



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Ein Beitrag zur spielerischen Förderung von Inklusion:

Wie inklusive Spielpraktiken mit digitalen und analogen Spielen
die Begegnung mit den sozialen Ungleichheitsdimensionen
Behinderung, Migration und Gender ermöglichen

verfasst von / submitted by

Lisa-Katharina Möhlen, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Herr Prof. Dr. Gottfried Biewer

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
1.1	Entstehungshintergrund und Ziel der vorliegenden Arbeit	6
1.2	Bildungswissenschaftliche Relevanz	8
1.3	Aktueller Forschungsstand	9
1.3.1	Inklusive Pädagogik	9
1.3.2	Inklusive Medienpädagogik	11
1.3.3	Forschungslücke	13
1.3.4	Forschungsleitende Fragestellungen.....	14
1.4	Aufbau der Masterarbeit.....	14
2	Theoretische Rahmung	16
2.1	Beschreibung des Erasmus+ Projektes eCrisis	16
2.2	Inklusionsdiskurs.....	17
2.3	Soziale Ungleichheitsdimensionen	21
2.3.1	Behinderung.....	22
2.3.2	Migration	24
2.3.3	Gender	26
2.4	Ableismdiskurs	28
2.5	Inklusiv-mediale Gestaltungspraktiken	30
2.5.1	Inklusive Medienpraktiken	30
2.5.2	Inklusive Spielpraktiken.....	32
2.6	Theoretisches Zwischenfazit	37
3	Forschungsdesign der empirischen Untersuchung	41
3.1	Vorstellung der Forschungsmethodologie	41
3.1.1	Partizipativer Forschungsansatz	41
3.1.1.1	Vorstellung der beteiligten Forscher*innen.....	43
3.1.1.2	Ethische Verantwortung	45
3.1.2	Verortung der Dokumentarischen Methode.....	46

3.1.2.1	Entstehungshintergrund	46
3.1.2.2	Relevanz für die Inklusionsforschung	49
3.2	Datenerhebung im Rahmen des eCrisis Projektes	51
3.2.1	Didaktischer Aufbau des Kick-off Events	51
3.2.2	Sample	53
3.3	Auswertungspraxis	55
3.3.1	Vorbereitungsschritt	55
3.3.2	Formulierende Interpretation	57
3.3.3	Reflektierende Interpretation	59
3.3.4	Komparative Analyse und Typenbildung	65
4	Ergebnisdarstellung	69
4.1	Exklusionsbedingende Dynamiken	72
4.2	Ableistische Machtspielchen	75
4.3	Interkulturelle Begegnungen	85
4.4	Zur Reproduktion klassisch binärer Geschlechterrollen	89
4.5	Inklusive Prozesse durch Anerkennung	98
5	Diskussion	101
5.1	Exklusionsdynamiken in Spielgruppen	103
5.1.1	Intentionale Exklusion	103
5.1.2	Nicht-intentionale Exklusion	105
5.2	Aufbrechen sozialer Ungleichheitsdimensionen	106
5.2.1	Reflexion von Othering Prozessen	106
5.2.2	Normative Rahmenbedingungen durch das Medium Spiel	109
5.2.3	Zulassen von Assoziationen	110
5.3	Inklusive Prozesse spielerisch fördern	112
6	Schluss	117
6.1	Inhaltliche Zusammenfassung	117
6.2	Reflexion des Forschungsdesigns	118

6.3	Resümee.....	119
6.4	Forschungsausblick.....	120
	Literaturverzeichnis	122
	Abbildungsverzeichnis.....	130
	Tabellenverzeichnis.....	131
	Abkürzungsverzeichnis.....	132
	Anhang.....	133

Danksagungen

Zu allererst möchte ich meinem Betreuer*innenduo Prof. Dr. Gottfried Biewer und Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Michelle Proyer mein herzlichsten Dank widmen. Durch die reibungslose, unkomplizierte und fruchtbare Zusammenarbeit, ob persönlich oder per E-Mail wurden mir viele Fragezeichen über die Zeit beantwortet. Daran lässt sich sehr deutlich aufzeigen, dass generationsübergreifendes Arbeiten einen essentiellen Mehrwert hat.

Ohne meine drei Co-Forscher*innen Iris Grasel, Daniel Handle-Pfeiffer und Andreas Paukner wäre diese Arbeit jedoch nur halb so wertvoll geworden. Aufgrund von institutionellen Vorschriften kann ich die drei leider nicht als Co-Autor*innen angeben, welches mehr als gerechtfertigt wäre. Vielen Dank euch Dreien für die lustige und produktive Zusammenarbeit.

Des Weiteren möchte ich den restlichen eCrisis Mitgliedern danken. Dr. Alexander Schmölz war derjenige, welcher mich auf die Idee brachte, die Masterarbeit an der Schnittstelle von Inklusiver Pädagogik und Medienpädagogik zu schreiben. Im Nachhinein wird mir erst ersichtlich, wie essentiell es ist, interdisziplinäre Forschungsansätze zu verfolgen. Auch Dr.ⁱⁿ Gertraud Kremsner ist mir in Bezug auf die ethischen Forschungsaspekte immer eine Ansprechpartnerin gewesen und auch hier ist zu erwähnen, dass ich ohne sie niemals die Wichtigkeit partizipativer Forschung wahrgenommen hätte. Um das Trio zu vervollständigen, möchte ich noch Nicole Osimk erwähnen, die für das Korrekturlesen zuständig war.

Auch die Unterstützung meiner Familie ist nicht wegzudenken. Egal, ob es meine Mama war, die x-Mal alle erdenklichen Versionen Korrektur gelesen hat oder mein Papa, der mich bis auf die letzte Minute noch mit Literaturtipps versorgt hat. Auch meine Geschwister haben einen großen Teil dazu beigetragen, indem sie mir ihren Arbeitsplatz für mehrere Wochen zur Verfügung gestellt, meine Sprachkenntnisse erweitert haben, die Post-it Sammlung durch *qualifizierte* Beiträge erweitert oder die Wortanzahl des digitalen Dokuments ebenso *qualifiziert* in die Höhe getrieben haben.

Abschließend möchte ich noch Helena Deiss und Linda Kreuter nennen, die für mich über die drei Jahre zunächst als Studienkolleginnen, später als Arbeitskolleginnen immer ein offenes Ohr hatten, sowie mir Tag und Nacht mit Rat und Tat persönlich oder über WhatsApp/Signal beiseite standen. Vielen Dank dafür, Schadensfreundinnen!

Abschließend möchte ich mein Patenkind zitieren, die für mich immer wieder verdeutlicht, dass Digitalisierung ein essentieller Bestandteil heutiger Lern- und Bildungsverständnisse ist. Denn: „Hab´ ich auf Insta gelernt!“

1 Einleitung

1.1 Entstehungshintergrund und Ziel der vorliegenden Arbeit

Unser gegenwärtiges Zeitalter ist geprägt durch einen raschen und extremen gesellschaftlichen Wandel. Der Anfang des 21. Jahrhunderts zeichnet sich erstmalig durch den auftretenden Aspekt der Digitalisierung aus (Iske & Verständig, 2015). Durch die rasche Entwicklung und den stetigen Innovationsdurst auf diesem Gebiet entstehen stetig neue (globale) Interaktions- und Kommunikationsstrukturen. Das wiederum bedeutet, dass der Aspekt der Digitalisierung als wesentliches Moment menschlicher Lebenswelten zu betrachten ist. Im Folgenden wird erläutert, wieso dieser skizzierte Wandel als Legitimationsgrund für die vorliegende Arbeit herangezogen wird.

Die voranschreitende Digitalisierung birgt Risiken, eine davon wird mit dem Fachbegriff des *digital divides* (Deutsch: digitale Kluft) betitelt. Der Begriff *digital divide* erlangte im Report *Falling Through the Net* der amerikanischen Regierung Bekanntheit (US Department of Commerce, 1999). Aus dieser Studie geht hervor, dass durch den Zugang zu neuen Technologien, wie Computern und Internet, Ungleichheitsgefälle zwischen Menschen entstehen (ebd.). Diese Ungleichheitsgefälle werden im Anschluss an die OECD (2001 S. 32; [Anm.: L.-K.M.]) mit dem „[...] gap between individuals, households, business, and geographic areas at different socio-economic levels with regard both to their opportunities to access ICT [(Information and Communication Technology)] and to their use of the Internet for a wide variety of activities“ spezifiziert. Diese Kluft wird sowohl auf einer Mikroebene zwischen einzelnen Individuen sowie auf der Mesoebene von Institutionen und auf der Makroebene zwischen einzelnen Nationalstaaten hervorgerufen (ebd.).

Im Auftrag der Europäischen Union erforschten Cruz-Jesus et al. (2016) auf der Makroebene den Zusammenhang zwischen der digitalen Kluft und der Bildungsungleichheit in allen 28 Ländern der EU. Überraschenderweise ergab die Studie, dass selbst Länder, die im internationalen Vergleich hohe Bildungsstandards hervorbringen, nationale digitale Kluften aufweisen (ebd., S. 81). Der Grund ist darin zu sehen, dass auf der Mesoebene spezifische Gruppierungen identifiziert werden können, welche aufgrund ihres ohnehin vulnerablen Status besonders von der digitalen Benachteiligung betroffen sind. Dazu zählen laut den Autor*innen Menschen mit geringem Einkommen, niedrigem Bildungslevel, ältere Menschen, Menschen mit Behinderung, Frauen, Angehörige ethnischer Minderheiten, aber auch jene Menschen, die in ländlichen Regionen wohnen (ebd., S. 73). Neben den Ungleichheitsdimensionen der (monetären) Ressourcen, des Bildungszuganges, des Alters und des Wohnortes werden auch die drei Dimensionen von Behinderung, Migration und Geschlecht aufgelistet. Das Fazit der Studie be-

sagt, dass Bildung zwar ein essentieller Faktor für die Überbrückung von digitalen Ungleichheiten ist, aber dennoch weitere Ungleichheitsdimensionen in eine interdependente Analyse miteinbezogen werden müssen.

Rahamin (2004) spezialisiert sich in ihrer Forschungstätigkeit auf den Zusammenfang von sozialen Ungleichheiten und der Nutzung von ICTs. Sie weist ebenfalls darauf hin, dass die Implementierung auch mit Risiken verbunden ist, welche zu personenbezogener Exklusion führen können. Sie beschreibt für den angloamerikanischen Raum, dass ICTs nichtsdestotrotz das Potential aufweisen, Inklusion zu fördern und soziale Ungleichheit abzubauen (ebd., S. 44).

Daran anschließend kann mit Bosse (2012) argumentiert werden, dass in Bezug auf die auftretende digitale Ungleichheit Gestaltungsmöglichkeiten entwickelt werden müssen, um dieser entgegenzuwirken. Der Autor bezieht sich dabei unter anderem auf die rechtliche Grundlage des *Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung* (UN-BRK), welche mit Artikel 21 das „Recht auf freie Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen“ unter Absatz D einfordert; dass „Massenmedien, einschließlich Anbieter¹ von Informationen über das Internet dazu aufgefordert werden, ihre Dienstleistungen für Menschen mit Behinderung zugänglich zu gestalten.“ (Beauftragung der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung, 2011, S. 19) Bosse (2012, S. 51) betont, dass es bei einem barrierefreien Zugang um Partizipation geht, welche für alle Menschen ohne individuelle Assimilation zugänglich sein muss. Dieser Forderung folgend arbeiten Schmölz et al. (2017) didaktische Szenarien heraus, durch welche soziale Inklusion mittels des Ansatzes des (*digital*) *game-based learnings* gefördert werden soll. Die Autor*innen postulieren, dass durch einen spielerischen Zugang implizite Lern- und Bildungsprozesse stattfinden, welche das Bewusstsein für soziale Vielfalt stärken (ebd.).

Als Ziel der Masterarbeit kann somit definiert werden, dass es auf der Mikroebene unerlässlich ist, sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken. Der Fokus der vorliegenden Arbeit soll dabei auf Personen mit ohnehin vulnerablen Status gelegt werden, da diese durch den digital divide einem zusätzlichen Risiko von sozialer Exklusion ausgesetzt sind. Um die genannten Ungleichheitsdimensionen Behinderung, Migration und Gender aufzubrechen, wird Bildung in der vorliegenden Arbeit als zentrales Schlüsselmoment gesehen. Im Folgenden wird das Postulat begründet, wieso Bildung als zentrales Moment zu verzeichnen ist.

¹ Das Auftreten unterschiedlicher Genderstile oder das Auslassen von gendersensibler Sprache in dieser Arbeit ist immer auf die Originalzitate anderer Autor*innen zurückzuführen. Ich habe mich für den Genderstil des *Gender-Sternchens* mittels Asterisks entschieden. Die Begründung ist darin zu sehen, dass das Sternchen in der Computersprache für eine unbestimmte Menge steht. Somit wird mit dem Gender-Sternchen vermerkt, dass alle bisher nicht anerkannten Geschlechter, welche außerhalb der traditionell binären Zuschreibungskategorien liegen, ebenfalls mit einbezogen und anerkennend berücksichtigt werden (Fischer & Wolf, 2009, S. 5).

1.2 Bildungswissenschaftliche Relevanz

Der phänomenologisch orientierte Ansatz von Schütz & Luckmann (2003) beschreibt, dass Menschen basierend auf ihren Wahrnehmungen die Umwelt erfahren (ebd., S. 29). Demzufolge definieren sich Bildungsprozesse durch die Wechselwirkung von Mensch und Umwelt. Diese intersubjektive Erschließung der eigenen Umwelt betiteln die Autoren als sogenannte Wirklichkeitsregion, in welcher wir Menschen uns bewegen (ebd., S. 29). Diese Wirklichkeit kann als unsere alltägliche Lebenswelt definiert werden (ebd.).

Innerhalb dieser Lebenswelt ist der Mensch handlungsfähig und in der Lage mit anderen Menschen zu interagieren (ebd.). Genauso wie der einzelne Mensch innerhalb der Lebenswelt wirkt, beeinflussen ihn auch die Handlungen anderer Personen (ebd., S. 31). Durch die wechselseitige Interaktion mit anderen Menschen baut das Individuum sogenannte Wissensvorräte auf, die es ihm wiederum erst ermöglichen, in der Lebenswelt aktiv handeln und wirken zu können (ebd., S. 33). Diese sich gegenseitig bedingenden Aspekte konstituieren die Sichtweise einzelner Individuen auf ihre Lebenswelt. Dabei sind die angesammelten Wissensvorräte laut Schütz & Luckmann (2003) die Grundlage, wie wir die Wirklichkeit unserer alltäglichen Lebenswelt auslegen. Schütz postuliert, dass der Mensch die Wissensvorräte und seine Sicht auf die Lebenswelt zunächst zu einem gewissen Grad reflexiv verstehen muss, damit er*sie aktiv innerhalb dieser wirken kann (ebd.).

Die Annahme, dass intersubjektive Interaktion und Handlung zur Erschließung der eigenen Lebenswelt führen, wirkt sich ebenso auf die Existenz nicht-menschlicher Elemente aus (ebd., S. 32). Beispielhaft können hierbei materielle Gegenstände, Ereignisse, aber im heutigen Zeitalter relevant die Digitalisierung genannt werden. Diesen Bestandteilen alltäglicher Lebenswelten wird durch menschliches Handeln ein Sinn zugeschrieben (ebd.). Die Autoren fassen dieses Konstrukt mit dem Begriff sogenannter Sinnschichten zusammen. Sinnschichten drücken sich somit auf unterschiedlichen (nicht-)menschlichen Ebenen in den kollektiv gesammelten menschlichen Wissensbeständen aus. Es wird zudem verdeutlicht, dass sich die Sinnschichten in einem stetigen Wandel befinden, da deren Bedeutung davon abhängig sind, welchen Stellenwert der Mensch ihnen in der alltäglichen Lebenswelt beimisst.

Zusammengefasst bedeuten Schütz und Luckmanns Ausarbeitungen (2003), dass durch die Interaktion mit anderen Menschen eine gemeinsame kommunikative Umwelt konstruiert wird. Innerhalb dieser kommunikativen Umwelt konstituieren sich wiederum Lern- und Bildungsprozesse, welche auf Erfahrungen und zugeschriebenen Sinnschichten basieren. Diese wiederum sind abhängig von der Interaktion und Kommunikation zwischen dem Individuum und dem Gegenüber. Des Weiteren können auch Bildungsprozesse zwischen einem Menschen und einem nicht-menschlichen Element stattfinden. Schütz und Luckmanns (2003) Begründung

liegt darin, dass der Mensch durch die inhärenten sinnstiftenden Aspekte des nicht-menschlichen Elements ebenfalls eine abstrahierte Interaktion erfährt.

1.3 Aktueller Forschungsstand

1.3.1 Inklusive Pädagogik

Im deutschsprachigen Raum gilt Prenzel (1995) als eine der Begründer*innen einer Pädagogik der Vielfalt. In ihrer gleichnamigen Publikation arbeitet die Erziehungswissenschaftlerin drei Ungleichheitsdimensionen heraus: Behinderung, Kultur und Geschlecht. Sie widmet sich diesen drei Kategorien, um das Spannungsverhältnis und den daraus resultierenden pädagogischen Herausforderungen zwischen Integration und Separation zu beleuchten (ebd.). Jede der drei Ungleichheitsdimensionen bezieht sich zwar auf den jeweiligen themenspezifischen Forschungsgegenstand, dennoch weisen alle Dimensionen wesentliche strukturelle Gemeinsamkeiten auf (ebd., S. 171). Eine Gemeinsamkeit kann zum Beispiel im westlichen Bildungsbereich in der räumlichen Exklusion durch Sondereinrichtungen gesehen werden, bzw. dem Wunsch nach Partizipation in einem gemeinsamen Schulsystem für alle. Die zweite Parallele ist darin zu sehen, dass eine Zusammenführung der pädagogischen Ansätze bis dato noch nicht möglich war, da die einzelnen sonderpädagogischen Ansätze zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf Bildungsmissstände aufmerksam machten (ebd., S. 176). Eine dritte Schnittstelle lässt sich in der Kritik an dem vorherrschenden Gleichheitsverständnis finden, welches dazu führen kann, dass Integrationsversuche vorwiegend als eine Assimilation der Betroffenen an normative Standards betrachtet wird (ebd., S. 178). Demgegenüber wird eine Gleichberechtigung auf allen gesellschaftlichen Ebenen gefordert, welche Differenzen anerkennt und sich gegen „Aussonderungen und Inferiorisierungen durch die Sonder-Pädagogiken“ (ebd.) ausspricht.

All diesen genannten Aspekten liegt ein hierarchisches Verhältnis zugrunde. Die drei pädagogischen Ansätze verfolgen das gemeinsame Erkenntnisinteresse, machtbezogene Hierarchien zu reflektieren, sodass in einem ersten Schritt Reproduktionen verhindert werden und in einem weiteren Schritt die Auflösung dieser forciert werde (ebd., S. 181). Die Autorin führt an, dass dieses durch Bildungsprozesse erfolgen können (ebd.). Basierend auf diesen Forderungen spricht sich Prenzel (1995, S. 13) für eine Entwicklung der Pädagogik der Vielfalt aus, welche ein gemeinsames allumfassendes Bildungsverständnis aufweisen soll. Dieses Verständnis soll „damit einen Beitrag leisten zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, zur Entfaltung kulturellen Reichtums und zum Respekt vor Individualität in der Erziehung“ (ebd.).

Über zwei Jahrzehnte später befasst sich Prengel (2018) rückblickend damit, welchen Beitrag ihr erziehungswissenschaftlicher Ansatz einer Pädagogik der Vielfalt (1995) für einen inklusiven Bildungsdiskurs leistet. Dabei stellt sie fest, dass die Pädagogik der Vielfalt „für facettenreiche Strömungen in der Bildungslandschaft [steht], die heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt anerkennt und ihre Inklusion anstrebt“ (Prengel, 2018, S. 34f.; [Anm.: L.-K.M.]). Die Autorin setzt ihren pädagogischen Ansatz mit einer Inklusiven Pädagogik gleich, da beide Ansätze „[...] auf grundlegenden Einsichten, die an den Prinzipien der Menschenrechte – Gleichheit, Freiheit, Solidarität – orientiert sind [...] und sich gegen Ungleichheit, Unfreiheit und Menschenfeindlichkeit wenden“ (ebd., S. 35; [Anm.: L.-K.M.]).

An diesen Ansatz kann auch mit Budde (2017) angeschlossen werden, der sich grundlagentheoretisch mit dem Begriff der Heterogenität auseinandersetzt. Heterogenität wird als soziale Konstruktion relational zum Konzept der Gleichheit definiert (ebd., S. 13). Dies impliziert, dass Heterogenität durch soziokulturelle Differenzkategorien ausgedrückt wird, welches konstituierend in Diskursen um soziale Ungleichheit ist (ebd., S. 14). Der Erziehungswissenschaftler betont, dass zudem fähigkeitsbezogene Differenzen zwischen Individuen in den Vordergrund gerückt werden, um positive Potentiale zu beleuchten (ebd.). Pointiert arbeitet Budde (2017, S. 18) heraus, dass Differenzierung immer auf Basis menschlichen Handlungen bzw. Interaktionen geschieht. Wie auch Prengel (1995) verweist Budde (2017) darauf, dass die Analyse von Machtverhältnissen unabdingbar ist. Denn wenn machtbezogenen Aspekte unberücksichtigt bleiben, kann es dazu kommen, dass das Konzept der Heterogenität eindimensional gedacht wird und somit soziale Positionierungen eine legitimierte Normativität erreichen (ebd., S. 21). Zusammenfassend wird im Zuge eines heterogen-pädagogischen Verständnisses der Fokus auf das positive Potential von sozial konstruierten Differenzen gelegt. In der Inklusiven Pädagogik ist der Analysefokus hingegen verstärkt im „Abbau von gesellschaftlichen Barrieren“ und einem „bildungspolitischen Anspruch an Teilhabe auf allen gesellschaftlichen Ebenen“ zu finden (ebd., S. 23). Somit kristallisiert sich auch hier heraus, dass ein inklusiv-pädagogischer Ansatz sich stärker auf menschenrechtsbasierende Grundlagen bezieht.

