gedanken machen sollen. Stellen Sie die hier angeführten Fragen. Sie sollen von den Schüler*innen nur in Gedanken durchgegangen, nicht laut beantwortet werden!

- *Du wirst morgens in deinem Bett wach, öffnest die Augen – was siehst du? Neben wem liegst du?*
- *Mit wem wohnst du zusammen?*
- *Wie beginnst du deinen Tag? Was hast du heute vor?*
- *Was machst du gern in deiner Freizeit? Wer sind deine Freunde und Freundinnen?*
- *Wohin fährst du in den Urlaub?*
- *Wie war deine Kindheit? Was arbeiten deine Eltern?*
- *Was findest du spannend? Wovor hast du Angst?*

Nun stellen sich alle Schüler*innen in eine Reihe nebeneinander auf. Erklären Sie, dass Sie nun Fragen vorlesen werden. Können die Schüler*innen (in ihrer Rolle!) die Frage mit „Ja“ beantworten, dürfen sie einen Schritt nach vorn gehen. Können sie diese nur mit „Nein“ beantworten, bleiben sie stehen. Es darf dabei nicht gesprochen werden.

REFLEXION

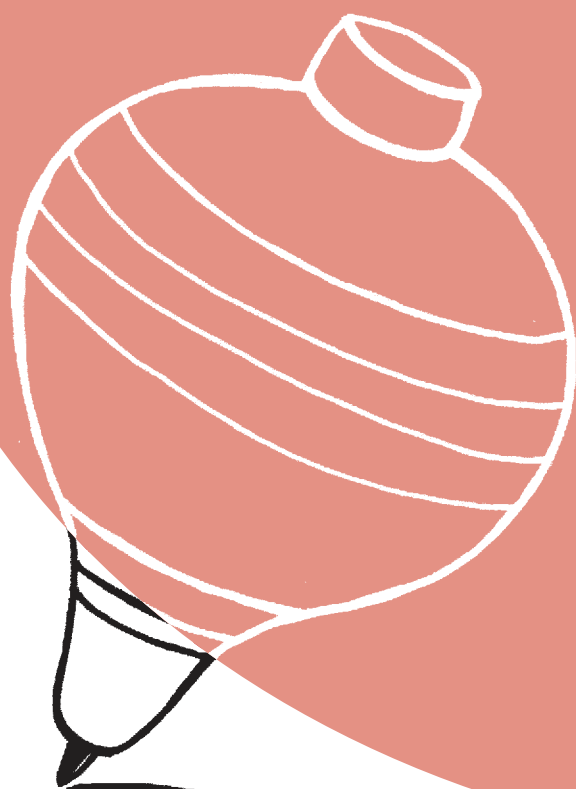
Besonderen Fokus sollten Sie auf die anschließende Reflexion legen. Alle Schüler*innen sollen dort stehen bleiben, wo sie sind und sich umschauchen. Befragen Sie einzelne Schüler*innen, wie es ihnen mit ihrer Position geht (ohne dass sie verraten, wer sie sind) und wie es ihnen während des Spiels, beim Vorwärtsgehen oder Stehenbleiben, ging. Erst jetzt dürfen die Schüler*innen sagen, welche Rolle sie eingenommen haben und worin die Leichtigkeit oder Schwierigkeiten lagen.

Abschließend hilft ein „Ausschütteln“ mit dem ganzen Körper, um die Rolle abzuschütteln.

Das Spiel wird umso eindrucksvoller, je größer der Abstand zwischen den Personen wird. Stellen Sie sicher, dass nur wenige Rollen weit nach vorn kommen, um die gesellschaftlichen Ungleichheiten adäquat darzustellen.



LITERATURVERZEICHNIS



4

- Baer, U. (1995). *Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik*. Seelze. <http://www.spielpaedagogik.info/abc-der-spielpraxis.html>
- Baer, U. (2013). *Spiel und Bildung. Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/spiel-bildung>
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- de Beauvoir, S. (1985). *The second sex. Customs and sex of the woman*. Rowohlt Verlag.
- Díaz Durillo, M. & Ost, N. (2012). *Jugar y actuar. Nuestras armas para la paz. Juego teatral y procesos colectivos de aprendizaje*. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/jugar-y-actuar-nuestras-armas-para-la-paz-juego-teatral-y-procesos>
- Führung, L; Böhme, G. (2015). *Globales Lernen inklusiv?! Theoretische und praxisrelevante Überlegungen*. BGZ Berliner Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit mbH. http://globfair.be-fair.eu/files/broschuere_globales_lernen_inklusive_global_fairness_1.pdf
- Fütty, T. (2019). *Sexuelle Vielfalt*. EduSkills. <https://divedu.eduskills.plus/guidelines/4.3.2>
- Gallego, R. (2014). *Time in parentheses. Cooperative play as a tool for transformation*. InteRed Foundation. <https://www.intered.org/es/recursos/tiempo-entre-parentesis-el-juego-cooperativo-como-herramienta-de-transformacion>
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. Seelze.
- Krenz, A. (2001). Kinder spielen sich ins Leben - *Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit*. WWD 2001, Ausgabe 75, S. 8-9. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/418>
- LeFevre, D. (2002). *The best «New Games» - Fair games for many*. Editorial an der Ruhr.
- Mogel, H. (1995). *Spiel – Fundamentales Lebenssystem des Kindes*. Hauptvortrag, gehalten auf dem 2. Weltkongress des International Council for Children's Play,
- Näger, S. (2014). Da ist doch Erziehung mit im Spiel. *Kizz eltermagazine & Kinderbücher*. <https://www.herder.de/kizz/kinderbetreuung/spielpaedagogik-da-ist-doch-erziehung-mit-im-spiel/>
- Reich, K. (Hg., 2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz.





- Rivasés, M. (2017). *Ludopedagogía: Jugar para conocer, conocer para transformar*. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/ludopedagogia-jugar-para-conocer-conocer-para-transformar>
- Sefton-Green, J. (nd.). *Play and learn in the digital age*. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/79d4c173-en/index.html?itemId=/content/component/79d4c173-en>
- Stangl, W. (2021). *Stichwort: 'Spielpädagogik – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik'*. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/10453/spielpaedagogik>
- Stuve, O.; Debus, K. (2012). *Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen*. Dissens e.V.
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of the crowds*. Doubleday.
- Trost, A. (2019). Armut. Handbuch für diversitätsbewusste Pädagogik. *EduSkills*. <https://divedu.eduskills.plus/guidelines/4.3.2>
- West, C.; Zimmerman, D. (1987). Making gender. *Gender and Society*, vol. 1, No. 2. S. 125-151.
- Wimmer, T. (1997). *Einführung in die Spielpädagogik*. Auszug aus dem Fachvortrag gehalten beim Spielmarkt Potsdam im Mai 1997. <https://www.toni-wimmer.at/material/Einfuehrung%20Spielpaedagogik.pdf>
- Wimmer, T. (2017). *Einführung in die Spielpädagogik*. <https://www.toni-wimmer.at/material/Einfuehrung%20Spielpaed-2017.pdf>



Autorin: Elisabeth Nagy, Susanne Paschke (Südwind)
In Zusammenarbeit mit: CESIE, InteRed
Design und layout Rosy Botero
Jahr: 2022
Published by: Fundación InteRed
C/ Alameda, 22. 28014 Madrid - Spain



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

InteRed
por una educación transformadora



cesie
the world is only one creature

SÜDWIND