

Inklusiver Unterricht mit Digitalen Spielen

AutorInnen: [Alexander Schmoelz](#) / [Gertraud Kremsner](#) / [Michelle Proyer](#) / [Daniel Pfeiffer](#) / [Lisa-Katharina Möhlen](#) / [Kostas Karpouzis](#) / [Georgios N. Yannakakis](#)

Ein medienpädagogisches Autor*innenkollektiv untersucht für die Leser*innen der MEDIENIMPULSE inklusive Didaktiken und stellt Modelle und konkrete Spiele (wie Village Voices und Iconoscope) vor, mit denen sie umgesetzt werden können ...

Abstract

Die Vorstellung unterschiedlicher Möglichkeiten des Einsatzes von digitalen Spielen für soziale Inklusion bildet den Fokus dieses Artikels. In dem Zusammenhang wird beschrieben, was soziale Inklusion ist und das Potenzial von digitalen Spielen für soziale Inklusion umrissen. Anschließend werden erprobte Unterrichtsszenarien vorgestellt. Diese setzen sich zusammen aus dem Setting, dem Ablauf und den zentralen Elementen der Szenarien sowie digitalen Spielen und spielbasierter Dialoge. Es wird gezeigt, wie sich Spiele und spielbasierte Dialoge kombinieren lassen und welche didaktischen Verläufe im Unterricht einsetzbar sind. Abschließend werden erste Forschungsergebnisse zum Einsatz von digitalen Spielen für soziale Inklusion diskutiert. Die Erprobung der inklusiven Unterrichtsszenarien hat gezeigt, dass der Einsatz von Spielen in Kombination mit spielbasierten Dialogen einen wichtigen Anstoß für die Thematisierung von zentralen Problemlagen gibt bzw. geben kann. Gleichzeitig hilft das Herstellen einer spielerischen und angenehmen Atmosphäre, frei über die Auswirkungen von Krisen auf die persönliche Lebenswelt sowie den Schulalltag zu sprechen. Spiele bieten dabei einen Anlass, bestehende Konflikte in der Klasse sichtbar zu machen. Gleichzeitig kann dadurch sichergestellt werden, dass eine handhabbare Eskalationsstufe nicht überschritten wird. Spielbasierte Dialoge sind dabei ein unverzichtbarer Bestandteil von inklusiven Unterrichtsszenarien, weil in dieser Phase zentrale Emotionen, Problemlagen, Bedürfnisse und Konflikte, die in den Spieleinheiten aufgekommen sind, thematisiert und ggf. aufgelöst werden können. Gleichzeitig bieten die spielbasierten Dialoge einen Anlass, die spielerische und lustvolle Atmosphäre in der gemeinsamen Diskussion weiterzuführen und weiterhin Freude aneinander zu haben.

1. Einleitung

Zentrale Probleme und Herausforderungen, die sich europaweit in Schulgemeinschaften und Gesellschaften abzeichnen - darunter das Ausgrenzen von Menschen mit Fluchterfahrung oder Menschen mit Behinderungen, europäische Debatten in Zusammenhang mit der Wirtschaftskrise und damit einhergehenden Einsparungen im Bildungsbereich sowie alltagsbezogene Diskriminierung und Mobbing - führen zu weitreichender sozialer Exklusion.

Aus diesem Grund stellen wir spielbasierte inklusive Unterrichtsszenarien und Forschungsergebnisse zur praktischen Umsetzung dieser Szenarien vor. Dieser Beitrag setzt an der Schnittstelle von Praxis und Forschung an: Erstens ist der Artikel eine praktische Handreichung für LehrerInnen, SchülerInnen, Menschen mit Fluchterfahrung sowie Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen, um die jüngsten gesellschaftlichen Herausforderungen im Unterricht ansprechen zu können und in die Lage versetzt werden, über diese Herausforderungen in einer kreativen Weise nachzudenken, sodass soziale Inklusion gefördert werden kann. Zweitens schließt der Artikel an bestehende Studien zum Einsatz von Spielen für soziale Inklusion an und präsentiert zusätzliche Ergebnisse aus der Analyse zum Einsatz der Unterrichtsszenarien in der Schule.

Eingangs umreißen wir dazu zentrale Aspekte von sozialer Inklusion und stellen bewährte Verfahren und aktuelle Forschung zu Spielen für Inklusion dar, die sich mit den sozio-ökonomischen Herausforderungen in Europa befassen. Weiters wird das Potenzial von digitalen Spielen für soziale Inklusion verdeutlicht. Im Kern des Textes stehen erprobte Unterrichtsszenarien und es wird detailliert auf das Setting, den Ablauf und die zentralen Elemente - digitale Spiele und spielbasierte Dialoge - eingegangen. Abschließend werden erste

Forschungsergebnisse zum Einsatz dieser Szenarien im Unterricht diskutiert.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die entwickelten Unterrichtsszenarien und die dafür verwendeten digitalen Spiele einen Anlass zum Verhandeln von Differenzen und zum Ausloten gemeinsamer Spielpraktiken bieten. An den konkret durchgeführten Workshops im Zuge der Datenerhebung zeigte sich dies neben anderen Aspekten insbesondere im Aushandeln unterschiedlicher Spielregeln. Gleichzeitig muss kritisch angemerkt werden, dass über den Einsatz von Spielen bestehende Praktiken des Bemitleidens, der Verniedlichung und der Abwertung reproduziert wurden.

2. Soziale Inklusion

Soziale Inklusion steht in engem Zusammenhang mit Exklusion und Integration. Deshalb wird dieses komplexe Thema durch die Illustration eines Modells von verschiedenen Gesellschafts- und sich darin widerspiegelnden Schulsystemen eingeleitet. Alle genannten Systeme sind in den meisten europäischen Ländern in verschiedenen Ausmaßen und Kombinationen vorhanden, obwohl die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (kurz: UN-BRK; UN 2006) und insbesondere des dazu gehörenden Fakultativprotokolls Inklusion zu einem (verfassungs-)rechtlich bindenden Ziel macht. Zu beachten ist zudem, dass diese Modelle sowohl von der Perspektive Zugehöriger, also Personen innerhalb des Kreises, als auch jener von Außenstehenden (Personen außerhalb des Kreises) interpretiert werden können.

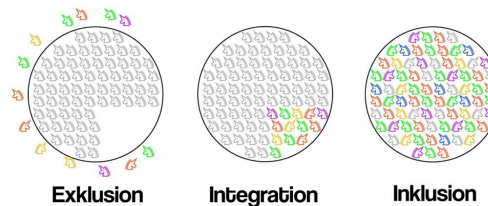


Abb. 1: Modell von Exklusion, Integration und Inklusion

Exklusion - das linke Modell - verwehrt bestimmten Gruppen den Zugang, die nicht als Teil der Gesellschaft gesehen werden. Soziale Exklusion bezeichnet den Prozess, der Menschen an den Rand der Gesellschaft drängt und der einer Person das Recht der vollständigen Teilhabe vorenthält. Faktoren für soziale Exklusion sind hauptsächlich auf Armut und/oder Arbeitslosigkeit im Elternhaus zurückzuführen. Dieses fehlende "inkorporierte kulturelle Kapital" (Bourdieu, 1992) konstituiert zentrale Exklusionsmechanismen und führt wiederum zu einem erschwerten Zugang zu und fehlenden Möglichkeiten an institutionalisiertem kulturellem Kapital wie etwa formeller Bildung oder lebenslangem Lernen. Bourdieu (1992, S. 53) verweist dabei direkt auf die zentrale Bedeutung der Schule, denn durch schulische Sanktionen und Ausschlussverfahren wird institutionalisiertes kulturelles Kapital zugeschrieben oder abgesprochen. Die damit verbundenen systematischen Exklusionsmechanismen und Machtkonstellationen reproduzieren gesellschaftlichen Ungleichheit und führen im Regelfall zu einem Verlust existentieller Lebensgrundlagen wie Beschäftigung und soziale Teilhabe. Diskriminierung und gesetzliche Regelungen, die in wirtschaftlicher Armut resultieren, tragen ebenfalls zur sozialen Exklusion bei (Stewart et al. 2013, 15).