Biewer (2017) ist Vertreter einer Inklusiven Pädagogik und arbeitet folgendes theoretisches Verständnis heraus:

„Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (ebd., S. 204)

Diese Definition setzt sich mit den oben erläuterten Aspekten menschlicher Vielfalt von Prengel (1995, 2018) und Heterogenität nach Budde (2017) auseinander, baut aber verstärkend

auf einer menschenrechtsbasierenden Grundlage auf. Es wird sich gegen eine explizite Differenzierung nach verschiedenen Merkmalen ausgesprochen, die zu Ungleichheit und Marginalisierung führen. Vielmehr geht es darum, dass jeder Mensch (basierend auf gesetzlichen Grundlagen), gesellschaftlich partizipieren kann. Das Individuum mit seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen steht dabei im Fokus der pädagogischen Betrachtungsweise. Des Weiteren müssen diesbezüglich institutionelle und gesellschaftliche Strukturen berücksichtigt werden, um diese einer aktiven Veränderung im Sinne eines inklusiven Verständnisses zu unterziehen. Zusätzlich nimmt sich eine Inklusiv Pädagogik auch einer Auseinandersetzung und der Weiterentwicklung in Bezug auf didaktische, methodische und methodologische Aspekte an. Denn diese Gesichtspunkte, welche sich vorwiegend auf empirisch bezogenen Forschungsprozesse beziehen, ermöglichen die didaktische Umsetzung bzw. Gestaltung inklusiver Settings (Markowetz & Reich, 2016; Sturm, 2012). Prengel (2018) spricht sich dafür aus, dass eine inklusive Didaktik zwei wesentliche Merkmale berücksichtigen müsse. Zum einen wird Chancengleichheit angestrebt, welche es Lernenden ermöglicht, nach ihren individuellen Fähigkeiten gefördert zu werden (ebd., S. 46). Zum anderen wird Lernenden ein Freiraum ermöglicht, welcher die Einbringung eigener Themen und Interessen aktiv antizipiert (ebd., S. 47). Diese zwei Punkte werden auch in der vorliegenden Arbeit verfolgt, indem ein partizipativer Forschungsansatz gewählt wurde. Denn daran anschließend kann auf methodologischer Ebene mit Buchner, Koenig und Schäfers (2011, S. 2) argumentiert werden, dass es unerlässlich sei, Forschungsprozesse zu Inklusion- und Teilhabeforschung partizipativ zu gestalten. Eine Inklusiven Pädagogik müsse explizite Method(ologi)en zur Verfügung stellen, damit eine inklusive Praxis reflektiert und hinterfragt, aber auch umgesetzt werden kann (Markowetz & Reich, 2016; Sturm, 2012).

1.3.2 Inklusiv Medienpädagogik

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, befasst sich eine Inklusiv Pädagogik mit einer Bandbreite pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten. Im Zuge der Digitalisierung und Medialisierung ist es naheliegend, dass sich digitale sowie mediale Aspekte auch in einer Inklusiven Didaktik wiederfinden lassen.

In seiner Veröffentlichung *Medienbildung als Perspektive für Inklusion – Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis* arbeitet Schluchter (2015, S. 13) heraus, dass der aktive Einbezug von (digitalen) Medien als ein Instrument des Empowerments zu sehen ist. Heutzutage gehören digitale Medien zur alltäglichen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, aber auch von erwachsenen Personen und müssen somit als fester Bestandteil von Bildungsprozessen gesehen werden (ebd.). Aufbauend auf dieser Annahme postuliert der Medienpäda-

goge zehn Ebenen, wie inklusive Prozesse durch Medien gefördert, aber auch gefestigt werden können (ebd., S. 17ff.). Da das Thema der Inklusion den wesentlichen Forschungsgegenstand darstellt, sind vor allem die folgenden vier Ebenen von Bedeutung: Annäherung von Menschen (mit und ohne Behinderung) (ebd.); das Entdecken, Erleben und die Entfaltung von Selbstwirksamkeit (ebd., S. 19); Einbringen und Entdecken eigener Stärken (ebd.); Entdecken von neuen Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräumen (ebd., S. 21).

Ein weiterer Aspekt, der sich neben den ICTs im Zuge der Digitalisierung entwickelt hat, ist das Medium der digitalen Spiele. Spielen ist schon seit Menschengedenken ein essentieller Bestandteil alltäglicher Lebenswelt (McGonigal, 2011). McGonigal (2011) setzt sich in ihrer Publikation *Reality is Broken – Why Games Make Us Better and How They Can Change the World* mit einer weiteren lebensweltlich bezogenen Ungleichheit auseinander. In einem ersten Schritt zeigt sie auf, dass in einer (digital-virtuellen) spielerischen Welt Bedürfnisse erfüllt werden können, die vergleichend in der realen Welt nicht erfüllt werden (ebd, S. 3). Im folgenden Zitat wird zusammengefasst, welche Aspekte die digitale Welt erfüllen kann.

„[...] In today's society, computer and video games are fulfilling *genuine human needs* that the real world is currently unable to satisfy. Games are providing rewards that reality is not. They are teaching and inspiring and engaging us in ways that reality is not. They are bringing us together in ways that reality is not.“ (ebd., S. 4)

Laut der Gamedesignerin zielen Spiele darauf ab, das Individuum durch sofortige Belohnung und anhand eines ersichtlichen Zieles, Freude und Spaß zu bereiten. Zudem bieten Spiele spannende Herausforderungen und stärken soziale Bindungen innerhalb der spielerischen Umgebung. Die Motivation wird durch interne Anreize sehr hochgehalten und das individuelle Potential kann über einen kurzen Zeitraum maximiert werden. Alle diese Punkte sind in der heutigen realen Zeit durch den beschriebenen gesellschaftlichen Wandel und die damit verknüpften Bedingungen schwer umzusetzen, weshalb ungestillte reale Bedürfnisse oftmals in die digitale Welt verlagert werden (ebd., S. 7). Laut McGonigal (2011) ist hierin auch die Begründung zu sehen, wieso Spielen als Aktivität so populär ist. Sie sieht das Potential darin, dass diese positiven Aspekte der virtuellen Welt in die Realität transformiert werden können. Diese Transformation beschreibt sie anhand ausgewählter Spiele und Szenarien im dritten Teil ihres Werkes (ebd., S. 219ff.). Dies ist notwendig, da die derzeitige Generation der „born-digital kids“ es durch die virtuelle Welt gewöhnt ist, hochintensives Engagement zu zeigen und eine aktive Partizipation auszuführen (ebd., S. 127). Genau diese zwei Aspekte kann das traditionelle (Schul-)system nicht gewährleisten, sodass Kinder und Jugendliche sich immer weniger mit dem traditionellen System identifizieren können (ebd.). Merkmale des traditionellen Systems können mit zwanghaft zu erreichenden Zielen, persönlich zugeschriebenem Scheitern, sowieso standardisierter und pflichtbewusster Arbeit betitelt werden (ebd.). Hierbei wird die Ungleichheit zwischen der alltäglichen Lebenswelt der born-digital kids und institutionellen

Rahmenbedingungen besonders deutlich sichtbar. An dieser Stelle ist auf Prensky (2001a) zu verweisen, der sich genau dieser Kluft annimmt und das Potential von (digitalen) Spielen für Lern- und Bildungsprozesse sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext ausarbeitet. Prensky (2001a) kann somit mit seinem Konzept des (*digital*) *game-based learnings* als Begründer einer wissenschaftlich verankerten spielerischen Pädagogik betrachtet werden.

1.3.3 Forschungslücke

Steward et al. (2013, S. 3; Hervorhebungen im Original; [Anm.: L.-K.M.]) arbeiten heraus, dass „[...] previous research has demonstrated how `conventional` technologies [...] can support socio-economic inclusion processes for population at risk [...]“. Dem folgend muss in der heutigen Zeit der Fokus zusätzlich daraufgelegt werden, dass unterhaltungsfördernde Formen wie zum Beispiel digitale Spiele für Inklusionsprozesse genutzt werden. Daraufhin wird in der Veröffentlichung *The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion: Evidence and Opportunity for Policy* eine umfangreiche Literaturrecherche und bereits bestehende best practice Beispiele präsentiert (ebd.). Die Studie zeigt auf, dass digitales Spielen bewusstseinsfördernde Element beinhaltet, um soziale Ungleichheit sowie Inklusion zu thematisieren (ebd., S. 134).

Aufbauend auf diesen Forschungsergebnissen nimmt sich das Erasmus+ Projekt *Europe in Crisis* (kurz: *eCrisis*) der Problemstellung von sozialer Ungleichheit und der Förderung von Inklusion mittels digitalen Spielen an. Das Projekt, welches als Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit dient, setzte sich mit schulischer Inklusion im europäischen Kontext auseinander. Es zielt darauf ab, Schüler*innen ein inklusives Setting zu ermöglichen, in dem sie aktiv partizipieren und an der Mitgestaltung ihrer alltäglichen Lebenswelt mitwirken können. Auf der didaktischen Ebene wurden somit (digitale) Spiele ausgewählt, um inklusive Strukturen zu ermöglichen. Die Begründung ist im Anschluss an McGonigal (2011) und Prensky (2001a) darin zu sehen, dass Spiele in der alltäglichen Lebenswelt der Schüler*innen außerhalb des schulischen Kontextes zu finden sind und somit auch in den Schulalltag integriert werden sollten.

Zusammenfassend ergibt sich aus den vorangegangenen Ausarbeitungen folgende Forschungslücke: Es gibt nach wie vor soziale Ungleichheiten in Bezug auf die Dimensionen Behinderung, Kultur und Gender. Alle drei Dimensionen haben in Anlehnung an Prengel (1995) drei überschneidende Momente: (räumliche) Exklusion, separierendes Denken in verschiedenen pädagogischen Ansätzen und Kritikpunkte an vorherrschendem Macht- und Hierarchieverhältnissen. Diese drei Momente müssen in einem bildungswissenschaftlichen Diskurs zum Beispiel in einer Inklusiven Pädagogik zusammengeführt werden. In Anlehnung an Biewer (2017) müssen institutionelle Exklusion und Kategorisierungen auf Basis von rechtlichen Richt-

linien überwunden werden. Zudem ist die Analyse von vorherrschenden Gleichheitsverhältnissen essentiell, die Macht- und Hierarchiestrukturen diesen inhärent sind. Um solche Macht- und Hierarchieverhältnisse visualisieren zu können, soll eine Analyse von zwischenmenschlichen Interaktions- und Verhaltensmustern erfolgen, die sowohl individuelle Interaktion als auch gesamtgesellschaftliche Prozesse im digitalen Zeitalter durch (digitale) Medien rahmen und (re)produzieren (Rahamin, 2004). Genau hierin liegt die bildungswissenschaftliche Relevanz, pädagogische Interventionsmöglichkeiten auszuarbeiten, um das Potential medial-spielerischer Strukturen zu nutzen, um Ungleichheiten zu überwinden und Inklusion zu fördern.

1.3.4 Forschungsleitende Fragestellungen

Nach der Identifikation der erläuterten Forschungslücke werden zunächst in spielerischen Praktiken habitualisierte Interaktions- und Verhaltensmuster in Bezug auf soziale Ungleichheitsdimensionen identifiziert. Daran anschließend kann analysiert werden, welchen Beitrag (digitale) Spiele für Inklusion leisten können. Für den Forschungsprozess ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1: Welchen Beitrag können digitale Spiele sowie analoge Gesellschaftsspiele für Inklusion leisten?

Forschungsfrage 2: Wie begegnen die teilnehmenden Spieler*innen den sozialen Ungleichheitsdimensionen Behinderung, Migration und Gender in spielerischer Praxis?

1.4 Aufbau der Masterarbeit

Nach der bereits gelesenen Einleitung wird im ersten Teil in Kapitel 2 der Inhalt dieser Arbeit grundlagentheoretisch verortet, um die theoretischen Erkenntnisse im zweiten Teil der Arbeit mit den empirisch gewonnenen Erkenntnissen diskutieren zu können. Um die Entstehungshintergründe der Datenerhebung nachvollziehbar zu machen, wird in Kapitel 2.1 das Erasmus+ Projekt detailliert beschrieben. In Kapitel 2.2 wird der aktuelle Inklusionsdiskurs erläutert und somit das zugrundeliegende Verständnis von Inklusion begründet. Anschließend daran wird in Kapitel 2.3 auf die drei Ungleichheitsdimensionen Behinderung, Migration und Gender eingegangen. Auch hier wird der Entstehungskontext der einzelnen Aspekte präsentiert, um darauffolgend die Schnittstellen zur inklusiven Pädagogik zu erläutern. Um einen vertiefenden Einblick in gesamtgesellschaftliche Strukturen zu erhalten, wird der Ableismdiskurs in Kapitel 2.4 ausgearbeitet, um theoretische Kategorisierungsprozesse aller drei Ungleichheitsdimensionen erklären zu können. Für die Analyse des empirischen Materials ist außerdem die theoretische Auseinandersetzung mit inklusiven Gestaltungsmöglichkeiten notwendig. Zunächst wird in Kapitel 2.5 über inklusive Medienpraktiken im Allgemeinen gesprochen, welches in

einem zweiten Schritt in Bezug auf spielerische Praktiken spezifiziert wird, um somit das spielerische Potential für Inklusion zu ermitteln. Abgeschlossen wird die theoretische Rahmung der Masterarbeit in Kapitel 2.6 mit der Zusammenführung der gewonnenen Erkenntnisse, um diese als Grundlage für die empirische Analyse zu verwenden.

Der zweite Teil der Arbeit leitet mit Kapitel 3 den empirischen Teil der Masterarbeit über. Zunächst wird die Situation der Datenerhebung erläutert (Kapitel 3.1). In Kapitel 3.2 wird sich mit der Forschungsmethodologie auseinandergesetzt. Da Inklusion das Hauptthema der Arbeit ist, wird ein partizipativer Forschungsansatz nach Unger (2014) verfolgt (Kapitel 3.2.1). Diesbezüglich ist es von großer Bedeutung sich mit forschungsethischen Aspekten (Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen e.V., 1992) auseinanderzusetzen, da die Selbstbestimmung der Teilnehmer*innen an erster Stelle des Forschungsvorhabens steht. Der methodologische Abschnitt wird mit der Begründung und forschungspraktischen Anwendung der Dokumentarischen Methode in Anlehnung an Bohnsack (2003) in Kapitel 3.2.2 beendet. Exemplarisch wird in Kapitel 3.3 anhand von ausgewählten Transkriptausschnitten Schritt für Schritt die forschungsbezogene Auswertungspraxis erläutert. Darauf aufbauend werden in Kapitel 4 die gewonnenen Ergebnisse dargestellt. Dieses Kapitel ist unterteilt in Kapitel 4.1, in welchem auftretende Exklusionsmomente in spielerischen Praktiken aufgezeigt werden. In Kapitel 4.2 werden daran anschließend ableistische Praktiken aufgezeigt. Darauf folgen die Ergebnisse, welche in interkulturellen Begegnungen erfasst wurden (Kapitel 4.3). Der Genderaspekt ist in Kapitel 4.4 wieder zu finden, in welchem die Reproduktion der klassisch binären Geschlechterrollen identifiziert wird. Im letzten Unterkapitel 4.5 wird aufgezeigt, welche inklusiven Prozesse in spielerischen Praktiken vorzufinden waren. Nach der Ergebnisdarstellung werden die empirischen Erkenntnisse mit der theoretischen Ausarbeitung diskutiert. Konkret wird dargestellt, wie Exklusion begegnet werden kann (Kapitel 5.1). In Kapitel 5.2 wird postuliert, dass durch und in spielerischen Praktiken soziale Kategorisierungsprozesse aufgebrochen werden können und dass zuletzt Inklusion gefördert wird (Kapitel 5.3). Im letzten Kapitel erfolgt eine inhaltliche Zusammenfassung (Kapitel 6.1). Zudem erfolgt eine Reflexion der Methodologie stattfinden (Kapitel 6.2). Nach einem abschließenden Resümee (Kapitel 6.3) wird es einen Ausblick in weitere Forschungsaktivitäten gegeben (Kapitel 6.4).

2 Theoretische Rahmung

2.1 Beschreibung des Erasmus+ Projektes eCrisis

Das Projekt eCrisis wird als Erasmus+ Projekt geführt, welches sich dadurch auszeichnet, dass die Finanzierung durch die Europäische Union vorgenommen wird. Insgesamt ist das Projekt mit einem Budget von 450.000 € ausgestattet. Der Projektantrag wurde von den Kooperationspartnern Pavlos Koulouris und Giorgos Yannakakis gestellt und 2016 genehmigt. Somit begann das Projekt im September desselben Jahres. Das Forschungsteam verteilt sich auf drei europäische Länder. Die maltesischen Partner*innen gehören der Universität auf Malta, genauer dem Institut für Digitale Spiele und dem Institut für Bildungswissenschaft an. Eine weitere Partnerinstitution auf Malta ist das St. Ignatius College, welches als ein Zusammenschluss mehrerer Kindergärten, Volksschulen und Sekundarstufe I. unter einer zentralen Verwaltung gesehen werden kann. Aus Griechenland nehmen zwei Institutionen an dem Projekt teil. Zum einen das deutschsprachige Privatkolleg Ellinogermaniki Agogi S.A., an welchem sowohl unterrichtet als auch geforscht wird. Zum anderen unterstützt die National Technische Universität Athens die technische Ebene des Projektes. Der dritte Teilnehmer ist die Universität Wien, mit dem Institut für Bildungswissenschaft bzw. dem Zentrum für Lehrer*innenbildung.

Im nächsten Abschnitt werden die inhaltlichen Ziele des Projektes erläutert. Das Projekt nimmt sich den wie in der Einleitung beschriebenen sozialen Herausforderungen an. Es versucht Veränderungen im Sinne einer inklusiven Bildung zu gestalten. Spiele sind das hierfür didaktisch gewählte Mittel. Die dahinterstehende Idee besagt, dass durch spielerische Praktiken die Schüler*innen soziale und interkulturelle Kompetenzen erlernen. Diese Kompetenzen werden als Konfliktlösungsstrategien, kreatives Denken und reflektierende Debatte definiert. Die forschungspraktische Umsetzung ist in vier Phasen eingeteilt, welche tabellarisch im Folgenden vorgestellt werden.

Tabelle 1 – Forschungstätigkeiten im eCrisis Projekt

Phase	Datum	Forschungstätigkeiten
1	09/16 – 02/17	<ul style="list-style-type: none">✓ Erhebung des Status Quo in allen drei Ländern in Bezug auf vorherrschende Krisen und Bedürfnisse sowohl der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen und welche sozialen Kompetenzen berücksichtigt werden in der Lehre✓ Definition von Kompetenzen: Konfliktlösungsstrategien, kreatives Denken und reflektierende Debatte✓ Erhebungsmethoden: Spieleworkshops, Interviews, Fragebögen, Beobachtungen✓ Entwicklung von pädagogischen Szenarien, wie Spiele im inklusiven Unterricht eingesetzt werden können✓ Veröffentlichung: Pädagogischer Framework (Schmoelz et al., 2017)

2	01/17 – 04/18	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Spiele werden im Klassenraum angewendet, um das Game Design zu überprüfen und weiterzuentwickeln ✓ Verdichtung und Weiterentwicklung der pädagogischen Szenarien nach dem partizipativen Forschungsansatz zusammen mit Lehrer*innen aus teilnehmenden Ländern (Unger, 2014) ✓ fünftätiger Trainingskurs für Lehrer*innen auf Malta ✓ Veröffentlichung: Anwendungsbeispiele für Lehrer*innen, die mit spielerischen Praktiken Inklusion in ihrem Unterricht fördern wollen
3	09/17 – 07/18	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entwicklung von konkreten Methoden und Materialien, welche im Klassenraum verwendet werden können, um Inklusion mittels spielerischer Pädagogik zu fördern ✓ fünftägiger Trainingsworkshop für Lehrende in Griechenland ✓ Veröffentlichung: Handbuch
4	01/18 – 02/19	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trainingsphase, in der die pädagogischen Szenarien, die Anwendungsbeispiele und das Handbuch in schulischer Praxis getestet wird ✓ Stakeholder werden projektexternen Lehrer*innen die erarbeiteten Ergebnisse des Projektes näherbringen ✓ Veröffentlichung: Report des Lehrer*innenausbildungsprogrammes
5	11/18 – 08/19	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluation des Projektes ✓ Veröffentlichung: Abschlussbericht

Eine grundlegende Bedingung dieses Projektes ist der partizipative Forschungsansatz (von Unger, 2014), welcher gewählt wurde, um nicht ausschließlich über Inklusion, sondern mit betroffenen Personen gemeinsam zu forschen (Buchner, Koenig & Schäfers, 2011). Dieser Ansatz zieht sich durch alle Phasen des Projektes und wird in der folgenden Arbeit weitergeführt². Um ein grundlegendes Verständnis von Inklusion zu erhalten, wird mit dem nächsten Kapitel in den derzeitigen Diskurs eingeführt.

