

Primäres Spiel als Sprache des Kindes

Spiel als relevante
Kommunikationsweise im
sonderpädagogischen Kontext

Primäres Spiel als Sprache des Kindes

Gerda Salis Gross

Primäres Spiel als Sprache des Kindes

Spiel als relevante Kommunikationsweise im sonderpädagogischen Kontext



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

AVM - Akademische Verlagsgemeinschaft München 2013
© Thomas Martin Verlagsgesellschaft, München

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urhebergesetzes ohne schriftliche Zustimmung des Verlages ist unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Nachdruck, auch auszugsweise, Reproduktion, Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung sowie Digitalisierung oder Einspeicherung und Verarbeitung auf Tonträgern und in elektronischen Systemen aller Art.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit größter Sorgfalt erarbeitet und geprüft. Weder Autoren noch Verlag können jedoch für Schäden haftbar gemacht werden, die in Zusammenhang mit der Verwendung dieses Buches stehen.

e-ISBN (ePDF) 978-3-96091-122-7
ISBN (Print) 978-3-86924-428-0

Verlagsverzeichnis schickt gern:
AVM - Akademische Verlagsgemeinschaft München
Schwanthalerstr. 81
D-80336 München

www.avm-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
1. Einleitung	4
1.1 Forschungskontext	4
1.2 Meine Forschungsfrage	6
2. Zum wissenschaftlichen Kontext	9
2.1 Kommunikation im erziehungswissenschaftlichen Kontext	9
2.2 Kommunikation im Zusammenhang mit Erziehungsschwierigkeiten	19
2.3 Primäre Kommunikation	22
3. Herangehensweise und Methodenwahl	33
3.1 Zur Aufzeichnung der Beobachtungen	36
3.2 Ethische Gesichtspunkte	37
3.3 Gütekriterien	38
4. Die Qualität des primären Spiels und die ihr entsprechende Kommunikationsweise	39
4.1 Die Qualität des primären Spiels	40
4.1.1 Gemeinsamkeit	45
4.1.2 Flusserlebnis	47
4.1.3 Zweckfreiheit	49
4.1.4 Phänomene	50
4.1.5 Ebenbürtigkeit	52
4.1.6 Flexibilität	54
4.1.7 Innigkeit	56
4.1.8 Kreativität	58
4.1.9 Autonomie	59
4.2 Die Weiterentwicklung der Theorie	60
5. Primäre Spielkommunikation als pädagogisches Instrument	62
5.1 „Im Spiel“, „in Kontakt“, „in Kommunikation“ sein	63
5.2 Selbstwirksamkeit - Ursachen und Wirkungen	66
5.3 Spielbegleitung im pädagogischen Alltag	70
5.4 Die Kommunikationsweise des primären Spiels als pädagogisches oder als therapeutisches Instrument?	72
6. Die Theorie und Schlussfolgerungen	76

Bibliographie	79
Anhang	83
1. Beobachtungssituation Kindergarten	83
2. Beobachtungssituation Schule	85
3. Beobachtungsprotokoll 3 (KG 1.12.11 8.00-9.41)	88
4. Beobachtungsprotokoll 7 (5.12.11 14:05-14:50)	99
5. Interview Fachpsychologe (12.12.2011 16.30-17.50)	104