Integration - das zweite Modell - veranschaulicht die Bemühungen, gewisse Gruppen einzubeziehen, welche ursprünglich nicht als Teil der Gesellschaft identifiziert wurden. Integration bringt typischerweise einen gewissen Grad an Exklusion mit sich, sei es durch räumliche Trennung oder durch Ausschluss von bestimmten Aktivitäten (Hinz 2002). Obwohl Integration außerhalb der scientific community der weit bekanntere Begriff zu sein scheint (und insbesondere im Kontext von Menschen mit Fluchthintergrund nahezu ausschließlich Anwendung findet), gilt dieser Ansatz vor allem auch in der theoretischen Auseinandersetzung seit spätestens Anfang der 2000er-Jahre als veraltet. Aus diesem Grund wird der Fokus dieses Artikels verstärkt auf Inklusion gerichtet.

Inklusion - das dritte Bild - zielt schließlich auf das Prinzip der vollen Teilhabe ab und fordert gleichen Zugang auf

allen Ebenen. Da soziale Inklusion und Empowerment komplexe und multifaktorielle Vorgänge sind, hängt der Erfolg jedes speziellen Prozesses vom jeweiligen Individuum und ihrer/seiner Bedürfnisse ab. Das entsprechende Hauptziel ist, dass die/der Einzelne "Kontrolle über ihr/sein Leben erlangt - durch das Entwickeln von Kompetenzen und Kapazitäten, einschließlich Qualifikationen, Sozialkapital, Wohlbefinden, Selbstvertrauen und Selbstvertretung, welche wiederum durch BürgerInnenbeteiligung, Arbeit und Bildung aufgebaut werden" (Stewart et al. 2013, 169). Soziale Inklusion beinhaltet jedoch deutlich mehr Aspekte als Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit am Arbeitsmarkt und die damit verbundenen Einschränkungen im Sozialleben. Eine umfassende Definition von John O'Brien (2014) lautet folgendermaßen:

"Inklusion ist ein aufkeimendes Merkmal einer besonderen Situation, in der jede/r die Verantwortung übernimmt, das Recht einzufordern, Teil einer vielfältigen Gemeinschaft von Gleichberechtigten zu sein. Sie ist eine soziale Kreation, für die jede/r, der/die an diesem gemeinsamen Projekt beteiligt ist, Verantwortung trägt. Inklusion kommt allen zugute und fordert alle heraus. Alle wachsen und lernen im Verhältnis zu ihrem Einsatz und ihrer Offenheit." (O'Brien 2014, 9)

Diesem Ansatz folgend, wendet sich soziale Inklusion an jede Person in der Gemeinschaft: jede/r hat die Verantwortung, ein Gemeinschaftsleben zu fördern und zu verbessern, sodass es uns allen gleichermaßen möglich ist, zu leben und teilzuhaben. Teilhabe soll dabei allerdings nicht zwingend abhängig sein von bestimmten Fähigkeiten, da dieser Mechanismus zu Exklusion führt und damit einhergehend eng verschränkt ist mit der Tendenz, **behindert zu werden** (hier definiert als die Beschränkung der Teilhabe, die sich durch den umfassenden gesellschaftlichen Fokus auf die Fähigkeit bezieht, insbesondere wirtschaftlich eigenständig und unabhängig zu sein). Dem gegenüber bietet soziale Inklusion die notwendigen Ressourcen, um Individuen die volle Teilhabe in der Gesellschaft zu ermöglichen (Bleumers et al. 2012, 14)

3. Spiele für soziale Inklusion

In sogenannten "seriösen Spielen" oder ernsthaften Spielen (Schmoelz 2016) wird das Potenzial von Spielen zum Erwerb von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten in diversen Bildungs- und Lernzielen herausgestrichen. Ernsthafte Spiele werden mit dem Anspruch entwickelt, einen signifikanten Unterschied im doppelten Sinne zu machen: Erstens in Bezug auf den erzieherischen Nutzen und zweitens in Form einer (Spiel-)Erfahrung, die "von den Schüler/-innen als ernsthaft wahrgenommen" (Schmoelz 2016, 109) wird. Ernsthafte Spiele zur Förderung von sozialer Inklusion sollen somit einen deutlichen Unterschied im Sinne des Erziehungsziels und im Sinne der Erfahrung der Kinder machen.

Zu bedenken ist, dass Spiele keine direkte, d. h. unmittelbare Maßnahme zur Verhinderung von Armut, Jobverlust und sozialer Ausgrenzung sind. Dennoch können sie Lern- und Empowerment-Prozesse wie etwa soziale Teilhabe und Kommunikation begünstigen (Stewart et al. 2013, 16). Das Spielen von (digitalen) Spielen vermag Prozesse des Nachdenkens über die eigenen Meinungen und das eigene Handeln anzuregen sowie dieses zu überdenken und darauf aufbauend neue Strategien zu finden. Es gibt etliche Gründe, warum Spiele soziale Inklusion befördern können. Zuallererst: Menschen lieben es, Spiele zu spielen (Berne 1970). Spiele erlauben es uns, in einer sicheren, simulierten Umgebung zu experimentieren; zudem erlaubt die Möglichkeit eines jederzeitigen Abbruchs und Neustarts die Anwendung von **trial and error** - also von Versuch und Irrtum. Weiters ermöglicht ein kooperativer Spiel-Modus den SpielerInnen die Möglichkeit einer Anleitung zur sozialen Interaktion (De Schutter & Vanden Abeele 2008).

Mittels Spielen können wir Menschen anleiten, über komplexe Themen (wie z. B. multiple Krisen) nachzudenken, sie zu erforschen, sie zu erleben und über sie zu reflektieren. Auf diese Weise können wir auf sichere und eingeschränkte Art handeln, um darauf aufbauend neue Fähigkeiten zu erwerben. Digitale Spiele unterstützen damit auch die Entwicklung der Fähigkeit, sich mit anderen in Beziehung zu setzen - einer wesentlichen Funktion sozialer Inklusion:

"Empowerment adressiert das Treffen bedeutungsvoller Entscheidungen innerhalb eines realen gesellschaftlichen Kontexts: wir erlernen die Fähigkeit, StaatsbürgerInnen zu sein dadurch, dass wir politische AkteurInnen werden,



indem wir nach und nach die Entscheidung verstehen, die wir selbst in politischen Fragen treffen. Durch Spielen lernen die Kinder der Gegenwart die Fähigkeiten, die sie später bei wichtigeren Aufgaben anwenden. Die Herausforderung besteht in der Verbindung von Entscheidungen im Kontext unseres Alltagslebens mit den Entscheidungen auf lokaler, staatlicher oder nationaler Ebene. Der Schritt vom Anschauen der Fernsehnachrichten hin zum politischen Handeln erscheint größer als der Übergang von einem politischen Handlungsträger bzw. einer politischen Handlungsträgerin in einer Spielwelt zu einem politisch tätigen Menschen in der 'echten Welt'. (Jenkins et al. 2006, 10).

Entscheidungen zu treffen erscheint wesentlich einfacher, wenn sie Teil eines Spiels sind. Indem bedeutungsvolle Entscheidungen in einem sicheren Umfeld (also dem Spiel) getroffen werden und anschließend darüber reflektiert wird, kann das Handeln im Spiel in die reale Welt übertragen und auf diese Weise Menschen zur Teilhabe an der Gesellschaft ermächtigt werden. Dabei hängt allerdings der Empowerment- und Inklusionseffekt von Spielen von der Zugänglichkeit des Spiels zu den Zielgruppen ab (Bleumers et al. 2012). Deshalb müssen wir technische Barrieren wie unnatürliche Bedienbarkeit oder steile Lernkurven niedrig halten und VertreterInnen der Zielgruppen bei der Spielentwicklung einbinden. In anderen Worten bedeutet das: ernsthafte Spiele können Menschen dazu motivieren, an der Gesellschaft teilzuhaben. Mittels der Prinzipien sozialer Inklusion und der Wirksamkeit von seriösen Spielen im Hinblick auf das Lernen können wir sowohl tiefere Lernerfahrungen als auch nachhaltiges Wissen generieren.