2.2 Inklusionsdiskurs

Fuchs (2016, S. 389; [Anm.: L.-K.M.]) arbeitet heraus, „dass Inklusion/Exklusion keine trennbaren Sachverhalte bezeichnen [...], sondern antagonistische Unterscheidungen, die nicht auf einen Raum verweisen, stattdessen auf Beobachter, die mit dieser Differenz die Welt [...] einteilen.“ Es wird angedeutet, dass eine konstruktivistische Komponente inhärent ist. Im Anschluss an Fuchs (2016) werden die Akronyme von Exklusion, Integration und Inklusion erläutert werden. Die Abbildung 1 wurde im Rahmen des Projektes auf Basis populärwissenschaftlicher Konzeptionen erstellt und verdeutlicht schematisch die Unterschiede zwischen den drei begrifflichen Verständnissen und wird im Folgenden mit den dazugehörigen (vorherrschenden) wissenschaftlichen Diskursen belegt.

² Eine detaillierte Beschreibung und wissenschaftliche Auseinandersetzung partizipativer Forschungsansätze und die ethische Verantwortung sind in Kapitel 4.1.2.1 und Kapitel 4.1.2.2 nachzulesen.

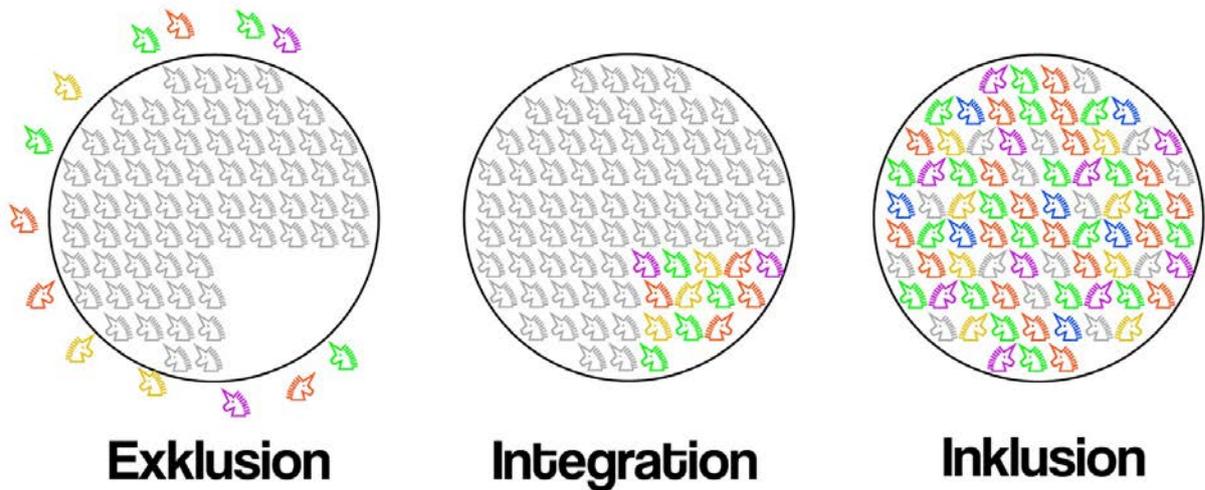


Abbildung 1 – Exklusion-Integration-Inklusions-Schema (CC0)

Exklusion kann in Anschluss an Fuchs (2016, S. 399) als systematischer Ausschluss einzelner Individuen und/oder ganzer Gruppen aus einem bestehenden System gesehen werden. Dieser Ausschluss bezieht sich in dem vorliegenden systemorientierten Verständnis allerdings nicht nur auf räumlichen Ausschluss, sondern auch auf sozialen Ausschluss. Muth (1986, S. 26) betrachtet noch einen weiteren Antagonismus, welcher die Bedingtheit von Exklusion und Integration aufzeigt. Laut dem Autor ist Exklusion eine bedingende Voraussetzung dafür, dass eine Integration stattfinden könne (ebd.). Muths (1986) Ansatz, dass Exklusion einer Integration vorangegangen sein müsse, wird im nächsten Abschnitt mit Kobi (1988) begründet. Denn Integration zielt Kobi (1988, S. 54) folgend auf die Wiederherstellung der Ganzheitlichkeit eines bereits bestehenden Systems ab. Es kann mit Hillmann (1994, S. 377) expliziert werden, dass Integration durch Mechanismen wie Eingliederung und Anpassung an bereits existierende Werte, Verhaltensmuster und Strukturen geschieht. Wie in der aus dem Projekt hervorgegangenen Abbildung 1 zu erkennen ist, können die andersfarbigen Individuen als different im Vergleich zu den einfarbigen Individuen betrachtet werden. Mit Hinz (2008) kann zusammengefasst werden, dass Integration somit ausschließlich auf die Akzeptanz der andersfarbigen Individuen innerhalb eines normierten Rahmens abziele. Die einfarbigen Individuen bilden dabei die allgemeingültige Norm. An diese normierten Rahmenbedingungen müssen sich die andersfarbigen Individuen anpassen.

Inklusion hingegen stellt ein gemeinsames Miteinander innerhalb gegebener Rahmenbedingungen dar (siehe Abbildung 1). Vorwegzunehmen ist, dass eine Unterscheidung zwischen sowohl der Terminologie als auch der Konzeption von Integration und Inklusion vorgenommen werden muss. Ausschlaggebend für den Paradigmenwechsel (in Bezug auf Schüler*innen mit Behinderung) war die Salamanca Erklärung aus dem Jahr 1994. In dieser wird Folgendes definiert.

„Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Strassen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“ (UNESCO, 1994)

Mit diesem Zitat wird aufgezeigt, dass die Bildungsinstitution Schule für alle Kinder unabhängig von den Dimensionen der Fähigkeiten, der Herkunft, sprachlichen oder ethnischen Aspekten geöffnet werden soll. In dem Zusammenhang wird der Terminus *inclusion* verwendet. Biewer (2017, S. 129) weist daraufhin, dass die österreichische UNESCO-Kommission den Begriff *inclusion* jedoch mit dem Wort Integration übersetzte. Konzeptionell liegen allerdings zwei verschiedene Verständnisse vor. Hinz (2002) arbeitet die essentiellen Unterschiede der beiden Konzepte heraus. Seine Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden. Im Gegensatz zu einem integrativen Verständnis geht ein inklusives Verständnis von Heterogenität, also menschlicher Vielfalt, aus (Budde, 2017; Hinz, 2002, S. 359). Hierbei wird ein systemischer Ansatz verfolgt, welcher nicht wie ein integrativer Ansatz das einzelne Individuum mit persönlichen Defiziten in den Fokus nimmt, sondern Normalitätsverständnisse infrage stellt (ebd.). Trotzdem wird in einem definierten Bezugsrahmen gehandelt, welcher jedoch durch Reflexion bestehender Werte und Normen kritisch beleuchtet wird (ebd.).

Mit diesen systembezogenen Veränderungen beschäftigt sich auch Norwich (2005). Inklusion bezieht sich nicht nur auf schulische Bildung, sondern müsse eine gesamtgesellschaftliche Funktion innehaben, in dem Werte und Normen hinterfragt und verändert werden (ebd.). Dabei wird betont, dass gesetzliche Rechtslagen als Grundlage dienen, um diese Veränderung herbeizuführen (ebd., S. 56). Exemplarisch skizziert Norwich (2005, S. 52), dass Inklusion auf institutioneller Ebene als Leitbild gesehen wird, um ausgeschlossene Schüler*innen (zum Beispiel Kinder und Jugendliche mit Behinderung) in Regelschulen zu inkludieren und nicht in Form von Sonderbeschulung zu exkludieren.

Argumentativ kann darin mit Artiles und Dyson (2005) angeschlossen werden. Die Autoren arbeiten heraus, dass internationale Gesetzeslagen³ als Rahmenbedingungen für nationalpolitische Umsetzungen gelten. Dies bedeutet aber auch, dass es von den jeweiligen Nationalstaaten abhängig ist, wie internationale Gesetzgebungen interpretiert und umgesetzt werden (ebd., S. 59). Dabei hängt die Interpretation und Umsetzung laut Artiles und Dyson (2005) davon ab, inwieweit eine Reflexion über das eigene System stattfindet. Eine Umsetzung im Sinne von internationalen Gesetzesgrundlagen kann laut den Autoren nur dann gelingen,

³ Die folgende Aufzählung ist nicht vollständig und bezieht sich nur auf die im Rahmen der Masterarbeit essentiellen Gesetzgebungen: UN-BRK, Salamanca Erklärung, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, etc.

wenn eine vergleichende Analyse der nationalen Implementierungsstrategien erfolgt. Dies impliziert, dass kulturbezogene und historische Aspekte eine entscheidende Rolle spielen, welche ins Reflexionsspektrum genommen werden müssen (ebd., S. 43 f.). Beispielhaft ist hier anzuführen, dass die skandinavischen Länder eine Vorbildfunktion in Inklusiver Pädagogik einnehmen und diese auf wissenschaftlicher Ebene als Referenzrahmen herausgezogen werden (Barow, Persson & Allan, 2016).

Diese immer noch determinierenden Auffassungen kann ein prozesshaftes Verständnis von Inklusion gegenübergestellt werden. In Abbildung 2 wird dieses Verständnis graphisch dargestellt. Die Individuen sind nicht mehr **einfarbig** oder **andersfarbig**, sondern **mehrfarbig**. Auch das System ist ein flexibles, welches durch eine durchlässige Linie gekennzeichnet ist.

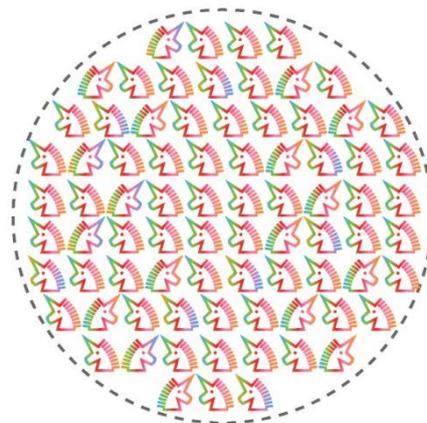


Abbildung 2 – Inklusive Prozesse (CC0)

Dieses prozesshafte Inklusionsverständnis vertritt die UNESCO (2005) in ihren *Guidelines for Inclusion*. Die Definition wird im folgenden Zitat verdeutlicht.

„Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.“ (UNESCO, 2005)

Mit diesem Zitat wird deutlich, dass Inklusion als Prozess zu verstehen ist, welcher durch Heterogenität und Diversität der Teilnehmer*innen geprägt wird. Partizipation auf allen gesellschaftlichen Ebenen wird hierbei als Voraussetzung gesehen, um Exklusion zu verhindern.

Zu stützen ist diese Aussage mit Florian (2014, S. 288), die Inklusion als „process of increasing participation and decreasing exclusion“ beschreibt. Zudem kann festgehalten werden, dass Veränderungen und Modifikationen bestehender systemischer Strukturen mitberücksichtigt werden, sodass von keinen fixierten unveränderbaren Bezugsrahmen ausgegangen wird. Die

Autorin plädiert somit für die Änderung des Systems, anstatt den Fokus auf die Defizite einzelner Individuen zu legen (ebd., S. 287). Stattdessen soll die Heterogenität der Individuen als Ressource genutzt werden und nicht wie bisher als defizitäres Hindernis gesehen werden. Diese Auffassung lässt sich auch mit Forest und Pearpoint (2018) stützen. Auch hier wird der Fokus weggelenkt von defizitärem Denken. Vielmehr wird der Fokus auf die Gestaltungsmöglichkeiten eines gemeinsamen Zusammenlebens ausgerichtet. Die Autor*innen arbeiten heraus, dass Diversität und Differenz als positives Potential verzeichnet werden müsse (ebd., 2018). Durch dieses Potential könne sich ein Zusammenleben aller durch Zugehörigkeit, Unterstützung, Beteiligung und Partizipation auszeichnen (ebd.). Beispielhaft führen Forest und Pearpoint (2018) aus, dass Inklusion als Antwort auf Rassismus und Sexismus gesehen werden könne. Dabei ist es wichtig, zu berücksichtigen, dass wir nicht alle gleich sind und dass auch ein gemeinsamer Konsens nicht zu den Bedingungen gelingender Inklusion zählt (ebd.). Zusammenfassend kann somit in Anschluss an Forest und Pearpoint (2018) festgehalten werden, dass umso größer die Differenzen und Diversität menschlicher Akteur*innen ist, desto mehr Potential entsteht im Gestaltungsprozess im Sinne inklusiven Zusammenlebens.

Im Gegensatz zum eher zielorientierten Verständnis von Inklusion in der Tradition der UNESCO (1994), Hinz (2008) und der Europäischen Kommission (2016) liegt in dem prozesshaften Verständnis von Inklusion 2.0 in Anlehnung an die UNESCO (2005), Florian (2014) sowie Forest und Pearpoint (2018) das Potential, dass alle Beteiligten mit ihren jeweiligen Fähigkeiten aktiv partizipieren und mitgestalten können. Inklusion kann somit als prozesshafte, niemals stagnierende soziale Kreation gesehen werden, bei der jede*r teilnehmen kann.

2.3 Soziale Ungleichheitsdimensionen

Ein essentieller Punkt, welcher im Zuge eines breiten Inklusionsverständnisses mit Norwich (2005, S. 53) angeführt wird, ist, dass nicht nur Behinderung als Ungleichheitsdimension berücksichtigt wird, sondern jegliche Benachteiligungs- und Diskriminierungsformen mit einbezogen werden müssen. Theoretisch werden zunächst in Anlehnung an Prenzel (1995) die drei Ungleichheitsdimensionen Behinderung, kulturelle Herkunft in Form von Migration und Gender beleuchtet. Prenzels bildungswissenschaftliches Verständnis bewegt sich innerhalb der Kritischen Theorie (Biewer, 2017, S. 200). Somit ist eine kritisch-konstruktive Ausrichtung ihrer wissenschaftlichen Denkweise zu verzeichnen, mit welchem sie den Forschungsgegenstand soziale Ungleichheit beleuchtet (ebd.). Dabei stellt Prenzel (1995, S. 34) fest, dass ungleiche Verteilungsdimensionen im gesellschaftlichen Kontext – wie zum Beispiel Vermögen, Einkommen, aber auch Bildung – bis dato mit dem natürlichen, biologischen Zustand des menschlichen Wesens legitimiert wurden. Sie expliziert dieses in historischer Auseinandersetzung mit dem gesellschaftspolitisch-demokratischen System in Europa und beschreibt, dass (soziale)

Ungleichheit darin wurzelt, dass Hierarchisierungspraktiken Privilegien zu- bzw. abschreibt (ebd.). Die Autorin beruft sich auf die Forderung der Französischen Revolution, nach der alle Menschen von Geburt an gleich seien und ihnen somit auch die gleichen Rechte zustehen (ebd.). Daraus schließt sie, dass „Unterschiede zwischen Menschen [...] an die zu überwindende gesellschaftliche Hierarchie gekoppelt [sind].“ (ebd.; [Anm.: L.-K.M.]) Diese Differenzen können anhand der drei Ungleichheitsdimensionen von Behinderung, kulturelle Herkunft und Gender visualisiert werden. Prenzel (1995, S. 14) verweist dabei darauf, dass es eine entscheidende Gemeinsamkeit aller Ungleichheitskategorien gäbe. „Allen drei Erkenntnisperspektiven ist gemeinsam, daß [sic!] sie sich darum bemühen, bestehende hierarchische Verhältnisse nicht zu reproduzieren, sondern in der Erziehung am Abbau zu arbeiten.“ (ebd.; [Anm.: L.-K.M.]) Damit verdeutlicht die Autorin, dass der emanzipatorische Fokus einem kollektiven Bildungsideal zugrunde liegt. Im Folgenden werden die einzelnen Ungleichheitsdimensionen Behinderung, Migration und Gender, sowie ihr zugrundeliegendes Verständnis beleuchtet und für die Masterarbeit definiert.

2.3.1 Behinderung

In Bezug auf die aktuelle Bildungspolitik in Österreich ist Behinderung wohl die erste Dimension, die mit dem Begriff der Inklusion auftreten wird. Gerade im schulischen Kontext wird Inklusion vorwiegend auf Schüler*innen reduziert, die außerhalb von Regelschulen in Sonderinstitutionen beschult werden. Dennoch bezieht sich das Verständnis einer inklusiven Pädagogik im Rahmen dieser Arbeit nicht auf eine wissenschaftliche Weiterentwicklung von Sonder- oder Heilpädagogik, sondern beruht auf einem Ansatz, welcher Inklusion als Prozess- und „Entwicklungsdimension einer Bildung für Alle“ betrachtet (Biewer, 2017, S. 202). In diesem Kapitel wird eine Definition von Behinderung präsentiert, welche sich auf gesamtgesellschaftliche Strukturen bezieht und unabhängig von Institutionen oder einzelnen Individuen ist.

Das zugrundeliegende Verständnis von Behinderung wird aus dem wissenschaftlichen Forschungsfeld der *Disability Studies* entlehnt. Diese Forschungsrichtung entstand im Zusammenwirken politischer und wissenschaftlicher Akteur*innen (ebd., S. 180). Einen großen Einfluss hatten menschenrechtsbasierende Behindertenbewegungen, bei denen Betroffene Gleichberechtigung, Emanzipation und Empowerment einforderten (Schönwiese, 2005, S. 16). Diese Forderung setzte sich auch im wissenschaftlichen Kontext durch, indem betroffene Personen Einzug in Forschungstätigkeiten hielten (Biewer, 2017, S. 202).

Behinderung wurde vorwiegend als medizinische Kategorisierung gesehen, in welcher die individuelle Schädigung als vorherrschende Ursache verzeichnet wurde (Waldschmidt, 2005, S. 16). In Folge dessen ist eine Abhängigkeit des behinderten Individuums vom Sozialstaat

hervorgerufen (ebd., S. 17). Diese konkretisiert Waldschmidt (2005) mit konkreten Unterstützungsmaßnahmen wie Sozialleistungen oder Wiedereingliederungen, exkludierendem Schulsystem und einem separaten Arbeitsmarkt (ebd.). Dieses Format widerspricht dem Leitbild von Gleichberechtigung, Emanzipation und Empowerment. Zudem reproduziert es hierarchische Verhältnisse und Abhängigkeitsbeziehungen. Aufbauend auf dieser Kritik wird ein Verständnis von Behinderung formuliert, welches als Produkt sozialer Konstruktionen und Hierarchien unserer Gesellschaft zu sehen ist (ebd., S. 18). Maskos (2015, S. 7) expliziert dieses Verständnis, dass Behinderung „also auch eine einschränkende Teilhabe durch fehlenden Zugang und eine normative Gesellschaft und keine bloße Funktionseinschränkung oder Beeinträchtigung [ist].“ Somit wird deutlich, dass Behinderung eine gesellschaftliche Zuschreibung ist, bei der es Betroffenen nicht ermöglicht wird, zu partizipieren. Die Begründung ist in einem normativen, bewertenden, kategorisierenden sowie hierarchischen Kontext zu finden. Wie bei einem medizinischen Verständnis mit „Behinderung als individuelle[m] Schicksal“ liegt auch bei dieser sozialen Konstruktion von Behinderung als „diskriminierte[r] Randgruppenposition“ ein defizitorientiertes Verständnis vor (Waldschmidt, 2005, S. 25; [Anm.: L.-K.M.]). Die Autorin postuliert daran anschließend.

„Vielmehr geht es um ein vertieftes Verständnis der Kategorisierungsprozesse selbst, um die Dekonstruktion der ausgrenzenden Systematik und der mit ihr verbundenen Realität. Nicht nur Behinderung, sondern auch ihr Gegenteil, die gemeinhin nicht hinterfragte »Normalität« soll in den Blickpunkt der Analyse rücken.“ (Waldschmidt, 2005, S. 25; Hervorhebung im Original)

Behinderung ist somit als dichotomes Konzept zu denken, welches immer in Zusammenhang mit Normalität betrachtet werden muss, da es ohne Normalität keine Behinderungszuschreibungen gäbe (ebd., S. 26). Jene binären Kategorien sollen einer dekonstruierenden Betrachtungsweise unterzogen werden, um die dahinterliegenden Entstehungsprozesse, welche zu Exklusion führen, zu verhindern.