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, wie sich eine Kommunikationsweise, die der Qualität des primären Spiels entspricht, definiert und wie eine solche, insbesondere für Schüler mit besonderen Bedürfnissen, für das gegenseitige Verständnis innerhalb des Erziehungssystems Schule unterstützend sein kann. Ein Hauptanliegen ist, die primäre Spielqualität zu beschreiben und eventuelle Typologien und daraus gültige Annahmen zu einer dieser entsprechenden Kommunikationsweise als eine pädagogische Grundhaltung herauszuarbeiten. Dabei wurde im Prozessverlauf auf die Entwicklung von Theorien gezielt und Fragestellungen auf detaillierte Beschreibungen in Fallstudien im Feld des Arbeitsalltags gerichtet, das heisst in einem Kindergarten und einer Schulklasse. Die Daten wurden in Form von Feldnotizen über direkte Beobachtungen von Spiel und Kommunikation und diesbezüglichen Reflexionen erstellt, also entsprechend einer Hauptmethode der Ethnographie. Als Triangulation dienten Interviews mit bei den Beobachtungen beteiligten Drittpersonen, das heisst einer Kindergärtnerin, einem Klassenlehrer und einem Schulleiter und mit einem Fachpsychologen, der mit Spieltherapie arbeitet. Daraus entwickelte sich eine gegenstandsbezogene Theorie, die besagt, dass das primäre Spiel sich durch die Qualität des In-Kontakt-Seins, einer Gemeinsamkeit, einer Gleichwürdigkeit, einer Innigkeit, eines existentiellen Erlebnisses in phänomenorientiertem Verlauf auszeichnet. An diesen Schlüsselkategorien orientiert sich somit auch eine ihnen entsprechende Kommunikationsweise, die in verschiedenen pädagogischen Kontexten angewendet werden kann, auch im sonderpädagogischen Zusammenhang. Sie kann als sonderpädagogisches Instrument gesehen werden, kommunikative Voraussetzungen für Erziehung überhaupt erst zu etablieren und ist innerhalb der Pädagogik im Bereich der Beziehungs- und Bindungstheorie einzuordnen. Fussend auf den primären Bedürfnissen des Menschen nach Gemeinschaft, Geborgenheit und Autonomie kann diese Kommunikationsweise dem Kind helfen, sein Trivialisierungsvermögen zu weiten, gegebenenfalls auch innere Arbeitsmodelle umzugestalten und sich in seinem Bindungsverhalten neu zu orientieren.

1. Einleitung

1.1 Forschungskontext

In meiner pädagogischen Arbeit mit Kindern wie auch mit Erwachsenen habe ich mich seit dreissig¹ Jahren mit der Frage des Spiels beschäftigt. In meiner Ausbildung als Begleiterin in persönlicher Entwicklung aus dem Ansatz der primären/sekundären Kommunikation nach Johansson² (2006) bin ich auf unterschiedliche Kommunikationsweisen aufmerksam geworden. Ich habe angefangen, auch im Spiel zu beobachten, wie in unterschiedlichen Spielzusammenhängen und Spielqualitäten auch unterschiedlich kommuniziert wird. In meiner täglichen Arbeit mit Kindern und Erwachsenen versuche ich, diese Tatsache bewusst anzuwenden und meine Kommunikationsweise bei Bedarf zu ändern. Der Versuch dabei ist, ein besseres gegenseitiges Verstehen, Verständnis oder Sich-Verstanden-Fühlen zu erreichen.

Zurzeit arbeite ich in einer Heimschule mit verhaltensauffälligen Kindern. Die meisten dieser Kinder sind normal begabt, haben aber eine ausgeprägt psychosoziale Belastung, respektive Traumatisierung und zeigen dadurch im schulischen Bereich in Form von Teilleistungsschwächen ein einseitiges Begabungsprofil. Hauptsächlich begleite ich eine Klasse, indem ich einzelne Kinder in ihren besonderen Bedürfnissen unterstütze³. Diese können sehr unterschiedlich sein, von einer Unterstützung in spezifisch thematischen Unterrichtsfragen bis zur sozialen Konfliktlösung. Mir fällt auf, dass viele dieser Kinder, wenn sie zu uns kommen, kaum mehr spielen können.

¹ Diese Arbeit ist in der Schweizer Schreibweise geschrieben.

² I. Johansson, geboren als autistisches Kind, Psychologin, Ausbilderin von Personalgruppen in der von ihr entwickelten Primärarbeit an Institutionen für Süchtige, psychotische Menschen, Menschen mit Autismus und anderen Kommunikationsstörungen, Buchautorin.

³ Ausser dieser Klassenbegleitung arbeite ich zum Teil mit einzelnen Kindern, Erwachsenen und auch Gruppen in Form von speziellen Projekten oder Aufträgen aus dem Ansatz der primären Spielbegleitung.

Verständnisschwierigkeiten sind in unserem Arbeitsalltag ein häufiges Phänomen und liegen an der Tagesordnung. Dass solche Situationen entstehen, liegt nach meiner Erfahrung nicht nur am Unvermögen des Kindes, etwas zu verstehen, sondern kann ebenso davon abhängen, inwiefern ich das Kind verstehe, so dass es sich wirklich verstanden fühlt, respektive ich mich selber wirklich verständlich machen kann. Dabei ist es oft der Kontext der primären Spielqualität, der das Kind – oder auch mich – so weit öffnet, dass wir in eine stimmige Kommunikation finden. Im Spiel der Kinder (oder auch der Erwachsenen) sind für mich zwei deutlich unterschiedliche Qualitäten von Spiel wahrnehmbar: das, was ich als ursprüngliche, primäre Qualität von Spiel bezeichnen würde und das, was eine in einer bestimmten Weise stark normierte Qualität von Spiel ist, derart, dass die primäre Qualität in den Hintergrund gerückt wird oder auch ganz verloren geht. Dabei werden übergeordnete Inhalte - wie zum Beispiel in einer leistungsorientierten Gesellschaft „die beste Leistung“ oder „gewinnen“ - zum eigentlichen Inhalt des Spiels und nicht mehr das Spielen an sich. Diese zweite Qualität bezeichne ich als sekundäres Spiel. Die Qualität des primären Spiels zu beschreiben ist ein Hauptanliegen dieser Untersuchung. Dabei will ich die Kommunikationsweise untersuchen, die dieser Spielqualität entspricht.