Der Einsatz von Spielen als Mittel für soziale Inklusion hängt jedoch nicht nur von der Ernsthaftigkeit, Art und Technologie der Spiele sowie der damit verbundenen Zugänglichkeit und Bedienbarkeit ab, sondern vor allem von der pädagogischen Einbettung in den Unterricht. Zentral dabei ist die professionelle Planung und Umsetzung von inklusiven Unterrichtsszenarien.

4. Inklusive Unterrichtsszenarien

Allgemeine Aspekte des inklusiven Unterrichts basieren auf einem didaktischen Perspektivenwechsel: der konsequenten Zusammenarbeit der LehrerInnen, Flexibilität und Differenzierung vom Kinde aus sowie auf Begabungs- und Ressourcenorientierung (Seitz & Scheidt 2012). Ein weiterer zentraler Aspekt von inklusivem Unterricht ist die aktive Mediennutzung (Reich 2014). Diese allgemeinen Aspekte von inklusivem Unterricht sind in den folgenden inklusiven Unterrichtsszenarien verschränkt und erprobt.

Die nachfolgend vorgestellten Unterrichtsszenarien wurden sowohl in Schulen unterschiedlichen Typs wie auch hinsichtlich divergierender Schulstufen als auch im Rahmen von Workshops an der Universität durchgeführt und untersucht.

4.1. Freies Spielen & bildbasierte Debatte

Setting

- Ein Minimum von zwei Unterrichtseinheiten (ca. 90-100 Minuten), aber idealerweise mit offenem Ende.
- Einige Tische werden im Raum zusammengeschoben.
- Die Spiele (analoge Spiele wie UNO, Mikado, Schach, Mensch Ärgere Dich Nicht u. ä. ebenso wie digitale Spiele Iconoscope und Stop the Mob per Tablet) werden auf diese Tische gelegt.
- Village Voices benötigt ein eigenes Setting per PC/Laptop, das zuvor ebenfalls aufgebaut wurde
- Der Rest der Tische wird an die Wände geschoben, sodass es viel Platz zum Bewegen gibt.
- Die Sessel können von den SchülerInnen selber so aufgestellt werden, wie es für das Spielen am angenehmsten ist.

Programm

(1) Einführung (5 Minuten):

- Lernziel: Die TeilnehmerInnen können die Gegebenheiten im Raum, das unregulierte und offene Setting, den



Zeitrahmen und den Schwerpunkt auf gesellschaftliche Fragen verstehen..

- Beschreibung: Der/die LehrerIn stellt das Setting vor und informiert die TeilnehmerInnen, dass sie das Spiel ca. eine Stunde lang frei erforschen können. Der/die LehrerIn erklärt ihnen, dass sie wählen können, welches Spiel sie spielen, mit wem sie spielen möchten und wie lange sie jedes einzelne Spiel spielen, bevor sie das Spiel und die/den MitspielerIn wechseln möchten.

(2) Spielphase (55 Minuten):

- Lernziel: Die TeilnehmerInnen können miteinander spielen und sich dem gemeinsamen Spielspaß hingeben und können sich bereits über gesellschaftliche Fragen unterhalten.
- Beschreibung: Die TeilnehmerInnen nehmen an einer nicht regulierten Session teil, sie können Brett- oder Kartenspiele (Schach, Mikado, Uno, Memory, Ludo) oder digitale Spiele (Village Voices, Iconoscope, Stop the Mob) spielen, die auf Tablets oder Laptops zur Verfügung stehen. Alle Spiele sind auf einem Tisch vorbereitet, zu dem jede/r Zugang hat, sodass die TeilnehmerInnen frei aussuchen können, was sie wann und mit wem spielen möchten.

(3) Spielbasierter Dialog: bildbasierte Debatte (30 Minuten):

- Lernziel: Die TeilnehmerInnen können über ihre Erfahrungen während der Spielphase sprechen und sich dazu äußern, was sie gelernt und empfunden haben, indem sie ihre Erfahrungen an bestimmte Bilder knüpfen.
- Beschreibung: Eine bildbasierte Reflektierende Debatte (siehe Kapitel 5.3.2) findet statt. Die Diskussion basiert auf einer Auswahl von Bildern und Fotos, die von der/dem Moderator/in ausgesucht wurde, um gesellschaftliche Problemlagen oder Vorurteile über sozial marginalisierte Menschen zu thematisieren. Diese Bilder können von einer einfachen Onlinebildersuche stammen, mit Suchbegriffen wie z. B. "Behinderung", "Mitleid", "Flüchtling", "Vorurteil" oder "Inklusion".
- Die TeilnehmerInnen werden gebeten, ein oder zwei Bilder ausgehend von ihren Spielerfahrungen auszuwählen und ihre Gedanken und Gefühle dazu mitzuteilen.

4.2. Fokussiertes Spielen & narrativ-sokratischer Dialog

Setting

- Ein Minimum von zwei Unterrichtseinheiten, aber idealerweise mit offenem Ende.
- Einige Tische werden im Raum zusammengeschoben.
- Die Spiele werden auf diese Tische gelegt.
- Der Rest der Tische wird an die Wände geschoben, sodass es viel Platz zum Bewegen gibt.
- Die Sessel können von den SchülerInnen selber so aufgestellt werden, wie es für das Spielen am angenehmsten ist.

Programm:

(1) Einführung (5 Minuten):

- Lernziel: Die TeilnehmerInnen können die Gegebenheiten im Raum, das unregulierte und offene Setting, den Zeitrahmen und den Schwerpunkt auf gesellschaftliche Fragen verstehen.
- Beschreibung: die/der LehrerIn stellt das Setting vor und informiert die TeilnehmerInnen, dass sie das Spiel ca. eine Stunde lang frei erforschen können. Die/der Lehrer/in erklärt ihnen, dass sie wählen können, welches Spiel sie spielen, mit wem sie spielen und wie lange sie jedes einzelne Spiel spielen, bevor sie das Spiel und die/den Mitspieler/in wechseln und lenkt das Augenmerk der SchülerInnen auf gesellschaftliche Fragen wie z. B. politische Spannungen, Mobbing, Diskriminierung und Exklusion.

(2) Spielphase (55 Minuten)

- Lernziel: Die TeilnehmerInnen können miteinander spielen und sich dem gemeinsamen Spielspaß hingeben und können sich bereits über gesellschaftliche Fragen unterhalten.



- Beschreibung: Die TeilnehmerInnen nehmen an einer nicht regulierten Session teil; sie können Brett- oder Kartenspiele (Schach, Mikado, Uno, Memory, Ludo) oder digitale Spiele (Village Voices, Iconoscope, Stop the Mob) spielen, die auf Tablets oder Laptops zur Verfügung stehen. Alle Spiele sind auf einem Tisch vorbereitet, zu dem jede/r Zugang hat, sodass die TeilnehmerInnen frei aussuchen können, was sie wann und mit wem spielen möchten.