Nichtsdestotrotz muss für diese Arbeit festgehalten werden, dass sich nur auf Teile des Disability Studies Ansatz bezogen werden kann. Wie bereits mit Norwich (2005) argumentiert wurde, ist Behinderung nicht die einzige Dimension, welche soziale Ungleichheit hervorbringt. Hierbei ist auch der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Forschungsrichtungen der Disability Studies und einer Inklusiven Pädagogik zu sehen (Biewer, 2017, S. 181). Dennoch kann sich die Inklusive Pädagogik an den Ansätzen der Disability Studies und ihrem Grundverständnis von Behinderung orientieren. Eine Gemeinsamkeit der beiden Disziplinen liegt jedoch darin, dass institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen ins Analyse-spektrum gerückt (ebd., S. 182) und somit auch normative Bedingungen reflektiert werden (Waldschmidt, 2005).

2.3.2 Migration

Da Mitte der 2010er Jahre eine der größten Fluchtbewegungen der letzten hundert Jahre startete (UNHCR, 2016), wird dem Thema der Migration in Form von Fluchtbewegungen vor allem durch mediale Aufarbeitung seither eine hohe gesellschaftliche Relevanz in Europa zugeschrieben (Buber-Ennser et al., 2016). Im wissenschaftlichen Kontext wurde Migration laut Prengel (1995, S. 64) seit den 1970er Jahren durch Arbeitsmigration thematisiert. Somit werden medial besonders zwei Hauptgründe für Migrationsbewegungen aufgezeigt: Zum einen die ökonomische Begründung in Suche nach Arbeitsmöglichkeiten, zum anderen die existentielle Begründung in Schutz vor Krieg und Verfolgung (Hedderich, 2016, S. 412). Anzumerken bleibt hierbei jedoch, dass diese Differenzierung von Fluchtgründen bzw. -ursachen nicht dichotom unterteilt werden können, da sich diese immer auch gegenseitig bedingen. Diesbezüglich wird in diesem Unterkapitel erläutert, wie sich ein bildungswissenschaftlicher Diskurs rund um die Thematik Migration etabliert hat.

Grundsätzlich entwickelte sich eine wissenschaftlich-pädagogische Auseinandersetzung im Zuge durch das informelle Engagement privater Initiativen (Prengel, 1995, S. 65). Der Entstehungshintergrund kann als Parallele zu den Entwicklungen der Disability Studies gesehen werden. Die sogenannte Ausländerpädagogik entwickelte drei Zieldimensionen, wie unterschiedliche Bildungskonzepte in Bezug auf das Thema der Migration umgesetzt werden kann. Das erste Konzept ist das Rotationsprinzip, welches darauf aufbaut, dass Einwander*innen nach einigen Jahren in ihre jeweiligen Herkunftsländer zurückkehren. Der zweite Ansatz des Integrationsprinzips hingegen geht konzeptionell davon aus, dass ein dauerhaftes Bleiben der Menschen forciert wird. Das Optionsprinzip als drittes Konzept verfährt nach der Strategie, dass offenbleibt, welche der ersten beiden Optionen eintreffen. Der hier zu verzeichnende Kritikpunkt ist, dass von einem binären System von Aus- und Einwanderung, sowie einem Zweikulturen-System ausgegangen wird (do Mar Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 43; Prengel, 1995, S. 67). Die Eingliederung zielt wie der Begriff schon impliziert ausschließlich auf die Assimilation an bestehende Werte und Normen ab (do Mar Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 43).

Aufbauend auf der Kritik am Assimilationsdiskurs entstand ein Paradigmenwechsel, welcher zu einer Interkulturellen Pädagogik führte (Mecheril, 2010, S. 61). Der Forschungsgegenstand bezieht sich nun nicht mehr auf die sogenannten Ausländer*innen, sondern beschäftigt sich mit einer multikulturellen Migrationsgesellschaft (ebd., S. 43). In Anschluss an Treibel (2011, S. 21; [Anm.: L.-K.M.]) ist „Migration [...] der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen.“ Do Mar Castro Varela und Mecheril (2010, S. 85) spezifizieren diese Definition,

indem die Relevanz einer „biographisch relevanten Überschreitung kulturell, juristischer, lingual und (geo)politisch bedeutsamer Grenzen“ vorliegt. Hervorzuheben ist nochmals, dass Flucht als spezielle Art von Migration gesehen wird, da diese nicht auf *Freiwilligkeit* basiert, sondern durch äußere Umstände erzwungen wird (ebd.; Treibel, 2011, S. 21). Diese Annahmen ermöglichen eine breite Auffassung von Migration, welche eine Gleichsetzung mehrerer Kulturen und deren Anerkennung ermöglichen soll. Dieses kann auch mit Prengel (1995, S. 82) gestützt werden, denn die Interkulturelle Pädagogik „bemüht sich darum, die Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen anzuerkennen.“ Das Ziel wird somit nicht in der Assimilation, sondern in der Möglichkeit einer mehrfachen Verortung ohne die Differenzierung/Aufgliederung in bestimmten kulturellen Kategorien (ebd.). Nichtsdestotrotz impliziert dieses Verständnis eine hierarchische Unterscheidung der verschiedenen Kulturen, welche durch Anerkennungsprozesse geprägt sind. Mit der Problematik der hierarchischen Anerkennung lässt sich eine weitere Gemeinsamkeit zum sozialen Verständnis von Behinderung erkennen, da auch hierbei eine Differenzlinie zwischen normaler Mehrheitsgesellschaft und einer marginalisierten Randgruppenposition von Menschen mit Behinderung gezogen wird (Waldschmidt, 2005, S. 25). In Anschluss an Prengel (1995) kann mit Aldridge, Kilgo und Christensen (2014, S. 107) noch hinzugefügt werden, dass sich eine Interkulturelle Pädagogik vorwiegend auf die Anerkennung und Gleichstellung eines multikulturellen Verständnisses bezieht, „rather than challenges, dominant hegemony, prevailing social hierarchies, and inequitable distributions of power and privilege“.

Alternativ dazu widmen sich Aldridge, Kilgo und Christensen (2014) der sogenannten Transkulturellen Pädagogik, welche vorwiegend im europäischen Raum vertreten wird. Sie versucht die angeführten Kritikpunkte stärker ins Analysespektrum einzubeziehen. Auch hierbei ist ein konstruktivistisches Moment zu verzeichnen, da Transkulturelle Pädagogik Kultur nicht als festes Konstrukt, sondern als fluides, sich immer wieder veränderndes Gebilde definiert wird (Aldridge, Kilgo & Christensen, 2014, S. 108). Hedderich (2016) untermauert dieses Postulat, dass bestehende Annahmen über kulturelle Werte und Normen hinterfragt und somit das Konstrukt der Kultur schrittweise aufgelöst werden kann. Mit Aldridge, Kilgo und Christensen (2014) können Hedderichs (2016) Annahme wie folgt konkretisiert werden. „[...] The goal of transcultural education [...] is defined as interacting with others through transcending or overcome cultural barriers that limit human interactions.“ (ebd., S. 111; [Anm.: L.-K.M.]) Diese Definition besagt, dass sich das starre Konstrukt der traditionell gedachten Kultur(en) nur in der gemeinsamen aktiven, kreativen Interaktion auflösen kann (ebd., S. 117). Somit kann zusammengefasst werden, dass im Feld der Transkulturellen Pädagogik einige Schnittstellen zur Inklusiven Pädagogik vorzufinden sind. Hedderich (2016, S. 413; [Anm.: L.-K.M.]) arbeitet in Anschluss an Wansing und Westphal heraus, dass „sowohl Migration als auch Behinderung nach wie vor

als personale Kategorien gedacht, als gesellschaftsexterne Tatbestände [werden]“. Weiter betont Hedderich (2016, S. 416; Hervorhebung im Original; [Anm.: L.-K.M.]), dass „nur eine *mehrdimensionale Verstehensperspektive* [...] die Vielschichtigkeit von Behinderung und Migration in ihren Wechselwirkungen innerhalb der Gesellschaft adäquat [verstehen lässt].“ Daraus kann geschlussfolgert werden, dass eine Inklusiv Pädagogik sich den Ansätzen seines transkulturellen Grundverständnisses bedienen kann, um kulturrelevante Aspekte in inklusiv-pädagogisches Handeln zu integrieren. Die Grundlagen beider Disziplinen liegen somit in der Analyse der institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie der Reflexion normative Bedingungen (Biewer, 2017, S. 182).

2.3.3 Gender

Alltagswissenschaftlich und durch Medien präsent, wird die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau heutzutage zum Beispiel in Bezug auf ungleiche Lohnverteilung thematisiert (Gschwandter & Jakob, 2009). Aber auch die Debatte unter dem Synonym *#metoo* erlang im Jahr 2017 große mediale Aufmerksamkeit, die bis heute wirksam anhält. Sie zielt darauf ab, sexuelle Gewalt gegenüber Frauen sichtbar zu machen. Historisch können Wahl- und Arbeitsrecht als Meilenstein der Frauenbewegung angesehen werden, welche sich erst im 20. Jahrhundert etablierte (Prenzel, 1995). Anhand dieser zwei alltagsbezogenen Beispiele kann verdeutlicht werden, dass eine Ungleichheitsdimension in Bezug auf die Genderdimension zu verzeichnen ist. Im Folgenden wird erläutert, wie sich der aktuelle wissenschaftliche Diskurs in Bezug auf geschlechtsspezifische Ungleichheit konstituiert.

Zunächst wurde im Anschluss an Emanzipationsbewegungen, welche von Frauen initiiert wurden, in den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum eine Feministische Pädagogik begründet (Prenzel, 1995, S. 96). Alle drei Ungleichheitsdimensionen etablierten sich durch privatorganisierte Bewegungen im wissenschaftlichen Forschungskontext. Somit rückte auch die soziale Ungleichheitsdimension des Geschlechtes ins bildungswissenschaftliche Analysespektrum sowie die damit verbundene Auseinandersetzung geschlechtsspezifischer Hierarchieverhältnisse (ebd., S. 98). Aber auch die Feministische Pädagogik weist einige Kritikpunkte auf. Denn durch „das Aussagesystem der »Geschlechtercharaktere« polarisierte die Frauen und Männer zukommenden Eigenschaften und Tätigkeiten durch Komplementbildung.“ (Prenzel, 1995, S. 101; Hervorhebung im Original) Dieses besagt, dass sowohl Männern als auch Frauen geschlechtsspezifische Fähigkeiten zugeschrieben werden, welche sich laut Prenzel „spiegelbildlich ergänzen“ und somit ein binäres Kategorisierungssystem entwerfen (ebd.). Dabei wird die Position der Frau als Gegenpol zu der Position des Mannes abgeleitet (ebd., S. 102). Hierbei wird die Norm als *männlich* definiert und das normative Gegenstück *weiblich* wird als „Sonderfall des Menschlichen [...] kontrastiert und subsumiert [...]“

(ebd.; [Anm.: L.-K.M.]). Schlussfolgernd wird deutlich, dass auch in dieser Ungleichheitsdimension eine binäre Kategorisierung zu verzeichnen ist.

An dem Kritikpunkt von dichotomen Zuschreibungsprozessen setzen die *Gender Studies* an. Wie in den Disability Studies und einem transkulturellen Verständnis von Migration wird auch in den Gender Studies eine konstruktivistische und somit dekonstruierende Perspektive eingenommen. *Gender* ist ein englischer Begriff und weist im Unterschied zu dem Begriff *Geschlecht* daraufhin, dass die Geschlechterrollen gesellschaftlich, sozial sowie kulturell geprägt sind (Gschwandtner & Jakob, 2009, S. 54). In Anschluss an Butler (1991) kann somit auch die Kategorisierung des Geschlechtes als kulturelles Konstrukt betrachtet werden. Dieses besagt wiederum, dass von keinen natürlich-biologischen Zuschreibungen mehr ausgegangen wird (ebd.). Vielmehr sind Geschlechterrollen „erlernt [...] und somit veränderbar“ (Gschwandtner & Jakob, 2009, S. 54; [Anm.: L.-K.M.]). Im Anschluss an Diversity und Queer Ansätze kann vertieft werden, dass die binäre Geschlechtszuschreibung dekonstruiert und somit andere Geschlechtsformen wie Transgender oder Intersex anerkannt werden (ebd., S. 57). Auch in Bezug auf die Genderthematik wird deutlich, dass im gesellschaftlichen Denken von einer existierenden biologisch geprägten Norm ausgegangen wird, welche sich durch ein abzugrenzendes Äquivalent definiert.

Wie bereits herausgearbeitet, gibt es einige Übereinstimmungspunkte zwischen den Disability Studies, einer Transkulturellen Pädagogik und den Gender Studies. Der konkrete Unterschied besteht allein im Untersuchungsgegenstand. Genau bei diesen Übereinstimmungen setzt eine Inklusive Pädagogik an. Denn eine gendersensible Pädagogik lässt sich als ein Teilaspekt in die Prozessdimension der Inklusiven Pädagogik integrieren. Es gilt, sozialisierte Unterschiede zu identifizieren und dieses in einem zweiten Schritt kritisch zu beleuchten (Gschwandtner & Jakob, 2009, S. 59). Auch hier lässt sich die Gemeinsamkeit verzeichnen, institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen ins Analysespektrum zu rücken (Biewer, 2017, S. 182) und somit normative Bedingungen zu reflektieren. Gschwandtner und Jakob (2009) fassen die Aufgabe, welche einer Inklusiven Pädagogik zukommt, sehr präzise zusammen.

„Es geht darum, vielfältige Verhaltensweisen möglich zu machen, die gängigen Normen aufzubrechen und durch Heterogenität zu ersetzen. Andererseits gilt es auch bestehende Verhältnisse zu analysieren, Diskriminierung aufzudecken und Gleichberechtigung herzustellen.“ (ebd., S. 60)

Um dieses gemeinsame Analysespektrum aller drei Ungleichheitsdimensionen genauer zu betrachten, benötigt es eine Inklusive Pädagogik, in welcher verschiedene Ungleichheitsdimensionen in Bezug auf Lern- und Bildungsmöglichkeiten berücksichtigt werden.

2.4 Ableismdiskurs

In der Auseinandersetzung mit dem empirischen Fallmaterial ist ein weiterer Aspekt aufgetreten. Dieser kann mit Fähigkeitszuschreibungen bzw. -abschreibungen begründet werden.

Um eine Diskussion zu ermöglichen, wird im Folgenden in den Ableismdiskurs eingeführt. Ableism kann im Anschluss an Goodley (2014, S. 21) als eine Haltung oder Einstellung verstanden werden, welche ein Bild menschlichen Seins vermittelt, dass auf Werten und Normen von Individualität, Produktivität, Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit und Konsumverhalten basiert. Diese Denkweise produziert in Praktiken und Handlungen eine bestimmte Art und Weise, wie der Mensch zu sein hat: perfekt und speizientypisch (Maskos, 2015, S. 3). Übertragen auf menschliches Sein bedeutet dieses im Anschluss an Maskos (2010; [Anm.: L.-K.M.]), dass die Betrachtung von Fähigkeiten eine „einseitige Fokussierung auf körperliche und geistige Fähigkeiten einer Person und ihre essentialisierende Be- und Verurteilung, je nach Ausprägung ihrer Fähigkeiten [ist]“. Der Mensch wird somit nach seinen Fähigkeiten bewertet.

Im nächsten Abschnitt wird erläutert, anhand von welchen Dimensionen sich Ableism abzeichnet. Maskos (2015, S. 3) führt aus, dass diesem Bewertungsmaßstab eine biologische Grundlage inhärent ist, welcher auf erwünschte körperliche oder geistige Normen menschlichen Seins basieren. Prengel (1995, S. 145) verdeutlicht, dass Menschen mit Behinderung diese abweichende Norm „intensiver und konsequenter“ ausgesetzt sind, als jede andere marginalisierte Person(engruppe). Durch eine vorherrschende medizinische Betrachtungsweise von Behinderung wird diese der betroffenen Person als unveränderliches Wesensmerkmal zugeschrieben (ebd.). Maskos (2015, S. 5) baut die Argumentation dahingehend aus, dass Menschen mit Behinderung aufgrund ihrer Nicht-Fähigkeit der Subjektstatus abgesprochen wird. Der normative Geltungshorizont enthält jedoch neben dem biologischen Ursprung noch eine weitere Bedingung, welche an ökonomische Kriterien gebunden ist (Maskos, 2015, S. 7). Goodley (2014) begründet diese Bedingungen mit neoliberal-kapitalistischen Gesellschaftsstrukturen. Das Leitbild einer solchen Gesellschaft zeichne sich durch die Umstrukturierung von Nationalstaaten vor dem Hintergrund globalisierungsorientierter Interessensmuster aus, in welchen eine gewinnbringende Wirtschaft mittels eines konsumfordernden Marktes fokussiert wird (ebd.). Die Umsetzung dessen erfordert ein Individuum mit bestimmten Fähigkeiten. Goodley (2014, S. 23) arbeitet heraus, welche Attribute dieses Menschenbild beschreiben: physische und psychische Gesundheit, Autonomie, Vernunft, Arbeitsbereitschaft und Gesetzmäßigkeit. Hier stellt sich nun die Frage, wie kongruent marktorientiertes Handeln und gewinnorientiertes Denken mit Konzepten wie Autonomie und Selbstbestimmung sein können? Der Autor begründet diese Diskrepanz mit dem Paradoxon der neoliberalen Denkweise (ebd., S. 27). Zum einen wird ein individuelles, autonomes, selbstbestimmtes und vernunftgeleitetes

Subjekt gefordert und gefördert. Zum anderen wird das Subjekt dazu angehalten, einer kapitalistischen Ideologie zu entsprechen, welche sich an dem erläuterten normativen Geltungshorizont orientiert (ebd.). Diese Diskrepanz werde künstlich aufgelöst, indem die Forderung nach Individualität, Autonomie und Selbstbestimmung, sowie einem freien Markt als Suggestion verstanden werden könne (ebd., S. 28). Beispielhaft kann dieses mit gesetzlichen Rahmenbedingungen belegt werden, welche laut Maskos (2015, S. 7) immer staatliche Kontrolle und Machtfunktionen ausdrücke. Konkret sind hier in Bezug auf die zentralen Ungleichheitsdimensionen Behinderung, Migration und Gender Gesetze im Rahmen von Arbeitsunfähigkeit, Asylrechten, aber auch Lohnbedingungen anzuführen. Die zunehmende Fokussierung auf diesen fähigkeitsbasierten Annahmen und Bedingungen begründet Goodley (2014, S. 23) unter anderem mit transhumanistischen Überzeugungen. Denn in Zeiten der Digitalisierung wird das Bedürfnis nach Weiterentwicklung und Verbesserung menschlicher Fähigkeiten, welche über unsere eigentlichen Fähigkeiten hinausgehen, immer größer (ebd.). Dies führt der Autor darauf zurück, dass somit eine immer weiterwachsende Wirtschaftsleistung in Form von Produktivität forciert werde (ebd., S. 26). In kritischer Auseinandersetzung stellt sich die Frage, ob transhumanistische und ableistische Überzeugungen wirklich zu einer Verbesserung menschlicher Fähigkeit führt oder ob dadurch nicht soziale Ungleichheit verstärkend reproduziert wird. Unbeantwortet lässt sich darauf verweisen, dass mit einer solchen Haltung menschliche Fähigkeit vertiefend kategorisiert und anhand von sich verändernden Standards gemessen werde (ebd.).

Anhand der erläuterten Dimensionen wird deutlich, dass diese standardisierten und normativen Rahmenbedingungen zu Kategorisierungsprozessen führen. In dem Moment, in dem sich ein Individuum oder ganze Gruppen nicht in das normierte Schema – zum Beispiel in Form von gesetzlicher Verankerung – einfügen lässt, wird es exkludiert. Diese Fähigkeitsabschreibung außerhalb der Norm kann somit als ein System betrachtet werden, in welchem Kategorisierungsprozesse akzeptiert werden und Diskriminierungsformen wie Behindertenfeindlichkeit, Rassismus und Sexismus wurzeln (Goodley, 2014, S. 22). Das Fähigkeitszuschreibungskonzept kann somit als Legitimationsgrund eingesetzt werden, bestimmten Individuen oder kategorisierten Gruppen gesellschaftliche Teilhabe abzuerkennen (ebd., S. 21). Das folgende Beispiel in Bezug auf die Ungleichheitsdimension Gender kann dieses Postulat belegen. In Bezug auf die Kategorisierung des Geschlechtes wurde Frauen jahrhundertlang eine natürliche/biologische Fragilität und Emotionalität vorgeworfen. Diese Unterstellung führte dazu, dass ihnen gesellschaftliche Teilhabe und individuelle Rechte in Form von Wahlrecht, Eigentum und Erwerbstätigkeit, aber auch das Sorgerecht für ihre eigenen Kinder, sowie Zugang zu Bildung verwehrt wurde (Goodley, 2014, S. 22; Prengel, 1995, S. 109f.).

Es kann aber auch ein positives Potential von Fähigkeitszuschreibungen verzeichnet werden. Dieses zeigt sich, wenn Akteur*innen sich ihre Fähigkeiten für Empowerment- und Emanzipationsprozesse zu nutzen machen, um sich selbst und anderen marginalisierte Personen(gruppen) Raum zu eröffnen (Maskos, 2015, S. 5). Exemplarisch dafür stehen jene Bewegungen, die marginalisierten Personen gesellschaftliches Gehör verschaffen und zu nachhaltigen Änderungen in Bezug auf Selbstbestimmung, Teilhabe und Emanzipation führen (Gschwandtner & Jakob, 2009; Schönwiese, 2016). Auch Budde (2017, S. 17) spricht sich dafür aus, dass Fähigkeitszuschreibungen eher als positives Potential und als Ressource für eine Transformation des Systems verzeichnet werden müssen.