Neben meiner Anstellung in dieser Institution arbeite ich auch in Form von Vorträgen und Weiterbildungen an andern pädagogischen Einrichtungen und Bildungsstätten. Dabei geht es immer wieder um Fragen von Aggression, Gewalt und Konflikten im Zusammenhang mit dem zunehmenden Verlorengang der freien Spielmöglichkeit⁴ und -fähigkeit (Hüther 2003 und Pohl 2008) bei den Kindern heute. Papousek (2003: 203) meint, „dass unter den vermeintlichen Zwängen der so genannten Postmoderne die basalen Voraussetzungen für das Spiel zu einem kostbaren, ja bedrohten Gut geworden sind“. Auch das ist ein Kontext meiner in dieser Untersuchung entwickelten Fragestellungen. In erziehungsbezogenen und pädagogischen Gesprächen in meinem Berufsfeld⁵

4 Als freies Spiel bezeichnet man sowohl in institutionellen Zusammenhängen wie in der Freizeit stattfindende Spielzeiten und -möglichkeiten, in denen das Kind frei wählen kann, was und mit wem es spielen will (siehe Pohl 2008 und Papousek 2003).

tauchen immer wieder die Fragen auf: Was zeigen die Kinder uns da? Wer lernt von wem? Wer wird da erzogen? Sind wir in einer gemeinsamen Kommunikation? Jacoby⁶ (2004: 93) meint:

Beim Vorgang des Erziehens gibt es für mich keinen Unterschied zwischen ‚Erziehern‘ und ‚Kindern‘, weil auch die Kinder erziehend auf uns Erwachsene zurückwirken. Alles Lebende und Nichtlebende um uns herum, alles, mit dem bewusst oder unbewusst Auseinandersetzungen stattfinden, *erzieht* uns.

Die Grundlagen für solche Gespräche basieren bei mir ähnlich wie bei Jacoby stark auf meinem Alltagswissen, das ich aus meiner Berufs- und Lebenserfahrung entwickelt habe.

1.2 Meine Forschungsfrage

Dabei tauchen Fragen in mir auf: Ist die Kommunikationsweise, die dem Kontext des primären Spiels entspricht, ein pädagogisches Instrument bei Verständnisschwierigkeiten? Entspricht diese der primären Kommunikationsweise, wie sie Johansson (2006) definiert? Gibt es da Parallelen, Kongruenzen, Unterschiede? Das Hauptziel ist somit das Herausarbeiten von eventuellen Typologien und daraus resultierenden allgemeingültigen Annahmen zur Kommunikationsweise des primären Spiels als pädagogische Grundhaltung. Ich hoffe, meine eigene Praxis dadurch zu verbessern, dass ich bewusster wähle, wie ich kommuniziere und dadurch eine primäre Kommunikation im Umgang mit Kindern mit speziellen Bedürfnissen ermögliche.

Diese Fragen zeigen, dass sie geprägt sind von meiner eigenen Biografie und den Situationen, in denen ich bis jetzt gearbeitet habe (Flick 2007). Sie stützen sich auf allgemein anerkannte Erkenntnisse innerhalb der Erziehungswissenschaft, von denen ich in dieser Forschungsarbeit ausgehe, weiteren Fragen, die ich dazu habe, sowie Vermutungen von mir:

⁶ Heinrich Jacoby (1889-1964), Musiker, forscht in seiner praktischen Arbeit über die „Unbegabtheit“ der Menschen. Das erwähnte Buch ist entstanden aus ca. tausend Seiten Gesprächsprotokollen von Kursen.