(3) Spielbasierter Dialog: Narrativ-Sokratischer Dialog (30 Minuten):

- Lernziel: Die TeilnehmerInnen können über ihre Erfahrungen während der Spielphase sprechen und diese Erfahrungen mit gesellschaftlichen Fragen in Verbindung setzen.
- Beschreibung: Der narrativ-sokratische Dialog (siehe Kapitel 5.3.1) besteht aus drei Phasen:
 - Generative Phase: Befasst sich mit dem Spiel. Die Fragen sollten die SchülerInnen motivieren, frei über die Spielphase zu sprechen: Was ist während der Spielphase passiert? Beschreibe es vom Anfang bis zum Ende. Was hast du erlebt? Wie hast du das Spiel gespielt? Wer spielte mit wem? Wann und wie kam es zu neuen Interaktionen oder zum Wechsel von SpielpartnerInnen oder Spielen?
 - Immanente Phase: die/der LehrerIn wiederholt Aspekte der generativen Phase, die bereits mit gesellschaftlichen Fragen zu tun hatten (sofern vorhanden). Welche Art gesellschaftlicher Fragen sind aufgetaucht und warum? Wie hängt das mit dem Spiel zusammen? Warum haben die TeilnehmerInnen die Diskussion über das gesellschaftliche Thema wieder beendet? Wenn der/dem LehrerIn ein kontroversielles oder spannungsgeladenes Thema auffällt, sollten dazu in der Runde weitere Fragen gestellt werden.
 - Exmanente Phase: Die/der LehrerIn kann weitere gesellschaftliche Themen, die ihr/ihm interessant erscheinen, einbringen.

4.3. Village Voices & narrativ-sokratischer Dialog

Setting

- Ein Minimum von 2 Unterrichtseinheiten (90 Minuten), aber idealerweise mit offenem Ende.
- Einige Tische werden im Raum zusammengeschoben.
- Die Laptops sind angeschlossen und werden auf den Tischen aufgestellt.
- Der Rest der Tische wird an die Wände geschoben, sodass es viel Platz zum Bewegen gibt.
- Die Sessel können von den SchülerInnen selber so aufgestellt werden, wie es für das Spielen am angenehmsten ist.

Programm

(1) Einführung (5 Minuten):

- Lernziel: Die TeilnehmerInnen sind über die Gegebenheiten im Raum, über das unregulierte und offene Setting, den Zeitrahmen und den Schwerpunkt Konflikte und Gefühle informiert.
- Beschreibung: die/der LehrerIn stellt das Setting vor und informiert die TeilnehmerInnen, dass sie das Spiel ca. eine Stunde lang frei erforschen können. Die/der LehrerIn erklärt ihnen, dass sie wählen können, welches Spiel sie spielen, mit wem sie spielen und wie lange sie jedes einzelne Spiel spielen, bevor sie das Spiel und die/den MitspielerIn wechseln und lenkt das Augenmerk der SchülerInnen auf gesellschaftliche Konflikte sowie persönliche Gefühle.

(2) Village Voices-Spielphase (siehe Kapitel 5.1) (55 Minuten):

- Lernziel: Die TeilnehmerInnen können miteinander spielen und sich dem gemeinsamen Spielspaß hingeben und können sich über Konflikte und persönliche Gefühle unterhalten.
- Beschreibung: Die TeilnehmerInnen nehmen an einer nicht regulierten Session teil, ihnen wird angeboten, Village Voices auf bereitgestellten Laptops zu spielen. Alle Laptops sind auf einem Tisch vorbereitet, zu dem

jede/r Zugang hat, sodass die TeilnehmerInnen frei aussuchen können, was sie wann und mit wem spielen möchten.

(3) Spielbasierter Dialog: Narrativ-Sokratischer Dialog (siehe auch, Kapitel 5.3.1) (30 Minuten):

- Lernziel: Die TeilnehmerInnen können über ihre Erfahrungen aus der Spielphase sprechen und diese Erfahrungen mit gesellschaftlichen Konflikten und persönlichen Gefühlen in Verbindung setzen.
- Beschreibung: ein narrativ-sokratischer Dialog findet statt
 - Generative Phase: Befasst sich mit dem Spiel. Die Fragen sollten die SchülerInnen motivieren, frei über die Village Voices-Spielphase zu sprechen. Was ist während der Spielphase passiert? Beschreibe es vom Anfang bis zum Ende. Was hast du erlebt? Wie hast du die Spiel gespielt? Wer spielte mit wem? Wann kam es zu neuen Interaktionen oder zum Wechsel von SpielpartnerInnen oder Spielen?
 - Immanente Phase: die/der LehrerIn wiederholt Aspekte der generativen Phase, die bereits mit gesellschaftlichen Fragen zu tun hatten (sofern vorhanden): welche Art gesellschaftlicher Fragen sind aufgetaucht und warum? Wie hängt das mit dem Spiel zusammen? Warum haben die TeilnehmerInnen die Diskussion über das gesellschaftliche Thema wieder beendet? Wenn der/dem LehrerIn ein kontroversielles oder spannungsgeladenes Thema auffällt, sollten dazu in der Runde weitere Fragen gestellt werden.
 - Exmanente Phase: Die/der LehrerIn kann weitere gesellschaftliche Themen, die ihr/ihm interessant erscheinen, einbringen.

5. Zentrale Elemente der Unterrichtsszenarien

5.1. Village Voices

Village Voices (Yannakakis et al. 2010) ist ein Multiplayer-Open-World-Spiel, dessen Schauplatz ein fiktives Dorf ist. Es ist darauf ausgerichtet, im Klassenzimmer unter LehrerInnenaufsicht gespielt zu werden. An der Oberfläche geht es in dem Spiel um das Überleben sowie um Wohlstand im Dorf. Bei genauerer Betrachtung jedoch bearbeitet das Spiel Freundschaft, Reputationsmanagement und das Beherrschen von Konfliktlösungskompetenz. Bei Spielbeginn wird jeder/m SpielerIn ein spezieller Charakter zugewiesen, den sie/er zu spielen hat (z. B. die/der HeilerIn, die/der SchmiedIn, die/der TischlerIn oder die/der WirtIn). Diesen Charakter übernehmen die SpielerInnen für die gesamte Dauer ihrer Teilnahme an Village Voices. Als Teil des täglichen Lebens im Dorf wird von den SpielerInnen verlangt, verschiedene Handlungen in Bezug auf die Aufrechterhaltung der Existenz und bestimmte Zuständigkeiten innerhalb des Dorfes zu setzen. Weil alle Charaktere voneinander abhängig sind, tauchen oft Situationen auf, die zu Konflikten führen und die SpielerInnen sind dafür verantwortlich, diese zu bewältigen. Zum Beispiel könnte die/der HeilerIn eine Pflanze von der/dem WirtIn bekommen wollen, um eine Aufgabe erfüllen zu können, die mit einem Heiltrank zusammenhängt, aber eine lange zurückreichende Geschichte von Konflikten zwischen den beiden könnte dazu führen, dass die/der WirtIn abgeneigt ist, in Handelsbeziehungen mit der/dem AlchemistIn zu treten. Es ist wichtig, dass die Charaktere kontinuierliche Beziehungen sowohl mit anderen Charakteren als auch mit sogenannten non-player-Characters (NPCs) haben, denn das Spiel dreht sich um die Handhabung dieser Beziehungen.



Abb. 2: Screen-Shot aus Village Voices

Gemäß Konfliktlösungskonzepten wie gemeinsamem, geteiltem Nutzen und Zusammenarbeit (Bodine et al. 1998) sind die gemeinsamen Ziele des Spiels, das Dorf hinsichtlich seiner Entwicklung und sein Wachstum gesund und gedeihend zu halten und die negativen Aspekte, die sich im Leben im Dorf zeigen, zu minimieren. Jede/r SpielerIn hat zudem individuelle Überlebens- und Wohlstandsziele, die sich am sozialen Auskommen, dem gesellschaftlichen Ruf, Gesundheit und Wohlbefinden messen. Das Hauptziel von Village Voices - auch im Hinblick auf das Lernen über Konfliktbewältigung - ist allerdings das Sammeln von Erfolgsabzeichen und damit einhergehend ein so genannter "Guru-Status". Dieser ist erreicht, wenn ein/e SpielerIn eine bestimmte Anzahl von möglichen Konflikten erfahren und gelöst hat, ein differenziertes Verständnis von verschiedenen Konfliktperspektiven demonstriert hat, die Fähigkeit bewiesen hat, sich passende Konfliktlösungsstrategien in verschiedenen Zusammenhängen innerhalb des Dorfs einfallen zu lassen sowie andere SpielerInnen im Kontext konstruktiver, positiv besetzter Konfliktlösungsstrategien beraten hat.