Im folgenden Kapitel 2.5 wird ausgearbeitet, wie Fähigkeitszuschreibungen mit Unterstützung medialer Gestaltungspraktiken zunächst bewusst gemacht und in einem weiteren Schritt genutzt werden, um Empowerment- und Emanzipationsprozesse stärken zu können.

2.5 Inklusiv-mediale Gestaltungspraktiken

Mit didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten pädagogischer Prozesse setzt sich die Inklusive Pädagogik ebenfalls auseinander (Markowitz & Reich, 2016). Die Autor*innen betonen, dass „Methoden der Differenzierung, wechselseitiger Kooperation und sozialer Hilfe, die Beachtung von Eigenzeiten, unterschiedlichen Bevorzugungen und Leistungsprofilen“ unerlässlich sind, wenn „alle nach ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gefördert werden [sollen], [um] jeweils ihre individuelle Exzellenz⁴ erreichen [zu] können“ (ebd., S. 344; [Anm.: L.-K.M.]). Im heutigen Zeitalter ist die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen zentral, welche durch einen medialen, digitalen Einfluss bedingt sind (Iske & Verständig, 2015).

2.5.1 Inklusive Medienpraktiken

Schluchter (2015) konkretisiert Lern- und Bildungsprozesse in Bezug auf aktive Medienarbeit und wie diese an der Schnittstelle zu Inklusion sowohl theoretisch als auch praktisch einzuordnen sind. Er behauptet, dass durch aktive Medienarbeit reflexive Bildungsprozesse von statten gehen, welche dazu führen, dass eine Aneignung der sozialen Umwelt eintritt (ebd., S. 13). Er führt fünf Zieldimensionen an, welche mit medialer Unterstützung erfahren werden können: kultureller Selbstausdruck, soziale Kommunikation, Interaktion sowie Erfahrungsaustausch und die Exploration der eigenen Lebenswelt (ebd.). Das folgende Zitat pointiert diese Aussage.

⁴ Das Wort Exzellenz ist im Originaltext verwendet, sollte aber in meiner Auffassung durch Potential ersetzt werden. Exzellenz impliziert ein fähigkeitsbasierendes Konzept, welches einen Gegenpol beinhaltet und somit kategorisierend wirkt.

„Übergeordnet steht hierbei, als Ziel und Intention [...] die Befähigung [...] zu einem selbstbestimmten, kritisch-(selbst)reflexiven sowie verantwortungsvollen Umgang mit Medien(angeboten und -inhalten) im Fokus, sodass eine Mitgestaltung von und in einer medialisierten Gesellschaft möglich ist.“ (ebd., S. 13; [Anm.: L.-K.M.]

Auf diesen Annahmen aufbauend erarbeitet Schluchter (2015) zehn Aspekte, welche einen inklusiven Umgang mit Medien ausmachen. Für die Masterarbeit wurden vier von den zehn Potentialen ausgewählt, da diese im Kontext der Forschungsfragen Relevanz aufzeigen. Im Folgenden werden die vier medialen Potentiale für Bildungsprozesse erläutert.

Bildungspotential 1: Annäherung von Menschen (mit und ohne Behinderung)

Schluchter (2015) beschreibt, dass Interaktion und Kommunikation durch, über und mittels einer dritten Instanz des Mediums eine Rahmung gegeben wird, welche Platz bietet für individuelle Bedürfnisse, aber auch Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer*innen miteinbezieht. Die Rahmung führt dazu, dass sich alle Partizipierenden auf Augenhöhe begegnen, welches als wesentliches Moment von Inklusion zu verzeichnen ist. Zudem könne ein Verständnis für die aufeinandertreffenden Lebenswelten entwickelt werden. Erweiternd ist hier nicht nur die Annäherung von Menschen mit und ohne Behinderung zu erwähnen, sondern auch die gegenseitige Annäherung unabhängig davon, welche Ungleichheits- oder Benachteiligungsdimension vorliegen. Denn der Einbezug aller und die Abkehr von Kategorisierung ist ein zentrales Ziel Inklusiver Pädagogik (Biewer & Schütz, 2016; Forest & Pearpoint, 2018; Norwich, 2005; UNESCO, 2005).

Bildungspotential 2: Selbstwirksamkeit entdecken, erleben und entfalten

Ein weiteres Potential ist darin zu sehen, dass sich die Teilnehmer*innen während der medialen Interaktion als handlungsfähig erleben, in dem sie direkt Einfluss auf die Mitgestaltung in der Situation nehmen können. Um diese These zu untermauern, werden Forest und Pearpoint (2018) herangezogen. Der Fokus in inklusiven Prozessen solle auf die Gestaltung des Zusammenwirkens gelegt werden (ebd.). Dabei sollen die Teilnehmer*innen je nach Fähig- und Fertigkeiten partizipieren und aktiv am Prozess der Mitgestaltung beteiligt sein. Gerade bei marginalisierten Personen kann laut Schluchter (2015) ein Empowerment-Effekt auftreten, da ihnen diese Handlungsfähigkeit oftmals abgesprochen wird. Diese Argumentationsstruktur ist mit Prengel (1995, S. 195) zu belegen, welche aufzeigt, dass Behinderung oftmals als unveränderliches Wesensmerkmal zugeschrieben wird. Durch das direkte Feedback der anderen Teilnehmer*innen können die eigenen Fähigkeiten jedoch reflexiv wahrgenommen und gestärkt werden.

Bildungspotential 3: Einbringen und Entdecken eigener Stärken

Es wird ein Raum geschaffen, in dem eigenen Bedürfnisse, Interessen, Fähig- und Fertigkeiten und Wissen Platz erhalten, ohne sich nachteilig beispielsweise auf Leistungs- und Erfolgsdruck auszuwirken. Dieses Potential stimmt mit der Forderung der UNESCO (2005) überein,

welche einen freien Raum als essentiell einstuft, um Inklusion zu ermöglichen. Weiterführend kann mit Forest und Pearpoint (2018) argumentiert werden, dass dieser Raum nach den Bedürfnissen der Partizipierenden aktiv gestaltet werden sollte. Durch diese aktive Gestaltungsmöglichkeit und den dadurch bedingten interaktiven Austausch erfolgt eine Auseinandersetzung und Reflexion von alltags- und lebensweltlichen Thematiken, welche den Ausbau und das Entdecken der eigenen Stärken und Fähigkeiten implizieren.

Bildungspotential 4: Entdecken von neuen Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsräumen

Durch die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse, Interessen, aber auch Stärken und Fähigkeiten eröffnen sich den Teilnehmer*innen neue Möglichkeitsräume in Bezug auf das Selbst, aber auch das Gegenüber und die Umwelt. Es tritt ein Perspektivenwechsel ein, welcher das Individuum mit einer neuen Sichtweise individuelle Belange, soziale Interaktionen, aber auch gesellschaftliche Zusammenhänge neu entdecken lässt. Daran lässt sich auch mit Schütz und Luckmann (2003) anschließen, da Bildungsprozesse innerhalb der kommunikativen Umwelt immer durch das aktive Gestalten in Auseinandersetzung mit dem Gegenüber geschehen.

Deutlich wird, dass die ausgewählten Potentiale alle sehr eng miteinander verknüpft sind, sich teilweise bedingen und einander voraussetzen. Schluchter (2015, S. 13) unterstreicht somit, dass eine aktive Medienarbeit immer an die Alltags- und Lebenswelt gebunden ist und nicht getrennt davon betrachtet werden kann.

2.5.2 Inklusive Spielpraktiken

Anschließend an diese theoretischen Ausarbeitungen medialer Potentiale für Inklusion können Spiele als essentielles Medium verzeichnet werden, da sie zum einen zentraler Bestandteil menschlicher Alltags- und Lebenswelten sind und zum anderen auch allgemeine pädagogische Relevanz aufweisen.

Spielen als Aktivität geht bis ins Alte Ägypten zurück. Die ersten schriftlichen Überlieferungen kommen jedoch von Herodotus aus dem Alten Griechenland (McGonigal, 2011, S. 5). Verwendete Strategiespiele sind darauf zurückzuführen, dass spielerische Aktivitäten von staatlicher Seite eingesetzt wurden, um von alltäglichen Problemen wie Hunger und Armut abzulenken (ebd.). Somit ist eine Zweckgebundenheit zu identifizieren, welche die Ablenkung von akuten Lebensbedrohungen innehatte (ebd., S. 6). Der Aspekt der Zweckgebundenheit von Spielen kann mit Berne (1967) gestützt werden. Er beschreibt, dass Spiele die Funktion haben, aus dem alltäglichen Leben zu entfliehen, um die eigene Integrität zu bewahren (Berne, 1967, S. 72). Der Autor spricht hier von einem direkten Nutzeffekt, welcher von Spielen ausgeht (ebd.). Bernes (1967) psychologisch defizitorientierter Ansatz, welcher zum einen Ausdruck in spielerisch-therapeutischer Maßnahmen findet. Auch Goodley & Runswick-Cole (2010, S.

500) betonen, dass Spielen häufig als therapeutische Differenzierungspraktik eingesetzt werden, um den Stand standardisierter Entwicklungsstufen zu ermitteln. Zum anderen kann hier auch weitläufige Auffassung angeführt werden, dass Spielen eine „mögliche Ursache für aggressives Verhalten oder für schlechte Schulleistungen“ sein. Dem gegenübergestellt wird ein konstruktivistisches Verständnis von Spielpraktiken gestellt.

Fromme (2015, S. 6 nach Kübler, 2010, S. 28; Hervorhebung im Original; [Anm.: L.-K.M.]) verweist auf einen „Paradigmenwechsel, der »allzu statische, isolierte und unilineare Annahmen« überwindet und dazu geführt hat, dass »dynamische, multifaktorielle und interaktionistische Ansätze« [...] fokussiert werden“. An den erläuterten Paradigmenwechsel lässt sich auch mit McGonigal (2011) anschließen. Sie nimmt sich dem Potential von Spielen an und plädiert für die Veränderung von Lebensrealitäten. Digitale Spiele weisen vier Merkmale auf, die aber auch auf analoge Spiele übertragbar sind (McGonigal, 2011, S. 21). Als erstes Merkmal führt die Autorin an, dass jedes Spiel ein vordefiniertes Ziel hat. Jedes spezifische Resultat bietet den Spielenden einen Sinn- und Erfüllungszweck, welches durch aktive Teilnahme und intensives Engagement erreicht werden kann. Als zweites Merkmal gibt es Regeln, welche dem Spiel Limitationslinien verleihen (ebd.). Hierbei werden Kreativität und strategisches Denken der Spieler*innen gefordert und gefördert, um das Spielziel trotz der Limitationen zu erreichen (ebd.). Als drittes Merkmal lässt sich ein Feedback-System vorfinden. Dieses dient dazu, den Spielenden Rückmeldung zu geben, zum Beispiel welche Auswirkungen ihre Handlungen auf das Erreichen des Spielzieles haben. Dieses kann als Indikator verzeichnet werden, um Motivation zu fördern (Goodley & Runswick-Cole, 2010, S. 499f.; McGonigal, 2011, S. 21). Als viertes und letztes Merkmal nennt die Autorin freiwillige Teilnahme als Voraussetzung für ein gelingendes Spielgeschehen. Diese setzt voraus, dass jede*r Spieler*in die Regeln und das Feedback-System anerkennt. Hiermit wird eine gemeinsame Spielbasis für alle Teilnehmer*innen geschaffen, welche dennoch jederzeit die Möglichkeit haben das Spiel zu beginnen oder zu verlassen. Spielen soll demnach als eine sichere und freudvolle/spaßige Aktivität gesehen werden (ebd.). Wenn diese vier Kriterien erfüllt sind, kann laut McGonigal von einem Spiel gesprochen werden. Diese Punkte werden durch Berne (1967) ergänzend erweitert.

„Ein Spiel besteht aus einer fortlaufenden Folge verdeckter Komplementär-Transaktionen, die zu einem ganz bestimmten, voraussagbaren Ergebnis führen. Es lässt sich auch beschreiben als eine periodische wiederkehrende Folge häufiger Transaktionen, äußerlich scheinbar plausibel, dabei aber von verborgenen Motiven beherrscht; umgangssprachlich kann man es auch bezeichnen als Folge von Einzelaktionen, die mit einer Falle bzw. einem trügerischen Trick verbunden sind.“ (ebd., S. 57)

Somit lässt sich festhalten, dass jedes Spiel eine Prozessdimension inhärent ist, welche sich zusätzlich durch einzelne, in sich geschlossene Abhandlungen auszeichnet. Parallelen zu McGonigal (2011) lassen sich unter anderem mit dem vordefinierten Spielziel ziehen. Auch die komplementären Transaktionen sind in ihrem Verständnis wiederzufinden. Sie beschreibt,

dass durch strategisches Denken und kreative Lösungsansätze, welche nicht offensichtlich erkennbar sind, das Spielziel erreicht werden sollte (McGonigal, 2011, S. 21). Ein differenter Aspekt ist in den „verborgenen Motiven“ zu finden (Berne, 1967, S. 57). Dieser von Berne (1967) sehr negativ konnotierten Bezugsrahmen könnte mit McGonigals (2011) Worten folgendermaßen interpretiert werden. Jene Herausforderung, verborgene Motive mittels aktiver Auseinandersetzung aufzudecken, werden benötigt, um Denkprozesse zu aktivieren, die in der realen Welt nicht (mehr) benötigt werden (ebd., S. 20). Hieran lässt sich sehr deutlich die Diskrepanz zwischen virtueller und realer Welt aufzeigen. Um diese Annahme zu belegen, filtert McGonigal (2011) vier Gesichtspunkte heraus, die als menschliches Grundbedürfnis zu verzeichnen sind, jedoch in der heutigen neoliberal geprägten realen Welt nur bedingt befriedigt werden können. In der virtuellen spielerischen Welt werden laut der Autorin hingegen alle vier Punkte erfüllt. Die Potentiale sollen im folgenden Abschnitt erläutert werden.

Aspekt 1: Erfüllende Produktivität

Hier spricht die Autorin an, dass die Sinnhaftigkeit und Ziele von Lern-, Bildungs- und Arbeitsprozessen für viele Lernende nicht mehr erfassbar sind. Im Vergleich zu früheren Tätigkeiten, wie beispielsweise körperlicher Arbeit, sind aktuell die Auswirkungen und Resultate der geleisteten Arbeitsprozesse nicht sofort sichtbar. Dieses führt zu einem Motivationsrückgang. Der Mensch ist jedoch darauf angewiesen, Erfolge zu verzeichnen, damit die Motivation und im Weiteren die Performance aufrecht erhalten bleibe. McGonigal (2011) spricht sich dafür aus, dass genau diese entstehende Motivationslücke mittels Spielen geschlossen werden könne. Im Spielen wird ermöglicht, diese fehlende Bedürfnisbefriedigung aufzugreifen, da sofortige Auswirkungen des Handelns in Form von Fortschritten und Gewinnen sichtbar werden. Auf gestalterischer Ebene ist hervorzuheben, umso besser das Spiel designt ist, desto besser könne die erfüllende Produktivität empfunden werden. Die Begründung ist ebenfalls darin zu finden, dass das Spiel die Sinnhaftigkeit des Tuns visualisiert und somit motivierend wirke.

Aspekt 2: Benötigter Optimismus

Im Vergleich zum realen Leben können Misserfolge in der virtuellen Welt leichter überwunden werden, da es eine Möglichkeit auf Wiederholbarkeit gibt. Diese Wiederholbarkeit ist im echten Leben selten gegeben, sodass Fehlversuche als Scheitern charakterisiert werden. In der virtuellen Welt können somit Misserfolge besser bearbeitet und reflektiert werden bzw. es gibt die Möglichkeit aus Fehlern aktiv zu lernen. Außerdem erwähnt McGonigal (2011), dass auch die emotionale Resilienz gefördert werden könne. Es kann eine konstante optimistische Haltung entwickelt werden, da ein positiv konnotierter Umgang mit Fehlern erlernt werde. Dies wird als Grundvoraussetzung gesehen, welche essentiell für Zufriedenheit, Erfüllung und dem Bewusstsein der eigenen Stärken und Fähigkeiten ist. Darüber hinaus werden Bildungsprozesse gefördert, welche das Bewusstsein für das Treffen von Entscheidungen stärkt. Dadurch

könne das Individuum abwägen, ob es sinnvoll ist, Zeit und Energie in die gewünschten Ziele zu investieren.

Aspekt 3: Individuelle Bedeutung

Damit spricht die Autorin an, dass den Spieler*innen während der spielerischen Interaktion ihre individuelle Bedeutung reflexiv wiedergespiegelt wird (ebd.). Der Mensch strebt nach Anerkennung für seine erbrachten Leistungen. Diese Anerkennung könne durch zwischenmenschliche Interaktion übermittelt werden. Das Spiel könne somit als Katalysator gesehen werden, um Anerkennungsprozesse ablaufen zu lassen (ebd., S. 113). Daraus resultiert, dass durch die Anerkennungsprozesse das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit steigen können (ebd., S. 114).

Aspekt 4: Soziale Einbettung

Letztlich wird das Potential angesprochen, dass Spiele immer auch eine soziale Komponente beinhalten (ebd.). Auch hier kann mit Schütze und Luhmann (2003) argumentiert werden, dass Spielen zur Konstitution in der alltäglichen Lebenswelt beiträgt. Während des Spielens ist das Individuum automatisch dazu angehalten, sich mit seinen*ihren Mitspieler*innen auseinanderzusetzen. Abgesehen von Single-Player Spielen ist eine Interaktion zwischen den Spieler*innen notwendig, um das Spiel gemeinsam kooperativ zu erschließen.

Abschließend ist anzumerken, dass McGonigal (2011) ebenfalls aus einer neoliberal-kapitalistischen Perspektive ihre wissenschaftlichen Ausarbeitungen erschließt. Dies wird besonders deutlich, da Spielen als Wettbewerb und als Mittel der Produktivitätserhöhung gesehen wird.

Der zeitliche Wandel hat auch dazu geführt, dass das Potential von Spielen für formelle Bildungsprozesse entdeckt wurde. Mit Prensky (2001a) erhielt dieses Anfang der Jahrtausendwende unter dem Term (*digital*) *game-based learning* Einzug in die wissenschaftliche Forschung. Prensky (2001a, S. 3) argumentiert, dass traditionell-orientierte Lern- und Bildungsverständnisse nicht mehr zeitgemäß sind. Laut dem Autor ist der Grund darin zu sehen, dass durch den Einfluss der Digitalisierung sich die Zielgruppe der Lernenden grundlegend geändert habe. Die neue Generation der sogenannten *digital natives*, welche von Geburt an in einer digitalen Welt leben, haben andere Lern- und Bildungsbedürfnisse, als ihnen von pädagogischer Seite zur Verfügung gestellt werden (Prensky, 2001b, S. 1). Dem gegenüber stellt der Autor die *digital immigrants*, welche sich an die für sie neue digitale Welt adaptieren müssen, in der sie nicht sozialisiert sind (ebd., S. 2). Dementsprechend liegt hier ein anderes Verständnis für Lern- und Bildungsprozesse vor, welches Methode und Didaktik maßgeblich prägt (ebd., S. 3). Besonders deutlich werden die Unterschiede in Bezug auf die institutionelle Ebene, da institutionelles Lernen zunehmend von Schüler*innen, aber auch Arbeitnehmer*innen als zunehmend langweilig empfunden werde (ebd.). Dies kann mit McGonigals (2011, S.

62) Auffassung belegt werden, dass die Sinnhaftigkeit in formalen institutionellen Settings nicht mehr direkt ersichtlich sei und somit Motivation verloren gehe. Auch Prensky (2001a, S. 4) spricht sich dafür aus, dass Spaß einen bedeutenden Faktor darstellt, um Lern- und Bildungsprozesse zu gestalten. In traditionellen Lern- und Bildungsverständnissen besteht jedoch eine klar definierte Abgrenzung zwischen Lernen, Spaß und Spielen sowie Arbeiten und Freizeit (ebd.). Heutzutage liegt der Fokus auf aktiver Teilhabe und interaktivem Engagement und nicht mehr auf rezipierendem, passivem Auswendiglernen. Somit müsse sich Methodik und Didaktik ändern, sodass eine Annäherung der Lehrenden (digital immigrants) und der Lernenden (digital natives) durch ein entsprechendes Angebot geschehen kann. Mit dem Ansatz des *game-based learnings* versucht Prensky (2001a) diese Abgrenzung aufzubrechen und ein Bildungsverständnis mittels spielerischen Lernens zu etablieren.

Es ist abschließend festzuhalten, dass der Ansatz des game-based learning nicht nur in schulischen Kontexten verwendet wird, sondern auch in wirtschaftlichen Zusammenhängen wie Betrieben, Konzernen, aber auch Industrie und Militär vorzufinden ist (ebd., S. 5). Das Potential von spielerischem Lernen wurde bereits in vielen Bereichen entdeckt, in denen sowohl formelle als auch informelle Lern- und Bildungsprozesse auflaufen.

Mit den Bildungspotentialen des Ansatzes von spielbasiertem Lernen haben sich die Autoren Le, Weber und Ebner (2013) auseinandergesetzt. Sie arbeiten ebenfalls vier verschiedene Potentiale heraus, welche spielerisches Lernen aufweisen können.