1. Die Erkenntnis, dass Kommunikation ein pädagogisches Instrument ist. Wie definiert sich Kommunikation in einem erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang?
2. Die Erkenntnis, dass man unterschiedlich kommunizieren kann und dies eine unterschiedliche Wirkung auf das psychische System der Beteiligten hat. Dies bedingt, dass der Versuch einer bewussten Veränderung der Kommunikationsweise als pädagogische Intervention angewendet werden kann.
3. Die Erkenntnis, dass Schwierigkeiten des Kindes auch damit zu tun haben, in welcher Weise ich mit ihm kommuniziere.
4. Die Erkenntnis, dass Schwierigkeiten mit Verständnis zu tun haben, respektive ein Miss- oder Unverständnis zu Schwierigkeiten führen kann.
5. Die Vermutung, dass „primäre“ und „gemeinsame“ Kommunikation gleiche Werte haben. Wie begründen und definieren die Autoren das, und wie ist mein Verständnis davon? Wie ordne ich diese Vermutung im wissenschaftlichen Kontext ein?
6. Die Vermutung, dass es eine Kommunikationsweise gibt, die einer primären Spielqualität entspricht. Wie definiere ich diese genau? Wie ist der wissenschaftliche Kontext dazu? Wie weit entspricht diese Kommunikationsweise der „primären“ Kommunikationsweise nach Johansson?

Ausgehend von diesen Erkenntnissen und den von mir gestellten Vermutungen, die auch eine Grundlage für die Analyse sein sollen, formuliere ich meine Forschungsfrage jetzt so:

Wie definiert sich eine Kommunikationsweise des primären Spiels für Schüler mit besonderen Bedürfnissen und inwiefern kann diese für das gegenseitige Verständnis innerhalb des Erziehungssystems Schule unterstützend sein?

Diese Frage fordert zu ihrer Differenzierung weitere Unterfragen: Wie definiere ich das Erziehungssystem Schule? Was ist dessen Grundintention? Woran orientiert es sich, was ist dessen Motivation? Wie ist das Verhältnis zwischen den Beteiligten? Wie definiere ich eine primäre Spielqualität und wie die ihr entsprechende Kommunikationsweise, -motivation und -intention? Was verstehe ich unter einem „gegenseitigen

Verständnis“ und wie stelle ich fest, dass ein solches stattfindet? Wie begründe ich, dass die Kommunikationsweise diesbezüglich unterstützend ist?

2. Zum wissenschaftlichen Kontext

2.1 Kommunikation im erziehungswissenschaftlichen Kontext

Wie Schleiffer (2009: 163) ausführt, hat die Frage, was man unter Erziehung zu verstehen habe, „zu einer kaum mehr überschaubaren Zahl von Antworten geführt“. In seinen Forschungen über die Bindungstheorie bezieht er sich auf eine systemtheoretische Formulierung von Luhmann (2006: 7), der meint, dass man unter Erziehung üblicherweise „die Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation“ versteht. Luhmann (2006: 7f) sagt:

Modifikationen des Alltagsverständnisses von Erziehung ändern jedoch nichts daran, dass der Begriff „Erziehung“ psychische Auswirkungen von Kommunikation bezeichnen soll. [...] Der Begriff bezeichnet [...] einen Kausalnexus, der soziale Systeme (Kommunikation) und psychische Systeme (Bewusstsein) verknüpft, und zwar auf planmässige, kontrollierbare, wenngleich nicht immer erfolgreiche Weise.

Er unterscheidet Erziehung von Sozialisation, bei der es im klassischen Sinne „um die Übertragung von Kulturgut von einer Generation auf die nächste“ (Luhmann 2002: 43) gehe, also um eine „absichtslose Erziehung“ (2002: 54). Mit dem Wort Erziehung verbindet er klar eine Absicht im Unterschied zu Jacoby, der Erziehung in obigem Zitat – wohlvermerkt in Anführungszeichen – so verwendet, dass er darin alles einschliesst, was uns umgibt, uns anregt, also im Luhmannschen Sinn mehr als Sozialisation. Luhmann würde das, was Jacoby beschreibt, wohl kaum Erziehung nennen. Er sieht die Aufgabe der Erziehung darin, dass sie dem Sozialisationsprozess zu Hilfe kommen muss, ihn aber nicht ersetzen kann. „Die Hauptaufgabe der Erziehung liegt [...] in der Qualifizierung für Lebensläufe und Karrieren“ (Luhmann 2002: 175), meint er. Luhmann (2006: 7) bezeichnet mit obiger Aussage Kommunikation entsprechend meiner oben aufgeführten Erkenntnis als ein pädagogisches Instrument.