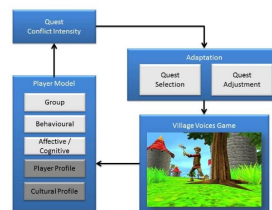


Abb. 3: Village Voices: Die Personalisierungstechnologie des Village Voices Spiels mit einem SpielerInnenmodell und einer Adaptionkomponente

Spielbasiertes Lernen wird gefördert, wenn das Lernen auf die Bedürfnisse, Überzeugungen und Fähigkeiten jeder/s SpielerIn zugeschnitten ist (Egenfeldt-Nielsen 2007). In diesem Sinne greift Village Voices äußerst hoch entwickelte Spielanpassungs-Technologien für die Individualisierung von Spielerfahrungen auf. Konkret basiert das Spiel auf einem verflochtenen SpielerInnenmodell sowie auf Anpassungselementen, die Platz für individuelle Konfliktszenarien für jede/n SpielerIn schaffen. Das SpielerInnen-Modell (Player model; kurz: PM) ist aus zwei statischen und drei dynamischen Modulen aufgebaut. Das SpielerInnen-Profil-Modul beinhaltet statische Informationen wie SpielerInnen-Demografiedaten und Konfliktlösungs-Ansätze aus SpielerInnen-eigenen Berichten. Das kulturelle Profil enthält statische Informationen über den kulturellen Hintergrund jeder/s Spieler/n, die den Umgang mit Konflikten beeinflussen. Die drei dynamischen PM-Module umfassen das affektiv-kognitive, das Verhaltens- sowie das Gruppenmodul. Das erstgenannte Modul enthält Prädiktoren für konfliktrelevante affektive Zustände wie Frustration und Befriedigung, aber auch vorhersagbare kognitive Zustände wie z. B. Aufmerksamkeit. Diese werden aus den Gesichtsausdrücken und der Kopfhaltung der SpielerInnen abgeleitet. Das zweitgenannte Modul betrifft die Identifizierung typischer Muster im Spielverhalten. Das dritte Modul schließlich leitet sich aus der aktiven SpielerInnengruppe ab, indem die SpielerInnen selbst während des Spiel Sympathie- oder Antipathie-Vermerke verteilen. Das Ergebnis des Modells ist ein vorhersagbares Konfliktausmaß jeder/s SpielerIn in jeder Spielmission. Das SpielerInnen-Modell leitet sich von einem datengesteuerten, modellfreien Modelling-Ansatz ab, bei dem die Daten von den SchülerInnen via Crowdsourcing in den Klassenzimmern gewonnen werden und die Konfliktintensität mittels In-Game-Fragebögen erläutert werden (Berger et al. 2012).

Das Anpassungs-Element besteht aus zwei Hauptmodulen: eines für die Aufgabenadjustierung und eines für die Aufgabenauswahl. Das SpielerInnen-Modell (PM) betreibt die Aufgabenadjustierung gemäß der Anpassung der Konfliktintensität an jede/n SpielerIn. Im Speziellen generiert das Spiel Ereignisse, die innerhalb einer Aufgabe einen gesteigerten Konflikt hervorbringen, wenn der vorhergesagte Konflikt (d. h. Ergebnis des PM) zu klein für die/den SpielerIn ist. Solche Ereignisse umfassen Naturkatastrophen - z. B. Stürme oder plötzliche Krankheiten, die spezielle Heilverfahren erfordern -, sodass auch dann Handel zwischen SpielerInnen nötig wird, wenn diese nicht gut aufeinander zu sprechen sind. Wenn der Konflikt einen gewissen (von den LehrerInnen festgelegten) Grenzwert überschreitet, werden deeskalierende Ereignisse generiert, die die Konfliktintensität herabsenken. Das könnte das Auftauchen von gemeinsamen FeindInnen im Dorf sein, wie z. B. Ratten oder die Entdeckung einer alternativen Ressource. Im Aufgabenauswahl-Modul wählt der Anpassungsmechanismus die nächste Aufgabe für

die/den SpielerIn, sobald die vorherige Aufgabe erfüllt ist. Der Aufgabenselektor wählt vordergründig solche Aufgaben, die an der Grenze des Komfortlevels der/des Spielerin/Spielers sind, indem das Level der Konfliktintensität gesteigert wird. Hierbei handelt es sich um Aufgabentypen, die die/der SpielerIn bislang noch nicht gemeistert hat.

5.2. Iconoscope

Bei Iconoscope wählt die/der LehrerIn drei (aus einer Reihe von vordefinierten) Begriffen als Input für die Tablets der SchülerInnen. Die vordefinierten Begriffe reichen von abstrakten Begriffen wie "Liebe" oder "Freiheit" zu spezifischen Begriffen wie "Haus" oder "Sturm". Jedes Mitglied der Gruppe sucht sich geheim aus, welchen Begriff des vorgegebenen Triplets sie/er verwendet, um ein neues Bild aus einem festgelegten Set von Formen und Farben herzustellen, welches den vorgegebenen Begriff beschreibt. Jede/r SpielerIn (oder jede Gruppe von gemeinsam spielenden SpielerInnen) kann aus der vordefinierten Palette Formen per Drag and Drop herumschieben, drehen, in ihrer Größe und Farbe verändern und außerdem neue Formen zu den von der/dem LehrerIn vorgeschlagenen hinzufügen (siehe Abbildung 2). Nach dem Ablauf einer bestimmten Zeitspanne ist das Spiel vorbei, und die SpielerInnen zeigen der Gruppe ihr Bild: die Tablets weiterreichend, wechseln sich die anderen SpielerInnen (GegnerInnen) ab, betrachten das Bild und wählen aus, welchen der drei ursprünglichen Begriffe es darstellt. Wenn jede/r SpielerIn über jedes Bild der anderen SpielerInnen abgestimmt hat (und somit das Tablet wieder die/den UrheberIn des Bildes erreicht hat), ist die Abstimmungsphase abgeschlossen. Das Bild jeder/s SpielerIn/Spielers erhält einen Punktestand basierend auf der Anzahl von GegnerInnen und der abgegebenen Stimmen. Das Punktesystem belohnt mehrdeutige Bilder, die jedoch präzise genug sind, dass sie zumindest von einer/m GegnerIn erraten wurden. Wenn alle GegnerInnen das Bild korrekt erraten oder aber niemand die Lösung findet, verliert die/der SpielerIn und erhält keine Punkte.

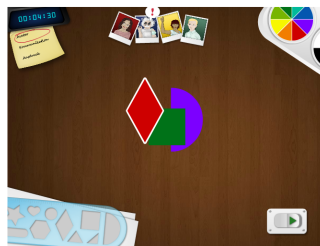


Abb 4: Screen-Shot Iconoscope

Iconoscope ist nicht nur eng verwandt mit lateralen Denken, sondern stellt auch eine diagrammatische Form dessen dar: Kreatives Denken passiert durch diagrammatisches Repräsentieren (z.B. beim Leveldesign), indem visuelle (diagrammatische) Wege angeboten werden, die eine Reihe von Bedingungen erfüllen. Diese definieren nichtlineare, laterale Wege innerhalb des kreativen (Möglichkeiten-)Raums, indem sie eine tiefe Erforschung des Raums von Möglichkeiten eröffnen - einem Charakteristikum lateralen Denkens. Iconoscope verwirklicht insofern diagrammatisches laterales Denken, als Ko-Kreativität im Gamedesign und der Erfindung von Bildern und Karten hauptsächlich auf der visuellen (diagrammatischen) Ebene passiert, und zwar in der Art, wie Bilder, Formen und Karten im Spiel gezeigt werden. Das Spiel erweitert das Grundprinzip des diagrammatischen Lateralen Denkens und splittet es in zwei wesentliche Dimensionen von Kreativität auf: eine, die mit grafischen Darstellungen und Bildern auf analogem Denken basiert sowie eine weitere, die über bildartige Pfade ausschließlich auf der visuellen Ebene funktioniert (Scaltsas et al. 2013). Somit vereint Iconoscope in sich die wesentlichen Punkte sowohl des analogischen als auch des visuellen, diagrammatischen Lateralen Denkens: Erstens, weil es den Möglichkeitsraum hinsichtlich des vorgegebenen Problems einschränkt (wie von der/dem LehrerIn definiert). Lernenden wird dadurch ermöglicht, Analogien zu kontextspezifischen Qualitäten über grafische Darstellungen herzustellen. Zweitens wird mit Vorschlägen durch die virtuellen Spiel-AssistentInnen auf visuelle Diversität abgezielt.