Potential 1: Förderung von konstruktivistisch-geprägten Lern- und Bildungserfahrungen

Dabei steht eine aktive Partizipation der Lernenden im Vordergrund, welche durch den Spielzyklus ermöglicht wird (ebd.). Zudem ist laut Le, Weber und Ebner (2013) ein konstruktives Lernen möglich, in dem Handlungsalternativen ohne schwerwiegende Konsequenzen ausgetestet werden können. Des Weiteren könne selbstgesteuertes, individuelles Lernen verzeichnet werden, da Spielen immer eine freiwillige Teilnahme impliziert (ebd.). Durch die Interaktion mit anderen Mitspieler*innen könne sozialer Umgang erlernt werden (ebd.). Das Spiel dient dabei als Gegenstand, um durch Kooperation, Wettbewerb oder Erfahrungsaustausch das Spielziel zu erreichen (ebd.) Außerdem wird den Autoren emotionales Lernen gefördert, da zum einen die Spielsituation bzw. das Spieldesign so gestaltet ist, dass Emotionen durch ein tiefgehendes Eintauchen in das Spiel hervorgerufen werden und zum anderen individuelle Handlungsfähigkeit und -möglichkeiten sichtbar werden (ebd.). Im situativen Geschehen spielerischer Interaktion können verschiedene Rollen und Spielsettings eingenommen werden, so dass Prozesse einer Perspektivenübernahme entstehen können.

Potential 2: Vermittlung komplexer Sachverhalte durch den Erwerb metakognitiver Fertigkeiten

Durch die zuvor erläuterte Perspektivenübernahme ist den Spieler*innen ein Eintauchen in verschiedene Rollen möglich. Sie können durch Reflexion verschiedene Standpunkte einnehmen. Diese Standpunktübernahmen ermöglichen es zum Beispiel, sich in andere Personen hinein zu versetzen. In Bezug auf Inklusion kann dieses von Vorteil sein, da dieser sehr abstrakte, theoretische Bezugsrahmen aufgebrochen werden kann.

Potential 3: Motivationszuwachs durch spielerische Herausforderungen und Erfolgserlebnisse

Die Steigerung der Motivation kann dadurch gelingen, dass zum Beispiel kleine Etappen im Spielen erreicht werden. Ebenso kann das gemeinsame strategische Denken zum Ziel führen. Durch diese Erlebnisse wird das Selbstvertrauen aber auch der Teamzusammenhalt gestärkt.

Potential 4: Realisierbarkeit von implizitem Lernen

Lernen wird nach wie vor mit Anstrengung und Druck in Verbindung gesetzt. Game-based learning hingegen zielt darauf ab, dass Lern- und Bildungsprozesse implizit ablaufen, ohne dass der*die Lernende diese negativen Eigenschaften erfährt.

Mit diesen vier Potentialen des game-based learnings explizieren Le, Weber und Ebner (2013) die medialen Potentiale von digitalen Spielen. Im nächsten Kapitel wird ein Zwischenfazit gezogen, welches die bisherige theoretische Erarbeitung und die daraus gewonnenen Erkenntnisse aufeinander bezieht und zusammenfasst.

2.6 Theoretisches Zwischenfazit

In diesem Kapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse der gesamten theoretischen Ausarbeitung zusammengeführt, um anhand derer erste Vorannahmen zu tätigen, welchen Beitrag spielerische Praktiken für Inklusionsprozesse aus theoretischer Perspektive leisten kann.

Es wurde herausgearbeitet, dass in allen drei Ungleichheitsdimensionen ein binäres Zuschreibungssystem vorzufinden ist. Dieses Zuschreibungssystem wird in Tabelle 2 in Bezug auf die drei relevanten Ungleichheitsdimensionen dargestellt.

Tabelle 2 – Binäre Kategorisierung von Behinderung, Migration und Gender

Kategorisierung	Norm	Abnorm
Behinderung	Menschen ohne Behinderung (fähig)	Menschen mit Behinderung (nicht fähig)
Migration	Menschen ohne Migrationshintergrund (kulturell)	Menschen mit Migrationshintergrund (nicht kulturell zugehörig)
Gender	Männer (rational)	Frauen (emotional)

Die zugrundeliegende Basis dieser Zuschreibungssysteme bildet das Konzept Ableism. Demnach werden Menschen anhand normativer, fähigkeitsbezogener Richtlinien in normal und *abnormal* kategorisiert. Weiter betont Maskos (2015, S. 4; [Anm.: L.-K.M.]), dass „auf Fähigkeit

basierende Bewertungen [...] gesellschaftlich so tief verwurzelt [sind], dass ihr Einsatz für exkludierende Zwecke kaum jemals wahrgenommen oder gar hinterfragt wird“. Umso essentieller ist es, sich mit dem Konzept des Ableism auseinanderzusetzen, um bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch zu beleuchten und aufzubrechen. Die Analyse kann als grundlegende Voraussetzung gesehen werden, um Inklusionsprozesse zu fördern bzw. Exklusionsprozesse zu verringern (Florian, 2014, S. 288). Anschließend an das Verständnis von Inklusiver Pädagogik geht es darum, kategoriale Denkprozesse zu dekonstruieren (Biewer, 2017). Zudem wird der Fokus weg von defizitorientiertem Denken, hin zu fähigkeitsorientiertem Denken gelegt (Waldschmidt, 2005). Somit stellt sich die Frage: Wie können Praktiken gestaltet werden, die inklusive Prozesse fördern können?

Durch die rasante Entwicklung unserer digitalen und leistungsorientierten Gesellschaft, ist es naheliegend, dass die zwei Faktoren Digitalisierung und Ableism in den Gestaltungsmöglichkeiten von Lern- und Bildungsprozessen berücksichtigt werden. Aus den theoretischen Ausarbeitungen in Kapitel 2.5 lassen sich zusammenfassend vier grundlegende Potentiale identifizieren, welche durch (digitale) spielerische Gestaltungspraktiken inklusive Bildungsprozesse fördern.

Bildungspotential A: Bildung außerhalb formeller, traditioneller Rahmenbedingungen

Sowohl McGonigal (2011) als auch Prensky (2001a) postulieren, dass sich Lern- und Bildungsprozesse im Kontext aktueller gesellschaftlicher Bedingungen und vor dem Hintergrund der Digitalisierung verändern müssen. Diese Notwendigkeit wird laut den Autor*innen besonders auf institutioneller Ebene sichtbar. Zum einen werden Lern- und Bildungsinhalte als alltags- und praxisfern empfunden, welches laut McGonigal (2011) einen Motivationsverlust nach sich zieht. Prensky (2001, S. 4) pointiert McGonigals (2011) Annahme, in dem er behauptet, dass den Lernenden Spaß als grundlegender Motivationsantrieb fehlt. Dies kann in Anschluss an Goodley und Runswick-Cole (2010, S. 506) ausgeführt werden, indem sie aufzeigen, dass Spielen intrinsische Motivation fördert und somit Lern- und Bildungsprozesse greifen. Des Weiteren arbeiten Le, Weber und Ebner (2013, S. 6) heraus, dass Lernen zunehmend mit Leistungsdruck und Anstrengung verbunden werde, um ein vorgeschriebenes normiertes Lernziel zu erreichen. An diesen zwei Aspekten Lernen durch Spaß und ohne Druck setzt das Konzept des game-based learnings an. Denn Lern- und Bildungsprozesse, welche oftmals mit negativen Attributen behaftet sind, laufen beim spielerischen Lernen implizit ab. Die traditionelle Trennung von Lernen und Spielen/Spaß könne somit aufgeweicht werden (Prensky, 2001a).

Bildungspotential B: Motivationszuwachs durch (kleine) Erfolge

An Potential 1 anschließend kann durch das Konzept des game-based learnings verzeichnet werden, dass durch positive Erlebnisse und Erfolge die Motivation gesteigert wird. Le, Weber und Ebner (2013, S. 6) zeigen exemplarisch auf, dass zum Beispiel im Spiel einzelne Level

erreicht werden können, welche das Erreichen von Zwischenzielen sichtbar machen und somit den Lernenden eine Übersicht über bereits erreichte Ziele bieten. Diese Eigenschaft weist laut McGonigal (2011, S. 21) jedes Spiel auf. Sie benennt diese Eigenschaft als ein Feedback-System, welches dem*der Spieler*in zur Orientierung den aktuellen Spiel- bzw. Lernstand aufzeigt und somit die Motivation des*der Spieler*in aufrechterhält. Ein weiterer Aspekt, welchen Le, Weber und Ebner (2013, S. 6) in Bezug auf den Erhalt von Motivation benennen, ist, dass viele Spiele gemeinsames, strategisches Denken voraussetzen. Das gemeinsame Entwickeln einer Strategie, um das Spielziel zu erreichen, stärkt somit auch den Teamzusammenhalt. Diesbezüglich kann direkt mit dem dritten Bildungspotential angeschlossen werden, dass durch Teamwork ein aktiver Umgang mit sozialer Vielfalt stattfindet.

Bildungspotential C: Aktiver Umgang mit sozialer Vielfalt

In (digitalen) Gesellschaftsspielen findet eine zwischenmenschliche Interaktion statt, welche dazu führt, dass die Spieler*innen verschiedenen Ungleichheitsdimensionen und Heterogenität begegnen. Diese soziale Komponente von Spielen erfordert somit das aktive Auseinandersetzen mit dem Gegenüber (McGonigal, 2011, S. 186). Schluchter (2015, S. 17) spezifiziert diese Annahme, in dem er behauptet, dass durch das Medium eine Rahmung zur Verfügung gestellt wird, um für individuellen Bedürfnissen, Fertig- und Fähigkeiten einen Raum zu schaffen, welcher gleichzeitig zur Auseinandersetzung mit anderen Spieler*innen dient. Weiter behauptet der Autor, dass durch die mediale Rahmung eine Begegnung auf Augenhöhe aller Partizipierenden stattfindet (ebd.), da das Medium als neutrale dritte Instanz betrachtet werden kann. Daraus schlussfolgert Schluchter, dass eine Annäherung von Menschen mit den unterschiedlichsten Hintergründen erfolgen könne (ebd.). Ebenso könne die aktive Auseinandersetzung mit kategorialen Zuschreibungen und sozialen Ungleichheiten in seinen Augen dazu führen, dass in einem zweiten Schritt inklusive Prozesse entstehen. Diese würden sich in Anschluss an Biewer & Schütz (2016) dadurch auszeichnen, dass sich das Denken in Kategorien auflöst. Des Weiteren können heterogenen Fähigkeiten der Teilnehmer*innen als Potential gesehen und nicht als defizitäres Hindernis wahrgenommen werden (Budde, 2017, S. 17; Florian, 2014, S. 287).

Bildungspotential D: Entdecken eigener Persönlichkeitsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten

Schluchter (2015, S. 19) beschreibt, dass durch die aktive Partizipation während des Spielens die Spieler*innen ihre Handlungsfähigkeit wahrnehmen und nicht nur als passive Rezipient*innen agieren. Somit wird ein Raum geschaffen, um seinen*ihren eigenen Bedürfnissen, Interessen, aber auch Fähigkeiten zu begegnen (ebd.) Gerade bei marginalisierten Menschen kann dieses Potential von spielerischem Lernen zu einem Empowermenteffekt führen, in dem sie zum einen ihre positiven Fähigkeiten bewusst wahrnehmen und anwenden können (ebd.),

aber auch zum anderen Anerkennung ihrer Mitspieler*innen erfahren. Mit Letzterem hat sich McGonigal (2011, S. 113) auseinandergesetzt. Sie stützt die Annahme des Empowermenteffektes. Denn durch die Anerkennung der Mitspieler*innen steigt das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit (ebd., S. 114).

Diese vier herausgearbeiteten Potentiale

(A) Bildung außerhalb formeller & traditioneller Rahmenbedingungen,

(B) Motivationszuwachs durch (kleine) Erfolge,

(C) Aktiver Umgang mit sozialer Vielfalt und das

(D) Entdecken eigener Persönlichkeitsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten

können einem Bildungsverständnis zugeordnet werden, welches darauf abzielt, konstruktiv-tisch-orientierte Bildungsprozesse zu fördern (Le, Weber & Ebner, 2013, S. 4).

Die vorgestellten Potentiale werden in der empirischen Untersuchung als theoretische Anhaltspunkte herangezogen, um zu untersuchen, welchen Beitrag Spiele für inklusive Prozesse leisten können und wie die Spieler*innen den Ungleichheitsdimensionen Behinderung, Migration und Gender entgegenreten.

3 Forschungsdesign der empirischen Untersuchung

3.1 Vorstellung der Forschungsmethodologie

3.1.1 Partizipativer Forschungsansatz

Vorwegzunehmen ist, dass Partizipative Forschung keiner expliziten Methode nachgeht. Vielmehr ist sie als eine Grundhaltung bzw. ein Forschungsstil zu verstehen (Bergold & Thomas, 2012). Historisch entwickelte sich ein Partizipativer Forschungsansatz in Anlehnung an die sogenannte Aktionsforschung, welche in den 1940er Jahren maßgeblich von Kurt Lewin geprägt wurde (von Unger, 2014, S. 13). Das Ziel war eine „wissenschaftliche Forschung für sozialemanzipatorische und demokratiefördernde Zwecke nutzbar zu machen.“ (ebd.) Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden praxisbezogene Lösungen für gesellschaftliche Veränderung benötigt und gefördert, sodass sich auch die Wissenschaft nicht mehr nur auf klassische Textproduktion beschränken sollte (ebd.). Vielmehr wurde eine Veränderung der sozialen Wirklichkeit mit Einbezug ihrer Akteur*innen forciert. In weiterer Entwicklung spielte die Kritische Theorie der Frankfurter Schule eine essentielle Rolle, da hierbei konstruktivistische Momente aus der qualitativen Sozialforschung Berücksichtigung fanden (ebd., S. 18). Es lässt sich dennoch ein Unterschied zwischen einem Partizipativen Forschungsansatz und Aktionsforschung festhalten. Ein Partizipativer Forschungsansatz erweitert die politische Komponente der Aktionsforschung und legt den Schwerpunkt unmittelbar auf die gesellschaftliche Teilhabe der Teilnehmer*innen (Reisel, Egloff & Hedderich, 2016, S. 637).

Für die Autor*innen bedeutet Partizipative Forschung konkret: „Die Personen auf welche die Forschung ausgerichtet ist, aktiv in den Forschungsprozess miteinzubeziehen. Damit wird nicht länger über Menschen, sondern mit ihnen geforscht.“ (ebd., S. 636). Mit anderen Worten werden Forschungsobjekte zu Forschungssubjekten (ebd., S. 638). Mit dieser Einstellung gehen folgende Ziele einher.

1. Erkenntnis, Lern- und Bildungsprozesse werden gemeinsam mit Wissenschaftler*innen und teilnehmenden Akteur*innen gewonnen (ebd.). Damit ist auch ein Voneinander-Lernen gemeint (ebd.)

2. Teilnehmende Akteur*innen werden zu gleichberechtigten Subjekten, die ihre eigene Lebenswelt erfassen, verstehen, reflektieren und Handlungsalternativen für die Praxis generieren (ebd.). Hierbei entstehen Empowermentprozesse, welche marginalisierten Personen Selbstermächtigung ermöglichen und somit gesellschaftliche Partizipation bewirken können (von Unger, 2014, S. 45).

3. Da Wissensbestände immer mehr an ökonomische und praxisbezogene Forderungen geknüpft sind, muss sich auch die Wissensgenerierung verändern (ebd., S. 8). Partizipative Forschung könne durch die Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen und praxisnahen Akteur*innen eine Verbindung zwischen wissenschaftlicher Theorie und gesellschaftlicher Praxis schaffen (Reisel, Egloff & Hedderich, 2016, S. 638).

Als allumfassendes Ziel kann somit zusammengefasst werden, dass zum einen die Erfassung sozialer Wirklichkeit und zum anderen eine Veränderung dieser in der Partizipativen Forschung fokussiert wird (Reisel, Egloff & Hedderich, 2016, S. 638; von Unger, 2014, S. 46). Wie diese Ziele forschungspraktisch umgesetzt werden können, wird im nächsten Absatz näher erläutert.

Es gibt verschiedene Formen und Stufen eines Partizipativen Forschungsdesigns. Dabei spielt der ökonomische Hintergrund eine entscheidende Rolle, da zum Beispiel allen Beteiligten eine angemessene Entlohnung im Sinne der Gleichberechtigung zusteht (von Unger, 2014, S. 42). Zum anderen sind auch zeitliche Ressourcen von Bedeutung, da alle Beteiligten in das gemeinsame wissenschaftliche Arbeiten eingearbeitet werden müssen (ebd.). Hierbei ist noch anzumerken, dass gerade, wenn es sich um marginalisierte Gruppen handelt, mehr Zeit eingeplant werden muss, um forschungspraktische Aspekte wie theoretisches und methodisches Wissen auf Augenhöhe zu organisieren (Reisel, Egloff & Hedderich, 2016, S. 641). Je nachdem, wie intensiv diese Gesichtspunkte verfolgt und umgesetzt werden, kann eine Einordnung in das Stufenmodell von Wright, von Unger & Block (2010) vorgenommen werden.



Abbildung 3 – Stufenmodell der Partizipation nach Wright, von Unger & Block (2010)

Bei der Instrumentalisierung oder Anweisungsvergabe nehmen Subjekte nicht im Sinne eines Partizipativen Ansatzes teil (Stufe 1 und Stufe 2). Von einer Vorstufe von Partizipation kann somit gesprochen werden, wenn Teilnehmer*innen Informationen erhalten, welche Rechte sie

zum Beispiel in Bezug auf die Forschungsmaterialien haben (Stufe 3) oder sich um ihr Wohlbefinden gekümmert wird (Stufe 4). In den Stufen 6 bis 8 wird eine aktive Teilhabe forciert. Dazu wird den Teilnehmer*innen Mitbestimmung an den Forschungsprozessen zugesprochen, sowie Entscheidungskompetenzen und Entscheidungsmacht übertragen. Auf der neunten Stufe, welche über Partizipation hinausgeht und eine Inklusion erfolgt, sind die Forschungspartner*innen vollkommen gleichberechtigt. Bergold und Thomas (2012) kritisieren jedoch partizipationsbezogene Stufenmodelle, da sie betonen, dass Partizipation kein abgeschlossenes Ziel sein darf, sondern eine Prozessdimension inhärent ist. Diese Prozesse erfolgen über den gesamten Forschungsprozess und werden immer wieder neu ausverhandelt bzw. angewendet, verlaufen somit zirkulär. Diese Meinung schließt an das – in Kapitel 3.1 ausgearbeitete – Verständnis von Inklusion als prozesshafte Dimension an. Im Rahmen der Masterarbeit dient das Stufenmodell von Wright, von Unger und Block (2010) dennoch als Orientierungsrahmen, um reflektierend feststellen zu können, zu welchem Grad die Akteur*innen in den Forschungsprozess miteinbezogen werden (können).

3.1.1.1 Vorstellung der beteiligten Forscher*innen

Dank dem freiwilligen Engagement von Iris Grasel, Daniel Handle-Pfeiffer und Andreas Pauker konnte meine Masterarbeit einen essentiellen Mehrwert gewinnen, sowie einen Teil zur Partizipativen Inklusionsforschung beitragen. Personen erhielten einen Zugang zur Universität, welcher ihnen ansonsten durch institutionelle Barrieren verschlossen bleibt. Aufgrund rechtlicher Vorschriften können die frei Forscher*innen leider nicht als Mitautor*innen genannt werden. Da die Masterarbeit als Abschlussleistung des Studiums gezählt wird, ist aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen erforderlich, dass ausschließlich mein Name in der Veröffentlichung angeführt wird. Deswegen möchte ich ihnen dennoch die Möglichkeit einräumen, sich selbst vorzustellen, um so meine große Dankbarkeit auszudrücken. Ich habe die beteiligten Forscher*innen gebeten, sich in eigenen Worten vorzustellen, damit der*die Leser*in ein eigenes Bild der Forschungsgruppe gewinnt. Somit übergebe ich das Wort an:

Iris Grasel

- *49 Jahre alt*
- *Ich bin in Pension und in der Tageswerkstatt beschäftigt.*
- *Lisa habe ich bei einem Projekt vor zwei Jahren kennengelernt.*
- *Lisi hat mich gefragt, ob ich bei ihr (bei ihrer Masterarbeit [Anm.: L.-K.M.]) helfe. Ich habe ja gesagt.*
- *Ich möchte das Menschen ohne Behinderung sehen wie es Menschen mit Behinderung geht, so im Leben. Beide Seiten können voneinander lernen.*

- *Mein Name ist Daniel Handle-Pfeiffer.*
- *30*
- *Ich arbeite an der Universität Wien. Hier war ich in unterschiedlichen Bereichen tätig: Fakultät für Informatik, Institut für Bildungswissenschaft, Zentrum für LehrerInnenbildung. Derzeit bin ich am Center for Teaching and Learning für die Weiterentwicklung der Lernplattform Moodle zuständig. Auch beschäftige ich mich mit 3D Druck im schulischen Bereich sowie in der LehrerInnenfortbildung.*
- *Lisa habe ich in dem Projekt eCrisis kennengelernt, wo wir beide als ProjektmitarbeiterInnen tätig waren.*
- *Ich war neugierig etwas über einen qualitativen Forschungsprozess zu lernen, mich in diesem Bereich weiterzubilden. Und es hat mir Freude gemacht mich zu diesem Thema auszutauschen.*
- *Damit werden die "beforschten" Personen als "Subjekte" wahrgenommen und nicht mehr als "Objekt".*

Ich bin Andreas Paukner. Ich bin 39 Jahre alt und bin seit gefühlten 20 Jahren auf der Universität Wien ehrenamtlich tätig. Ich habe eine Ausbildung gemacht zum Empowermentberater 2009 mit dem Schwerpunkt UN-BRK. Wie bin ich zur Lisa gekommen?