5.3. Spiel-basierter Dialog

Spiel-basierte Dialoge sind eine Post-Spielaktivität, bei der "die Spielerfahrung [...] als Anlass für die anschließende Reflexion und Diskussion herangezogen" (Schmoelz 2016, 115) wird. Es ist also ein pädagogischer Ansatz, der

reflektierendes Denken als eine Schlüsselkompetenz für soziale Inklusion fördern soll. Es gibt verschiedene Formen des spiel-basierten Dialogs, im Rahmen der inklusiven Unterrichtsszenarien wurden zwei spezifische Formen davon erprobt:

5.3.1. Narrativ-sokratischer Dialog

Narrativ-sokratische Dialoge folgen einer dreistufigen Struktur:

- Generative Phase
- Immanente Phase
- Exmanente Phase

Zuerst wird/werden (eine) generativ(e) Frage(n) gestellt, sodass sich ein Hauptnarrativ entwickeln kann. Nach dieser(n) Frage(n) sollte die/der BeantworterIn Zeit haben, ohne Unterbrechung zu sprechen. Die/der WissenschaftlerIn spricht nur, um die Schilderung der/des AuskunftgeberIn zu ermutigen und am Laufen zu halten. Bei Bedarf kann sich die/der WissenschaftlerIn über die wesentlichen Punkte für die Nachbearbeitung in der immanenten Phase Notizen machen. Der narrative Teil des Dialogs kann aufzeigen, wie SchülerInnen oder LehrerInnen Ereignisse miteinander verknüpfen und somit erlebte Erfahrungen wachrufen (Schuetze 1982, 579).

Nun folgt die immanente Phase (Riemann 2003, 12-13), die darauf hinzielt, ausschlaggebende Aspekte, die bereits in der generativen Phase erwähnt wurden, wieder aufzugreifen beziehungsweise zu bekräftigen. Die/der WissenschaftlerIn kann Fragen stellen, die auf den Notizen aus der generativen Phase basieren. Die immanenten Fragen sollen die/den Befragte/n dazu bringen, offenzulegen, wie ihre/seine Gedanken über eine Erfahrung entstanden sind. Außerdem geht es um das Rekonstruieren ihrer/seiner eigenen Geschichte von bestimmten persönlichen Erfahrungen. Der sokratische Teil des Dialogs kann sich am Ende der immanenten Phase durch das Stellen von sokratischen Fragen zur Klärung und Überprüfung der Annahmen, Schlussfolgerungen und Beweise (Paul & Elder 2006) ergeben, die in der generativen Phase von der/dem Befragten gekommen sind.

Die exmanenten Fragen (Riemann 2003, 12-13) sind strukturierte Fragen, die es den WissenschaftlerInnen erlauben, neue Themengebiete aufzumachen. Es ist die einzige Phase, in der die/der WissenschaftlerIn Aspekte einbringen kann, die nicht von den Befragten selbst angesprochen wurden. Die Antworten und Geschichten der Befragten werden in der exmanenten Phase mit Hilfe von sokratischen Fragen einer Überprüfung im Hinblick auf die Wichtigkeit und den Wert des Gesagten unterzogen. Das weist bereits zum letzten Teil der exmanenten Phase, in der eher argumentationsbetonte Aussagen provoziert werden können, die auch eine Beurteilung und kritische Betrachtung des ursprünglich Gesagten beinhalten können (Riemann, 2003).

5.3.2 Bildbasierte Debatte

Die zweite Möglichkeit, ein reflektierendes Setting in der Klasse herzustellen, ist die bildbasierte Debatte. Die/der LehrerIn sucht verschiedene Bilder aus, "die verschiedene Ebenen von politischen Krisen darstellen" (Kremsner, Schmölz & Proyer 2017). Die Bilder können z. B. von einer Frau mit Burka, einem Flüchtlingslager oder eine Szene vom syrischen Bürgerkrieg sein, aber auch Bilder und/oder Symbole zum Thema "Behinderung" können ausgesucht werden. Jede/r SchülerIn sucht sich ihr/sein "Lieblingsbild" aus und erklärt, was sie/er darüber denkt. Diese Übung soll ein Bewusstsein für die besondere Intention der Aufgabenstellung schaffen und die Gruppe in eine kritische Betrachtung und Auseinandersetzung führen. Grundsätzlich fördert die bildbasierte Debatte sowohl kritisches Denken und die Diskussion über gesellschaftliche Fragen als auch die Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedenen Perspektiven ein bestimmtes Thema betreffend.

6. Forschungsmethoden

Die vorgestellten Unterrichtsszenarien und ihre zentralen Elemente wurden in unterschiedlichen pädagogischen Settings wie z.B. Workshopeinheiten und Unterrichtsstunden erprobt und untersucht. Der Forschungsprozess selbst orientierte sich an einem inklusiven Ansatz (siehe Walmsley & Johnson, 2003; Koenig & Buchner, 2011;



Nind, 2014; von Unger, 2014; Kremsner, Buchner & Koenig, 2016): Er gestaltete sich als Forschung, die unterschiedliche nicht-akademische Gruppen miteinschließt oder miteinbezieht. Diese (nicht-akademischen) Gruppen sind in den gesamten Prozess mit einzubinden - vom Entwickeln und Framing der Forschungsfragen zur Datenerfassung und deren Analyse bis hin zur Veröffentlichung (Walmsley & Johnson, 2003). Der oberste Grundsatz von inklusiver Forschung ist, Forschung **mit** statt **über** Menschen zu betreiben - und zwar mit einem Schwerpunkt gemeinschaftlich geteiltes bzw. erarbeitetes Fachwissen. Der sorgfältigen Beachtung (forschungs-)ethischer Richtlinien kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Mittels inklusiver Forschung können tiefgreifende Erkenntnisse über soziale Inklusion, das Spielen an sich wie auch digitale Spiele im Speziellen gewonnen werden. Für die vorliegende Studie können Menschen mit Fluchterfahrung, SchülerInnen, LehrerInnen, Menschen mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten wie auch Menschen, die von sozialer Exklusion betroffen sind als partizipierende AkteurInnen des inklusiven Forschungsprozesses benannt werden.

Die Datenerhebung wurde anhand von teilnehmender Beobachtung (Flick 2007; Lamnek 2010), problemzentrierten Interviews (Flick 2007; Lamnek 2010) und spielbasierten Dialogen wie z. B. sokratischer Dialog (Stenning et al. 2016), narrativ-sokratischer Dialog (Schmoelz 2017) und bildbasierte Debatte (Kremsner, Schmölz & Proyer 2017) durchgeführt.

Für die Datenanalyse wurde die Situationsanalyse (Clarke 2005 & 2009) angewandt - ein qualitativer Forschungsansatz, der die Grounded Theory Methodologie (kurz: GTM) mit der Diskursanalyse verbindet. Das Ziel der Situationsanalyse ist, die sozialen Schauplätze zu identifizieren, an denen eine bestimmte Situation lokalisiert ist oder in deren Zusammenhang sie steht (wie z.B. die soziale Situation der TeilnehmerInnen zum Zeitpunkt der Datenerhebung), weil diese sich gegenseitig beeinflussen und die Situation und die handelnden Personen bestimmen (Clarke 2005). Situationsanalyse eignet sich insofern besonders für Fragen sozialer Inklusion, als Diskurse jede spezifische Situation beeinflussen und bestimmen. Nicht-menschliche und menschliche, materielle und symbolische Elemente jeder einzelnen Situation werden erfasst und zueinander in Verbindung gesetzt, sodass die Daten auf strukturierte und analytisch angemessene Weise sortiert werden (ebd., 86). In einem zweiten Schritt haben wir soziale Welten (zu verstehen als kollektive Commitments), ihre Subwelten und ihre Abhängigkeiten zueinander identifiziert. Auf diese Art und Weise haben wir ein tiefgreifendes Verständnis darüber erlangt, wie Menschen sich organisieren oder organisiert werden. Positionsmaps schließlich zeigen größere im Datensatz gefundene Diskurse auf. Mittels Situationsanalyse können also Situationen auf eine gesamtheitliche und grundsätzliche Art und Weise analysiert und verstanden werden, um so die Wurzeln von sozialer Marginalisierung/Exklusion nachzuverfolgen und gleichzeitig kreative Methoden und Werkzeuge für soziale Inklusion zu erforschen.

7. Ergebnisse & Diskussion

Erste Ergebnisse zeigen, welche zentralen Problemlagen in Schulen virulent sind. Zum einen ist Mobbing in Verbindung mit rassistischen/diskriminierenden Einstellungen gegenüber anderen SchülerInnen ein zentrales Thema. Dies wird durch den Mangel an Empathie in Bezug auf Konflikte in der Schule verstärkt. Spannungen zwischen In- und Out-Groups, also sozialen InsiderInnen wie auch Ausgeschlossenen, manifestieren sich auch und insbesondere in Schulen. Gleichzeitig bleibt das Ansprechen der rasanten sozialen Veränderungen in Europa - der Finanz- und Wirtschaftskrisen, des Mangels an visionären und achtsamen politischen Führungspersonlichkeiten, von Globalisierung und globaler Krise, Terrorismus, Flüchtlingskrise, aktuellen politischen Kontroversen - meist aus. Strenge Unterrichtsplanung und curriculare Vorgaben bieten wenig Raum, diese Erfahrungen mit sich im Alltag abbildenden täglichen Krisen kritisch zu thematisieren.

Die erprobten Unterrichtsszenarien ermöglichen inklusive Prozesse, weil sich die zentralen Problemlagen thematisieren lassen und die unterschiedlichen Auswirkungen auf die anwesenden Personen ins Zentrum rücken können. Die spielerische und lustvolle Atmosphäre stellt dabei sicher, dass gewisse Konflikteskalationsstufen nicht überschritten werden. Gleichzeitig ist die Herstellung einer spielerischen und lustvollen Atmosphäre nicht alleine von den Spielen abhängig, sondern verlangt nach einer spezifischen Pädagogik. Bei spielerischer Pädagogik geht es um "das Anleiten und Begleiten von Kindern durch die transparente pädagogische Einbettung von spielerischen Elementen, digitalen und analogen Lernspielen und spielbasierten Dialogen in den Unterricht" (Schmoelz 2016,

115). Der Einsatz von Spielen im Unterricht setzt also eine professionelle pädagogische Haltung und die transparente pädagogische Einbettung voraus. Ein Element dabei ist, dass SchülerInnen im Kontext von digitalen Spielen als Experten und Expertinnen agieren können. Eine fehlende professionelle pädagogische Haltung und die fehlende Möglichkeit für die SchülerInnen als ExpertInnen zu agieren, schränkt das Potenzial von Spielen und spielerischen Dialogen im Unterricht ein.

Der Einsatz von "Village Voices" hat demgegenüber großes Potenzial, bestehende Konflikte in der Klasse sichtbar zu machen und stellt dabei sicher, dass eine handhabbare Eskalationsstufe nicht überschritten wird. Das Spiel bietet zwar die Möglichkeit, Meinungen über andere zu posten, allerdings ergeben sich daraus keine Vorteile für den weiteren Spielverlauf. Wenn Spieler und Spielerinnen nicht zusammenarbeiten, findet das Spiel kein Ende, weil es keine Siegerin oder keinen Sieger geben kann. Schlechte Meinungen, die im Verlauf des Spiels geteilt werden, sind vorformuliert und bewegen sich in einem gewissen Rahmen. Sie werden parallel in der realen Situation kommentiert oder erweitert, sind aber meist Quelle der gegenseitigen Erheiterung. Über die einfache Rollenverteilung und das basale Setting können die Teilnehmenden ableiten, wie sich breiter angelegte und komplexere Szenarien gestalten könnten. In der Kommentierung der Mängel des Spiels fand sich weiters das Potenzial für Austausch und Weiterentwicklung.

"Iconoscope" kann wiederum über die symbolische Darstellung von Begriffen dabei helfen, Diskussionen anzuregen und ermöglicht so eine konfliktfreie Auseinandersetzung mit abstrakten Konzepten. Gleichzeitig kann das gemeinsame Kreieren von abstrakten Symbolen als Anlass für Assoziationen zu konkreten Problemlagen verwendet werden.

Spielbasierte Dialoge sind ein unverzichtbarer Bestandteil von inklusiven Unterrichtsszenarien mit Spielen, da in dieser Phase zentrale Emotionen, Problemlagen, Bedürfnisse und Konflikte, die in den Spieleinheiten aufgekommen sind, thematisiert und ggf. aufgelöst werden können. Gleichzeitig bieten die spielbasierten Dialoge einen Anlass, die spielerische und lustvolle Atmosphäre in der gemeinsamen Diskussion weiterzuführen und weiterhin Freude aneinander zu haben.

Trotz der großen Potenziale der inklusiven Unterrichtsszenarien, der Spiele und der spielbasierten Dialoge zeigten die Untersuchungen, dass

1. bestehende habituierte Praktiken, wie Verniedlichung und Abwertung, im Rahmen der Workshops und des Unterrichts reproduziert wurden (Kremsner, Schmoelz, Proyer, 2017). Aus diesem Grund ist eine reflektierende, selbst-kritische und achtsame Haltung von LehrerInnen notwendig, um zu verhindern, dass habituierte Praktiken der Marginalisierung im Unterricht weiterhin auftreten.
2. technologische Hürden für SchülerInnen und LehrerInnen ein zentrales Problem darstellen. Die Verbesserung der technologischen Stabilität und BenutzerInnenfreundlichkeit ist deshalb ein Fokus bei der weiteren Entwicklung der Spiele. Im Hinblick auf Personen mit Lernschwierigkeiten müssen bestimmte Anliegen hinsichtlich der Handhabung berücksichtigt werden. Zuerst muss eine einfache und leicht verständliche Sprache Anwendung finden (Flieger 2015; Hauser 2016). Spezielle Ausdrücke müssen durch etablierte, gut bekannte und gebräuchliche Wörter für Buttons, Aufgaben und Gegenstände ersetzt werden. Lange Textpassagen sollen vermieden werden; Videotutorials könnten ein zugänglicher Weg sein, um den Bedürfnissen der AnwenderInnen gerecht zu werden. Zusätzlich müssen grafische Verbesserungen für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen in Betracht gezogen werden. Darüber hinaus ist das Starten der Spiele im Unterricht verbessert und leichter handhabbar zu machen, denn LehrerInnen haben im schulischen Alltag nur ein paar Minuten Zeit, um die Software in Betrieb zu setzen. Das Starten der Spiele wird demzufolge auf einige gut bekannte Schritte minimiert. Erhöhte oder sogar vollständige BenutzerInnenfreundlichkeit kann Hürden des Alltags ausgleichen und maßgeblich zu einem Austausch auf Augenhöhe beitragen. Im Zentrum steht die Befähigung Aller zum Fertigstellen des Spiels; Unterstützung ist dabei nicht formalisiert und unkompliziert im Verlauf der Spiele.