Nachdem ich schon einige Seminar zu Inklusion und Partizipation begleitet und unterstützt habe, habe ich in einem Seminar Lisa kennengelernt. Wir haben weitere Projekte gemeinsam gemacht. Auch im eCrisis Prozess wurde ich auch miteinbezogen und Lisa hat mich gefragt, ob ich bei der Auswertung der Transkripte (für ihre Masterarbeit [A.: L.-K.M.]) weiter unterstützen möchte. Und ich sagte halt ja, weil ich mich gut mit Inklusion, Partizipation und dem ganzen Spektrum gut auskenne und viel Erfahrung auf dem Gebiet habe. Ich möchte damit erreichen, dass viele Menschen, die eine Beeinträchtigung haben,

- 1. wissen, dass sie auch die Möglichkeit haben, an der Universität – auch wenn sie keinen Hauptschulabschluss haben – an inklusiven Projekten teilnehmen können.*
- 2. dass sie die Infos bekommen, wie sie an die Uni kommen, um an solchen Projekten teilzunehmen.*

Viele Menschen mit Behinderungen erhalten keine Informationen, weil diese nicht an Tagesstrukturen weitergeleitet werden bzw. auch kaum Unterstützung bekommen, um das eigentliche Ziel zu erreichen.

Da die einzubindende Zielgruppe durch Personen vertreten werden, die nicht im universitären Kontext arbeiten, ist es im Zuge der Masterarbeit unbedingt erforderlich und notwendig, sich mit der eigenen ethischen Verantwortung gegenüber den beteiligten Personen kritisch auseinander zu setzen. Diese Auseinandersetzung erfolgt im folgenden Unterkapitel.

3.1.1.2 Ethische Verantwortung

Da in einem Partizipativen Forschungsansatz alle Beteiligten als Subjekte anerkannt werden, treten einige Herausforderungen auf, die es zu reflektieren und für welche es Verantwortung zu übernehmen gilt. Diese Herausforderungen werden im Folgenden präsentiert. Zudem wird erläutert wie mit diesen Herausforderungen in diesem Forschungsprojekt praktisch umgegangen worden ist.

Das Risiko von auftretenden Konflikten ist in einer partizipativen Zusammenarbeit erhöht, da verschiedene Menschen mit den unterschiedlichsten Hintergründen und Differenzerfahrungen aufeinandertreffen, welche immer gewissen Werten und Normen unterliegen (Reisel, Egloff & Hedderich, 2016, S. 641). Deswegen ist es wichtig, dass eine gemeinsame Sprache gefunden wird, in der alle Teilnehmer*innen barrierefrei kommunizieren können (ebd.). Von Unger (2014, S. 56) spezifiziert dieses, indem sie verdeutlicht, dass „eine Verständigung über die Bedingungen und Formen der Unterstützung, die die Co-Forscher/innen benötigen, um als gleichberechtigte Partner an dem Prozess teilzuhaben“, stattfinden muss. Damit das Forschungsteam gleichberechtigt an der Auswertung teilnehmen kann, wird die ausgewählten Methode in Leichte Sprache übersetzt (Netzwerk Leichte Sprache, 2013).⁵

Des Weiteren müssen Machtgefälle und Hierarchien reflektiert werden (Reisel, Egloff & Hedderich, 2016, S. 641). Da marginalisierte Menschengruppen oftmals gesellschaftlich ausgeschlossen werden, ist es notwendig, explizit allen Teilnehmer*innen auf Augenhöhe zu begegnen. Dabei wird sich auf den *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Bundesverbandes Deutscher Soziologien (BDS)* bezogen. Dieser besagt, dass die Persönlichkeitsrechte aller Teilnehmer*innen gewahrt werden müssen (Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen e.V., 1992). Damit allen Beteiligten dieses auch rechtlich zugesagt wird, soll ein sogenanntes *Informiertes Einverständnis* schriftlich festgehalten werden. Dieses ist ebenfalls in Leichter Sprache verfasst. Mit dieser Erklärung wird den Auswertungspartner*innen schriftlich bestätigt, dass sie ihrer Persönlichkeitsrechte zu keinem Zeitpunkt beraubt werden. Zu diesem schriftlich eingeholten Einverständnis wird sich auch während des gesamten Forschungsprozesses mündlich nach dem Wohlbefinden der Teilnehmer*innen erkundigt. Buchner (2009, S. 517; [Anm.: L.-K.M.]) betont: „Das Einholen des Einverständnisses ist also demnach nicht als einmalige Handlung zu verstehen, sondern vielmehr als ein Prozess [...], der sich über den gesamten Ablauf des Forschungsvorhabens erstreckt.“ Konkret bedeutet dieses, dass jede*r auch das Recht hat, das Forschungsprojekt jederzeit

⁵ Die Übersetzung ist im Anhang zu finden.

abzubrechen, wenn zum Beispiel persönliche Grenzen überschritten werden, ohne Konsequenzen fürchten zu müssen (ebd., S. 516). Durch sich wiederholende Reflexionsgespräche soll allen Teilnehmer*innen zu jedem Zeitpunkt bewusst sein, inwieweit ihre persönlichen Ressourcen in Bezug auf das Forschungsvorhaben ausreichen. Gerade bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ist dieses besonders wichtig, da ihnen oftmals abgesprochen wird, dass eigene Empfinden zu berücksichtigen und auszudrücken (ebd., S. 517; Reisel, Egloff & Hedderich, 2016, S. 643). Diese Strukturen sollen mit einem Partizipativen Ansatz aufgebrochen werden.

Resümierend kann in Anlehnung an Buchner, Koenig und Schäfers (2011, S. 2) geschlussfolgert werden, dass es unabdinglich ist, einen Forschungsprozess zu Inklusion- und Teilhabeforschung partizipativ zu gestalten. Damit einher geht eine gesellschaftliche Verantwortung, die ich als Forscherin übernehme.

3.1.2 Verortung der Dokumentarischen Methode

3.1.2.1 Entstehungshintergrund

Die Methode ist auf Karl Mannheim zurückzuführen. Er begründete ihre Anfänge in den 1920er Jahren, um den Sozialwissenschaften eine relevante Form der Hermeneutik zu bieten (Bohnsack, 2003, S. 551). Er selbst bezeichnet die Methode als „Weltanschauungsinterpretation“ (ebd., S. 550). Diese wurde fortlaufend durch die praxeologische Auseinandersetzung zum einen methodologisch, aber zum anderen auch forschungspraktisch (weiter)entwickelt (ebd.). Bohnsack (2003) erläutert durch die Abgrenzung zu anderen hermeneutischen Methoden die Relevanz der Dokumentarischen Methode in der qualitativer Sozialforschung.

Zunächst setzt sich Bohnsack (2003) mit der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik nach Habermas und der objektiven Hermeneutik von Oevermann in Anschluss an die Frankfurter Schule auseinander. Bei der Habermas'schen sozialwissenschaftlichen Hermeneutik wird sich bei der Interpretation auf den zugrundeliegenden immanenten Sinngehalt bezogen, welcher soziale Handlungen konstruiert (Habermas, 1981). Diese immanenten Sinngehalte unterliegen normativen Geltungsansprüchen, welche als Orientierungsrahmen für die Interpretation dienen. Bohnsack (2003, S. 552) widerspricht dieser Annahme, denn der „faktische Wahrheitsgehalt“ und die „normative Richtigkeit kultureller und gesellschaftlicher Tatsachen“ sollen nicht als Orientierungsrahmen der Analyse verwendet werden. Die Begründung ist darin zu sehen, dass das Interpretationsmoment erst dann einsetzt kann, wenn sich der zu interpretierende Gegenstand nicht mehr innerhalb des normativen Orientierungsrahmens befindet (ebd., S. 554). Auch wenn Habermas (1981, S. 190) die Reflexion bzw. Stellungnahme zu den auftretenden Geltungshorizonten einfordert, bewegt sich seine Analysemethode dennoch innerhalb des Orientierungsrahmens dieser immanent normativgeladenen Sinngehalte. Bohnsack

(2003, S. 554) bezeichnet diese Vorgehensweise als *verdachtsgeleitete Interpretation*, da ausschließlich die normativen Abweichungen analysiert werden und somit ein selektiver Interpretationsvorgang zustande kommt. Diese verdachtsgeleitete Interpretation führt zu einer theoretischen Reflexion der Handlungspraxis, da der*die Interpret*in nach dem Begründungszusammenhang sucht, wieso sich der Interpretationsgegenstand außerhalb des normativen Orientierungsrahmens befindet (ebd.). Das Verstehen der Handlungspraxis an sich bleibt jedoch aus. Den Zugang zur Handlungspraxis versucht Oevermann in seinem Beitrag einer Objektiven Hermeneutik umzusetzen. Es wird beschrieben, dass der immanente Sinngehalt, also die individuellen Handlungen, automatisch ein Bestandteil sozialer Wirklichkeit und somit kein „Resultat der Koordination von individuellen Handlungen“ sei (Oevermann, 1986, S. 57). Bohnsack (2003, S. 554) kritisiert aber, dass sich auch Oevermanns Ausarbeitungen innerhalb eines Rahmens verdachtsgeleiteter Interpretation bewegen. Denn auch der Ausgangspunkt der Interpretation, sowie das Interpretationsverfahren an sich, setzen bei der Diskrepanz zwischen Äußerung bzw. Handeln und faktischem, objektivem Kontext an (ebd.). Somit wird laut Bohnsack (2003, S. 555; Hervorhebung im Original; [Anm.: L.-K.M.]) vorausgesetzt, dass der*die Interpret*in „über das »Allgemeine«, also über kulturell verallgemeinerbare Wissensbestände [...] verfügt, die es ihm dann gestattet, derartige »objektive Möglichkeiten« des Handelns des Erforschten zu entwerfen und normativ einzufordern.“ Jedoch betont der Autor eine Änderung zum Habermas´schen Verständnis, indem sich die Objektive Hermeneutik am Geltungshorizont des Interpretationsgegenstandes und nicht an dem des*der Interpret*in orientiert. Die Frage, an der sich die verdachtsgeleitete Interpretation orientiert, lautet: Was sind die gesellschaftlichen Tatsachen bzw. welcher normative Geltungshorizont liegt dem Interpretationsgegenstand zugrunde (ebd., S. 556)?

Des Weiteren ist die Erläuterung der Abgrenzung zur Hermeneutik eines phänomenologischen Ansatzes der Soziologie bzw. der „hermeneutischen Wissenssoziologie“ nach Schütz von Nöten (ebd., S. 551). Die Analyse des subjektiven Sinngehaltes bleibt auch hier Gegenstand der Interpretation und somit die Grundlage der wissenschaftlichen Methode (ebd.). Es geht darum, die Motive der handelnden Akteur*innen durch Rekonstruktion der Handlungen herauszuarbeiten (ebd., S. 559). In einem weiteren Schritt erfasst die Interpretation das Handeln an sich und die Analyse der wechselseitigen Motivation für die getätigte Handlung (ebd.). Damit zielt die Interpretation auf die Rekonstruktion allgemeiner Wissensgestände, dem sogenannten *common sence*, ab (ebd., S. 562). Dieses Wissen kann auch im Anschluss an Habermas als kommunikatives Wissen bezeichnet werden (ebd., S. 553; ebd., S. 562) Nichtsdestotrotz kann laut Bohnsack (2003) auch mit einer phänomenologisch geprägten Methode nicht die deskriptive Ebene des *Was* verlassen werden (ebd.).

Genau an dieser herausgearbeiteten Stelle setzt die Dokumentarische Methode an und bedient sich an den Grundüberlegungen einer konstruktivistischen Perspektive. Dadurch begründet sich „der Wechsel von der Frage, *was* kulturelle oder gesellschaftliche Phänomene oder Tatsachen *sind*, zur Frage, *wie* diese *hergestellt* werden [...]“ (ebd., S. 556; Hervorhebung im Original; [Anm.: L.-K.M.]). Die Dokumentarische Methode bedient sich an der Ethnomethodologie, sowie an der Devianz- und Genderforschung (ebd., S. 557). Hierbei wird alltägliches Handeln unter dem Gesichtspunkt der praktischen Umsetzung, einer daraus resultierenden Herstellung sozialer Wirklichkeit und deren Prozessstruktur oder dem Modus Operandi identifiziert (ebd., S. 560). Sobald die handlungs- und erlebnisbezogene Herstellung der Wirklichkeit Gegenstand der Analyse ist, kann der konjunktive Wissensschatz aller beteiligten Personen ermittelt werden (ebd., S. 562). Dieses Erfahrungswissen ist ein Teil des gesamten Wissensbestandes menschlicher Akteur*innen. Es entsteht durch gemeinsames Erleben in Form von Erlebnissen, aber auch durch erlebte Erfahrungen, die vergleichbare Horizonte aufweisen (Sturm, 2012, S. 3). Auf der individuellen Ebene kann anschließend an Bourdieu (1986, S. 100) festgehalten werden, dass dieses konjunktive Wissen ein habituelles Wissen darstellt. Der Habitus stellt die inhärente Grundhaltung des Menschen gegenüber der Welt dar. Mit anderen Worten kann somit die Weltanschauung, also wie der*die Akteur*in die Welt wahrnimmt, bewertet, reproduziert und nachgezeichnet werden (Sturm, 2012, S. 5). Das konjunktive Wissen kann als dritte Instanzen sowohl zwischen (zwei) Menschen gesehen werden, aber auch zwischen Menschen und Objekten. Mannheim (1980, S. 214) spezifiziert, dass der konjunktive Erfahrungsschatz immer an gewisse Dimensionen und Kategorien, im Falle der vorliegenden Arbeit die Ungleichheitsdimension Behinderung, Migration und Gender gekoppelt sind. Dazu zählen aber auch historische und kulturelle Kontexte (ebd.). Sturm (2012, S. 5) merkt jedoch an, dass dadurch keine Determinierung vorliegt, sondern eher Handlungsoptionen eröffnet werden. Diese gelte es herauszuarbeiten.

Methodologisch betrachtet, definiert sich die wissenschaftliche Zugangsweise in der Dokumentarischen Methode dadurch, dass eine bewusste Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen vorgenommen wird (Bohnsack, 2003, S. 561). Durch das Aufzeigen dieses Unterschiedes sollen die Prämissen alltäglichen Handelns methodologisch und forschungspraktisch sichtbar gemacht werden (ebd., S. 559).

Zusammenfassend liegt die Begründung der Dokumentarischen Methode darin, dass die beobachtende Perspektive des*der Interpretierenden folgende Aspekte ermöglicht.

1. Die Differenzierung der Sinnstruktur des Handelns und der vom Handelnden subjektiv gemeinte Sinn wird berücksichtigt.

2. Das Wissen des*der Handelnden wird als empirische Basis der Analyse verwendet, damit konjunktive Wissensbestände sichtbar werden (ebd., S. 560).

Aus der vorangegangenen Herleitung wird deutlich, dass nicht nach den Ursachen der interpretierten Nicht-Normalität gesucht wird, sondern vielmehr nach ihrer Herstellung, Konstruktion und Konstitution. Die Dokumentarische Methode geht somit nicht davon aus, dass Interpretationen immer an „verallgemeinerbare Wissensbestände und Normen“ geknüpft sind (ebd., S. 556f.). Daran anschließend und kontrastierend zu der Auffassung allgemeingültiger Wissensbestände postuliert Mannheim (1980, S. 4), dass Begriffe und Wissen eine konjunktive Gültigkeit im Rahmen der Erfahrungshorizonte haben, welche menschliche Akteur*innen innerhalb einer bestimmten Situation einnehmen. Resümierend kann gesagt werden, dass die Dokumentarische Methode in ihrer Analysetätigkeit anhand kollektiver Sozialisations- und Erfahrungsgrundlagen, zum einen konstruktivistische und objektive und zum anderen subjektive und objektive Forschungspositionen verbindet (ebd., S. 563). Sturm (2012; [Anm.: L.-K.M.]) pointiert dies, denn „das[s] leitende Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Frage, *wie* soziale Realität hergestellt wird“. Die Methode enthält somit sowohl hermeneutische als auch phänomenologische Strukturen, grenzt sich aber durch ihre wissenschaftstheoretische Begründung konjunktiver Wissensbestände von rein deskriptiven Forschungsmethoden ab.

3.1.2.2 Relevanz für die Inklusionsforschung

Als letzter Begründungszusammenhang wird in den nächsten Absätzen erläutert, welches Potential die Dokumentarische Methode in Bezug auf Inklusionsforschung aufweist. Sturm (2012) betont, dass soziale Praxis bzw. Handlung immer „gemeinsam und interaktiv gestaltet und hergestellt wird“. Damit wird die Grundbedingung von inklusiven Prozessen (vgl. Kapitel 3.1) angesprochen. Zudem könne mittels Dokumentarischer Methode essentielle Momente aufgedeckt werden, welche sich in Alltagspraktiken einer pluralen Gesellschaft ausdrücken (Tanja Sturm, 2014, S. 154). Laut Sturm (2014) führen diese Momente wiederum „zu unterschiedlichen Praxen der Lebensführung sowie Zugehörigkeits- und Differenzformen“. Diese gilt es zu erforschen.

Für eine empirische Annäherung inklusiver Spielpraktiken ist somit nicht das kommunikativ-generalisierte Wissen der Teilnehmer*innen von Bedeutung, sondern vor allem das konjunktive Erfahrungswissen der Spieler*innen. Diese können mit Hilfe der Dokumentarischen Methode durch rekonstruktive Interpretationsverfahren visualisiert werden. Denn „situative [...] wie überdauernde [...] Muster und Orientierungen der Hervorbringungen von Differenzen sowie die damit verbundenen Benachteiligungen [...]“ können rekonstruiert werden (Sturm, 2015, S. 2; [Anm.: L.-K.M.]). Das bedeutet, dass die Rekonstruktion der habituellen und konjunktiven Wissensbestände der Spieler*innen in Bezug auf die relevanten Ungleichheitsdimensionen

Behinderung, Migration und Gender vorgenommen werden kann. Wie bereits in Kapitel 3.2.3.1 angeführt, ist der konjunktive Wissensbestand der Akteur*innen nicht losgelöst von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel Differenzerfahrungen in Form von Benachteiligung, Diskriminierung oder Exklusion. Im Zusammenhang mit Inklusion ist es unerlässlich, diese Mehrdimensionalität zu berücksichtigen und zu reflektieren (Sturm, 2015, S. 4). Denn diese mehrdimensionale Betrachtungsweise enthält laut Sturm (2015, S. 5 zitiert nach Nohl, 2010) das Potential, dass erstens die individuellen Erfahrungshorizonte einzelner Akteur*innen unter Einbezug habitueller Gegebenheiten identifiziert werden können. Zweitens ermöglicht die Betrachtungsweise das Sichtbarmachen dieser Vielschichtigkeit, wie auch die reziproke Wirkung einzelner Ungleichheitsdimensionen (ebd.). Damit wird das Ziel verfolgt, dass häufig gesellschaftlich eindimensional zugeschriebenen Kategorisierungen methodisch aufgeweicht werden und die Betrachtung von überlappenden Ungleichheitsdimensionen visualisiert werden können (Nohl, 2010, S. 166). Sturm (2014, S. 153) betont, dass somit die Herstellung und Bearbeitung von Ungleichheitsdimensionen durch rekonstruktive Verfahrensweisen möglich sei. So unterscheidet sich dieses Vorgehen maßgeblich von einem bildungspolitisch normativen Anspruch an Inklusion, welcher bereits vorgefertigte Standards an eine praktische Umsetzung erhebt (ebd., S. 154). Durch die Rekonstruktion der vorliegenden Ungleichheiten, welche sich in und aus den Interaktionen ergeben, kann in einem weiteren Analyseschritt betrachtet werden, wie die Teilnehmer*innen den Ungleichheitsdimensionen begegnen (ebd.).

Um diese Differenzerfahrungen mittels der Dokumentarischen Methode noch detaillierter herausfiltern zu können, ergibt die Verbindung mit einem Partizipativen Forschungsansatzes einen essentiellen Mehrwert für das Forschungsvorhaben. Denn in Anschluss an Wagner-Willi (2016, S. 218) könne, durch die methodische Synthese, der Aspekt des Fremden zugänglicher gemacht werden. Denn jede*r Forscher*in unterliegt einer sogenannten *Standortgebundenheit* (ebd., S. 219). Diese Standortgebundenheit entsteht durch Sozialisierungserfahrungen, welche durch milieuspezifische Bedingungen und Vorerfahrungen geprägt sind und in habituellen Wissensbeständen Ausdruck finden (ebd.). Genau diese Wissensbestände können mit einem Partizipativen Forschungsansatz aufgedeckt werden, da alle teilnehmenden Betroffenen jeweils unterschiedliche Sozialisierungserfahrungen gemacht haben. Durch diese differenten und vielfältigen Erfahrungen ist eine gewisse methodische Offenheit erforderlich, die zum Beispiel auf Hypothesen verzichtet (ebd., S. 219). „Dies bedeutet, die Kontextualisierung der Forschungssubjekte, *ihre* Relevanzstrukturen zum Ausgangspunkt für die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie zu nehmen.“ (ebd.; Hervorhebung im Original) Somit werden die Teilnehmer*innen aktiv in den offen gestalteten Forschungsprozess inkludiert, um basierend auf ihren Erfahrungen und Handlungspraktiken empirische Erkenntnisse zu gewinnen.