8. Conclusio

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass der Einsatz von Spielen in Kombination mit spielbasierten Dialogen einen wichtigen Anstoß für die Thematisierung von zentralen Problemlagen geben können. Dabei hilft das Herstellen einer spielerischen und angenehmen Atmosphäre, um frei über die Auswirkungen unterschiedlicher (gesamtgemeinschaftlicher) Krisen auf die persönliche Lebenswelt und die Schule zu sprechen. Gleichzeitig müssen technologische Barrieren abgebaut werden und es besteht weiterhin die Gefahr, dass marginalisierende Praktiken wie z.B.: Bemitleiden, Verniedlichen und Abwerten in inklusiven Unterrichtssettings von LehrerInnen und SchülerInnen reproduziert werden.

Literatur

Berger, Florian/Liapis, Antonios/Yannakakis, Georgios (2012): Prototyping an Adaptive Educational Game for Conflict Resolution, in: ITS 2012 Workshop: Emotion in Games for learning, online unter: <https://tinyurl.com/ya9a52de> (letzter Zugriff: 30.05.2017).

Berne, Eric (1970): Spiele der Erwachsenen, Hamburg: Rowohlt.

Bleumers, Lizzy/All, Anissa/Mariën, Ilse/Schurmans, Dana/Van Looy, Jan/Jacobs, An/Willaert, Koen/De Grove, Frederic (Hg.) (2012): The State of Play of Digital Games for Empowerment and Inclusion: Analysis of Literature and Empirical Cases Challenges - Final Report, prepared by IBBT-Digital Society as part of the Digital Games for Empowerment and Inclusion (DGEI) Project, online unter: http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/elInclusion/documents/DGEI_D1Annex1IBBT_StateOfPlayintermediateforweb.pdf (letzter Zugriff: 30.05.2017).

Bodine, Richard/Crawford, Donna (1998): The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in Schools, San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur: / Pierre Bourdieu. Hrsg. von Margareta Steinrück ; 1. Hamburg: VSA Verlag Hamburg.

Clarke, Adele E. (2005): Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn, Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.

Clarke, Adele E. (2009): From Grounded Theory to Situational Analysis: What's New? Why? How? in: Morse, Janice M./Stern, Phyllis N./Corbin, Juliet/Bowers, Barbara/Charmaz, Kathy/ Clarke, Adele E. (Hg.): Developing Grounded Theory. The Second Generation. Walnut Creek: Left Coast Press, 194-221.

De Schutter, Bob/Vanden Abeele, Vero (2008): Meaningful play: Digitale spellen als bron van leren, Leuven: E-Treasure project report, online unter: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/270390/1/bron%20van%20leren.pdf> (letzter Zugriff: 30.05.2017).

Egenfeldt-Nielsen, Simon (2007): Third generation educational use of computer games, in: Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 16/3, 263-281.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek: Rowohlt.

Flieger, Petra (2015): Verteilt Leicht Lesen die Macht neu? in: Candussi, Klaus/Fröhlich, Walburga (Hg.): Leicht Lesen. Der Schlüssel zur Welt, Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 143-153.

Hauser, Mandy (2016): Qualitätskriterien für die Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, in: Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 77-98.

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?



In: zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 53, 2002; 354-361. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html#idm1177168> (Stand: 2017-06-22)

Jenkins, Henry/Purushotma, Ravi/Weigel, Margaret/Clinton, Katie/Robison, Alice J. (2006): Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century, Chicago: MacArthur Foundation.

Koenig, Oliver/Buchner, Tobias (2011): (Inklusive) Forschung als Empowerment? in: Kulig, Wolfram/Schirbort, Kerstin/Schubert, Michael (Hg.): Empowerment behindeter Menschen. Theorien, Konzepte, Best Practice, Stuttgart: Kohlhammer, 267-284.

Kremsner, Gertraud/Buchner, Tobias/Koenig, Oliver (2016): Inklusive Forschung, in: Hedderich, Ingeborg/Hollenweger, Judith/Biewer, Gottfried/Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 645-649.

Kremsner, Gertraud/Schmoelz, Alexander/Proyer, Michelle (2017): Against the rules - Disrupting and reassessing discursive practices of playfulness. International Journal for Play, (under review).

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung, Weinheim: Beltz; 5. Auflage.

Nind, Melanie (2014): What is Inclusive Research? London/New Delhi/New York/Sydney: Bloomsbury.

O'Brien, John (2014): Madrid Memo. Memo to the Participants in New Paths to Inclusion Project Meeting, Madrid, online unter: http://personcentredplanning.eu/images/OnlineKnowledgeCenter/New_Paths_to_InclUision/OBrien_Madrid_memo-2.pdf (letzter Zugriff: 30.05.2017).

Paul, Richard/Elder, Linda (2007): The Art of Socratic Questioning, Dillon Beach: The Foundation for Critical Thinking Press.

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule, Weinheim u. a.: Beltz.

Riemann, Gerhard (2003): A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction into "Doing Biographical Research", in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 4/3, online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/666/1440>, (letzter Zugriff: 30.05.2017).

Scaltsas, Theodore/Alexopoulos, Konstantinos (2013): Creating creativity through emotive thinking, in: Proceedings of the World Congress of Philosophy.

Schmoelz, Alexander (2016). Ernsthafte Spiele als Anlass für Ko-Kreativität? in: Haag, Johann/ Weißenböck, Josef/Gruber, Wolfgang/Freisleben-Teuscher, Christian F. (Hg.): Game Based Learning. Dialogorientierung & spielerisches Lernen analog und digital, Brunn am Gebirge: IKON, 107-118.

Schmoelz, Alexander (2017): On Co-Creativity in Playful Classroom Activities. Creativity. Theories - Research - Applications, 4/1 (in print).

Schuetze, Fritz (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit, in: Lämmert, E. (Hg.): Erzählforschung, Stuttgart: Metzler, 568-590.

Seitz, Simone/Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung, in: Zeitschrift für Inklusion, Juni 2012. ISSN 1862-5088, online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62> (letzter Zugriff: 30.05.2017).

Stenning, Keith/Schmoelz, Alexander/Wren, Heather/Stouraitis, Elias/Scaltsas, Theodore/ Alexopoulos, Konstantinos/Aichhorn, Amelie (2016): Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity? Digital Culture & Education, 8/2, 154-168, online unter: <http://www.digitalcultureandeducation.com/uncategorized/stenning-et-al-html/>



(letzter Zugriff: 30.05.2017).

Stewart, James/Bleumers, Lizzy/Van Looy, Jan/Mariën, Ilse/All, Anissa/Schurmans, Dana/ Willaert, Koen/De Grove, Frederik/Jacobs, An/Misuraca, Gianluca (2013): The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion: Evidence and Opportunity for Policy, online unter: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC78777.pdf> (letzter Zugriff: 30.05.2017).

UN (2006) Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), retrieved at: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (letzter Zugriff: 30.05.2017).

Von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer VS.

Walmsley, Jan/Johnson, Kelley (2003): Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures, London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Yannakakis, Georgios N./Togelius, Julian/Khaled, Rilla/Jhala, Arnav/Karpouzis, Kostas/Paiva, Ana/Vasalou, Asiminia (2010): Siren: Towards Adaptive Serious Games for Teaching Conflict Resolution, 4th European Conference on Games Based Learning (ECGBL10), Copenhagen, Denmark, 21-22 Oktober, online unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/51e5/c32b4c78405b81a618ff9f66e9407b9bbf7c.pdf> (letzter Zugriff: 30.05.2017).

Tags

soziale inklusion, digitale spiele, spielbasierte dialoge, unterrichtspraxis, inklusive didaktik

Impressum und Offenlegung gemäß §25 des Mediengesetzes

Medieninhaber: Republik Österreich, Bundesministerium für Bildung

Zuständigkeit: Laut Bundesministeriengesetz 1986 in der jeweils geltenden Fassung

Hersteller: Bundesministerium für Bildung

Verlagsort: Wien

Herstellungsort: Wien

Kontakt: Bundesministerium für Bildung, Abteilung IT/3, Minoritenplatz 5, 1014 Wien

<http://bmb.gv.at>