3.2 Datenerhebung im Rahmen des eCrisis Projektes

Die Datenerhebung wurde im Rahmen der Projektaktivitäten durchgeführt. Aufgrund dessen ist die empirische Untersuchung für die Masterarbeit als eine Sekundäranalyse zu verzeichnen.

3.2.1 Didaktischer Aufbau des Kick-off Events

Um einen Gesamtüberblick über den zu analysierenden Spieleworkshop zu erhalten, wird in diesem Unterkapitel der didaktische Aufbau präsentiert. Zudem wird begründet, welche Teile des Datenmaterials für die Sekundäranalyse verwendet werden.

Es wurde das von den griechischen und maltesischen Projektpartner*innen entwickelte und designte Spiel Iconoscope für Tablets oder Computer angeboten (eCrisis, 2017). Dieses Online-Spiel ist auf der Iconoscope Homepage⁶ in den Sprachen Englisch, Griechisch und Deutsch abzurufen. Spielpraktisch gibt es jeweils drei Begriffe zur Auswahl, welche sowohl abstrakt (z.B. Freundschaft, Mobbing oder Freiheit), als auch spezifisch (z.B. Tisch, Mensch oder Apfel) sein können (Schmölz et al., 2017, S. 9). Nach Auswahl eines Begriffes von den drei vorgeschlagenen, muss der*die Spieler*in innerhalb einer bestimmten Zeit den Begriff darstellen. Für die Darstellung der Begriffe bietet das Spiel Farb- und Formenpaletten an, welche mittels Drag-and-Drop-Funktion in die Bildschirmmitte geschoben werden können. Zudem gibt es vier virtuelle Assistent*innen, welche Vorschläge geben, wie der ausgewählte Begriff dargestellt werden könnte (Liapis, 2017, S. 144). Dabei zielen die vier Assistent*innen die *chaotische Kate*, der *wütende Wissenschaftler*, der *typische Tom* und die *progressive Petra* auf unterschiedliche Darstellungsmöglichkeiten ab. Durch die Funktion wird eine gewisse visuelle Diversität und verschiedene Perspektiven auf den gewählten Begriff gewährt (Schmölz et al., 2017, S. 9). In Abbildung 3 ist ein Screenshot zu sehen, welcher während des Spielens gemacht wurde. Darauf sind alle Funktionen zu sehen, welche im vorherigen Absatz beschrieben wurden.

⁶ <http://iconoscope.institutedigitalgames.com/de/>

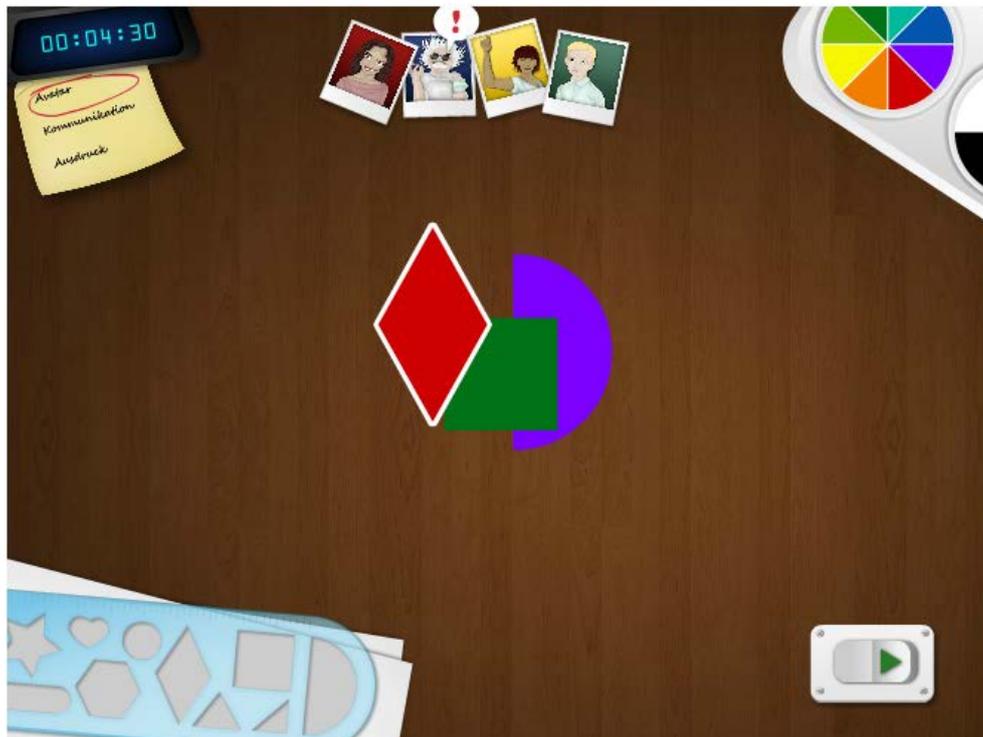


Abbildung 4 – Screenshot des Spiels Iconoscope

Nach abgelaufener Zeit kommt die erstellte Abbildung in ein öffentliches Forum, in dem es dann von anderen Spieler*innen bewertet wird. In dem Forum müssen andere Spieler*innen erraten, welches der drei vorgegebenen Begriffe mit der Darstellung gemeint ist. Das Spiel hat zum Ziel, dass laterales Denken gefördert und mittels Kreativität umgesetzt wird (Schmölz et al., 2017). Einerseits sollen Figuren oder Symbole erstellt werden, welche eine mehrdeutige Aussagekraft haben, um andere Spieler*innen dahingehend zu verwirren, dass die Wahl des darzustellenden Symbols nicht mehr nachvollziehbar ist (Liapis, 2017, S. 144). Andererseits muss das Symbol auch dahingehend eindeutig in seiner Aussagekraft sein. Damit andere Spieler*innen hinterher erraten können, welches Symbol von dem*der Ersteller*in gemeint ist (ebd.). Der*die Spieler*in, welche eine ausgeglichene Anzahl an sowohl positiven als auch negativen Treffern erhält, gewinnt.

Anzumerken ist, dass das Spiel *Village Voices*, welches im Rahmen des eCrisis Projektes verwendet wird, aus technischen Gründen im Spieleworkshop nicht angeboten werden konnte. Um daraufhin das Repertoire an digitalen Spielen zu erweitern, wurde das digitale Spiel *This War of Mine* bereitgestellt. Dieses Spiel kann sowohl auf dem Computer als auch auf dem Tablet gespielt werden und es ist für ein*e Spieler*in ausgelegt. Hierbei geht es um eine Überlebenssimulation in einem Kriegsgebiet (Gabriel, 2007, S. 194). Die meisten Kriegssimulationsspiele sind als sogenannte Egoshooter konzipiert (ebd.). In diesem Spiel hingegen werden die Perspektiven der Zivilbevölkerung eingenommen. Das Ziel ist es, eine dreiköpfige Gruppe von Menschen überleben zu lassen. Es geht darum, Grundbedürfnisse wie Hunger,

Durst und medizinische Versorgung, aber auch zwischenmenschliche Bedürfnisse wie Vertrauen, Liebe und Anerkennung abzudecken. Dabei gibt es immer wieder Störfaktoren wie Bombenangriffe oder Heckenschützen, die den alltäglichen Überlebenskampf behindern. Somit wird strategisches Denken gefördert und ein Bewusstsein dafür geschaffen, wie in konstruierten Dilemmasituationen moralisch gehandelt wird (ebd., S. 195). Die Spieler*innen befinden sich somit laut Gabriel (2007) in sehr emotional beladenen Spielsituationen, mit denen es sich reflexiv auseinanderzusetzen gilt. Zudem wurde eine breite Auswahl an bekannten analogen Gesellschaftsspielen, wie unter anderem *UNO*, *Mikado* und *Mensch-ärgere-dich-nicht*, zur Verfügung gestellt.

Der Spielauftrag lautete, dass alle Spiele verwendet werden dürfen und dass es für die Auswahl der Mitspieler*innen ebenfalls keinerlei Vorgaben seitens des Projektteams gibt. Mit dieser offenen Aufgabenstellung wurde versucht, möglichst alltagsnahe Rahmenbedingungen zu schaffen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 175). Nichtsdestotrotz muss der forschungsbezogene Kontext, sowohl bei der Datenerhebung, also auch bei der -auswertung berücksichtigt und reflektiert werden.

Im Anschluss daran wurde eine bildbasierte Debatte moderiert (Schmölz et al., S. 4f.). Zuvor wurden von der Projektleitung verschiedene Bilder ausgesucht, die verschiedene gesellschaftliche und politische Aspekte darstellen. Für das Kick-off Event wurden Bilder ausgewählt auf welchen z.B. eine Frau zu erkennen war, die mit einer Burka gekleidet war; ein im Rollstuhl sitzender Mann; sowie ein Mädchen, welches vor einem Stacheldrahtzaun steht. Nach der Spielsession durfte sich jede*r Teilnehmer*in ein Bild aussuchen, um daraufhin in einer angeleiteten Diskussion die Spielerfahrungen und die ausgewählten Bilder miteinander in Verbindung zu setzen. Diese Übung zielte darauf ab, dass Bewusstseins- und Reflexionsprozesse zustande kommen, um das Erleben in der spielerischen Praktik zu reflektieren und in einem weiteren Schritt kritisch zu hinterfragen (ebd., S. 10). Die bildbasierte Debatte wird in der Analyse nicht berücksichtigt, da ausschließlich die spielerischen Praktiken im Fokus der Masterarbeit stehen.

3.2.2 Sample

Um eine möglichst heterogene Proband*innengruppe zu akquirieren, die eine Vielfalt hinsichtlich der Kategorien Behinderung, Migration und Gender ergeben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 175), wurden Einladungen an verschiedene Trägerinstitutionen der Behinderten- und Flüchtlingshilfe geschickt. Schlussendlich fanden sich Amir, Anja, Christopher, Derya, Diana, James, Helga, Laura, Linda, Lukas, Maja, Markus, Martina, Mohammad, Ornella, Peter,

Sabine, Stella und Tom ein.⁷ In Bezug auf forschungsethische Aspekte wurde allen 19 Teilnehmer*innen zuvor erklärt, wieso dieser Spieleworkshop veranstaltet wird. Sie wurden gebeten, mittels schriftlicher Einverständniserklärung sich dazu bereitzuerklären, dass das gewonnene Datenmaterial für wissenschaftliche Forschung im Rahmen des Projektes und daran anschließender Arbeiten verwendet werden darf.⁸

Der vorhandene Datensatz besteht aus Videomaterial (über 2h) und Audioaufzeichnungen (über 4h) des Kick-Off Events. Zunächst wurde auf Basis des Videomaterials eine Übersichtstabelle erstellt, die alle 24 Spielsituationen dokumentiert. Diese Tabelle ist im Anhang einzusehen. In Tabelle 3 ist abgebildet, welche Spiele gespielt wurden und wie oft diese insgesamt von den Teilnehmenden verwendet wurden. Dabei ist zu erkennen, dass die analogen Spiele häufiger als die digitalen Spiele gewählt wurden.

Tabelle 3 – Verwendete Spiele im Workshop

Runden	Digitale Spiele	Runden	Analoge Spiele
3	This War of Mine	3	UNO
4	Iconoscope	3	Riesenmikado
2	andere Spiele auf Tablet ⁹	3	Mensch-ärgere-dich-nicht
		1	Specht ¹⁰
		3	Schach
		1	Memory
		1	Kartenspiel Y
9		15	

Aufgrund des Lärmpegels im Raum, ist die Qualität der Gesprächsaufnahmen in den Videoaufzeichnungen für eine dokumentarische und partizipativ-gestaltete Analyse der Gesprächsinhalte und -interaktionen zu gering. Deshalb wurden anschließend die Audioaufzeichnungen gesichtet. Diese entstanden, indem Tablets mit aktiver Aufnahmefunktion während der Spielzeit in die Nähe der Spielgruppen gelegt wurden. Somit konnten die einzelnen Gesprächsinteraktionen gezielter aufgenommen werden. Schlussendlich wurden insgesamt neun Spielsituationen ausgewählt, welche von Spielbeginn bis Spielende¹¹ vollständig aufgezeichnet wurden. Die Begründung ist darin zu sehen, dass alle Phasen einer Spielsituation dokumentiert

⁷ Aus forschungsethischen Gründen und um die Rechte und den Schutz der Teilnehmer*innen zu gewähren, wurden alle Namen anonymisiert. Nähere Informationen folgen in Kapitel 3.2.1.2. Bei der Anonymisierung wurde darauf geachtet, dass sich die Namenswahl in Anlehnung an die sprachliche Herkunft des Ursprungsnamens orientierte.

⁸ Eine differenzierte Auseinandersetzung mit forschungsethischen Aspekten ist in Kapitel 3.2.1.2 zu finden.

⁹ Aufgrund unzureichender Qualität des Datenmaterials ist zu erkennen, dass es sich um keine bereitgestellten Spiele handelt, sondern andere Spiele installiert wurden.

¹⁰ *Specht* ein Mengenwahrnehmungsspiel, welches mit ein klassisches französisches Kartendeck gespielt wird. Das Spiel kann ab zwei Personen gespielt werden. Es gilt verdeckte Karten gleichzeitig aufzudecken, und möglichst schnell zu erkennen, ob die Karten dieselben Symbole/Farben enthalten. Wenn dieselben Symbole vorhanden sind, müssen die Spieler*innen *Specht* rufen. Wer am schnellsten in der Situation reagiert, gewinnt alle abgelegten Karten.

¹¹ Definition Spielbeginn: Zeitpunkt, ab dem die Idee das Spiel zu spielen aufkommt.
Definition Spielende: Zeitpunkt, ab dem sich die Spielgruppe nach Gewinn auflöst.

sind und dadurch eine höhere Dichte an Vergleichsmöglichkeiten entsteht.¹² Die Videoaufzeichnungen wurden dennoch zur Deutung von unklaren Situationen hinzugezogen. Wenn lange Sprechpausen oder der Hinweis auf nonverbale Kommunikationen vorlagen, diente das Videomaterial zur Absicherung der Interpretationen.

3.3 Auswertungspraxis

In diesem Kapitel werden die einzelnen Schritte der Forschungspraxis vorgestellt und exemplarisch an ausgewählten, repräsentativen Analyseergebnissen veranschaulicht. Dieses soll den Entstehungsprozess, der in Folge in Kapitel 4 präsentierten Ergebnisse, nachvollziehbar machen. Die konkrete Anwendung der Dokumentarischen Methode ist wie in Kapitel 3.1.3 auf Bohnsack zurückzuführen, welcher in den 1980er Jahren die Methode für die Analyse von Gruppendiskussionen fruchtbar machte (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 271) und im Fall der vorliegenden Arbeit ebenso für Spielinteraktionen verwendet werden kann.

3.3.1 Vorbereitungsschritt

Bei der ersten Durchsicht des Audio- und Videomaterials wurde ein sogenannter thematischer Verlauf erstellt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 286). Dabei werden auftretende Thematiken und operative Handlungen in Form von mehreren aufeinander folgenden Gesprächsinteraktionen mit den jeweiligen Zeitmarkierungen festgehalten (ebd.). Tabelle 4 stellt einen Ausschnitt eines solchen thematischen Verlaufes der ersten Runde Mensch-ärgere-dich-nicht zwischen Christopher und Markus (Transkript 7) beispielhaft dar.

Tabelle 4 – Thematischer Verlauf der ersten Mensch-ärgere-dich-nicht-Runde

Zeitangabe	Handlungs- und Interaktionsverlauf
00:00:00-00:00:24	Markus will anfangen Mensch-ärgere-dich-nicht zu spielen mit Christopher; Diana unterbricht die beiden und fragt Christopher etwas zu ihrem Computerspiel
00:00:24-00:03:55	Regeln werden besprochen
00:03:58-00:04:20	Linda mischt sich von außen ein und erklärt, wie sie die Regeln kennt

Auf Basis des Thematischen Verlaufes werden in einem nächsten Schritt Einheiten gebildet, in welchen ein bestimmtes Thema behandelt wird. Diese kleinste Interpretationseinheit wird als *Passage* betitelt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 286). Bei der Identifizierung einer Passage ist besonders von Bedeutung, dass der Wechsel von zwei thematischen Blöcken Beachtung findet und wie diese verbal ausgeführt wird. Anhand des ausgewählten Beispiels (Tabelle 4) ist zu erkennen, dass die Spielregeln intern zwischen Christopher und Markus besprochen werden und Linda sich daraufhin in das Gespräch einmischt. Dieses markiert einen

¹² Eine ausführliche Begründung ist in Kapitel 3.3 vorzufinden.

Wechsel in der Interaktionsdynamik. Nachdem der erste Überblick über die Audioaufzeichnung erfolgte, werden im Weiteren die Passagen ausgewählt, welche interpretiert und analysiert werden sollen (ebd.). Für die Auswahl der Passagen werden zwei Kriterien herangezogen.

1. Formale Kriterien (ebd., S. 286f.)

Dabei werden sogenannte *Eingangs- und Ausgangspassagen* betrachtet. Hieran lässt sich zunächst sichtbar machen, wie die Spieler*innen den Start des Workshops inklusive die Spielaufforderung, erlebt haben. Somit ist eine erste Rekonstruktionspraxis im Hinblick darauf möglich, wie die Teilnehmer*innen der künstlich geschaffenen Situation im Rahmen der Institution Universität entgentreten. Aber auch bei den einzelnen Spielsituationen – welche in Tabelle 3 vorzufinden sind – sind die Ein- und Ausgangspassagen von Interesse, da sich anhand dieser analysieren lässt, wie zum einen die Gruppenfindungsprozesse erfolgen, aber zum anderen auch wie ein gemeinsames Spielverständnis entwickelt wurde. Ein weiterer formaler Aspekt lässt sich mit sogenannten *Fokussierungsmetaphern* bestimmen. Diese entstehen, sobald sich eine Passage formal deutlich von anderen Passagen unterscheidet, welche sich im gleichen Diskurs bewegen. Konkret kann dieses bedeuten, dass zum Beispiel eine hohe Dichte an Interaktionen, langen Sprechpausen, eine besondere Ausdehnung der Passage oder rasche Sprecher*innenwechsel vorzufinden sind. Die Fokussierungsmetaphern deuten somit auf eine hohe persönliche Relevanz für die Beteiligten hin.

2. Inhaltliche Kriterien

Das zweite Kriterium für die Auswahl relevanter Passagen orientiert sich an den Forschungsfragen. Im Rahmen der Masterarbeit sind somit alle Passagen relevant, die mit Inklusion und Exklusion, sowie den Ungleichheitsdimensionen Behinderung, Migration und Gender, aber auch mit ableistische Strukturen zu tun haben. Es ist dennoch zu erwähnen, dass eine gewisse offene Herangehensweise erforderlich ist, da auch Fragen relevant werden, die sich erst während des Forschungsprozesses ergeben.

Exemplarisch wird anhand einer ausgewählten Sequenz aus Transkript 7 dargestellt, wie eine Passage identifiziert wird. Anja, Christopher, Linda und Markus spielen Mensch-ärgere-dich-nicht.

{{Würfel fallen}} #00:03:53-7#

Markus: Zwei. Eins, zwei, ich hab ja die meisten schon zuhause (.) erstmal #00:04:00-5#

Linda: ich erstmal auf Christopher warten #00:04:04-3#

Markus: ich wollt nen Thema aufbringen, aber ich mein, wenn jetzt nicht gesprochen wird während des Spiels verstehe ich das gut, aber ich mein, ich mein, ähh #00:04:12-1#

Linda: Also was für ein Thema wolltest du aufbringen? #00:04:12-9#

Markus: Ich wollt nen Thema aufbringen, man (..) wegen dem Regime, was sich jetzt (anbahnt). Rechtspopulismus und so (.) [...]

Nachdem gewürfelt wurde, geht Markus mit seiner Spielfigur zwei Felder nach vorne. Nach acht Sekunden Sprechpause äußert Markus, dass er ein Thema ansprechen möchte. Allerdings scheint er nicht sicher zu sein, ob das Spielgeschehen einen geeigneten Rahmen bietet, um seine Thematik anzusprechen. Er geht davon aus, dass während des Spieles nicht über andere Inhalte gesprochen wird. Dieses würde er auch akzeptieren, aber es scheint ihm ein großes Anliegen zu sein, sein Thema einzubringen. Hier kann eine Fokussierungsmetapher identifiziert werden. Da Markus zwar sagt, er würde sich der von ihm interpretierten kollektiven Haltung fügen, während des Spieles nicht zu sprechen. Auch dass Linda unverzüglich auf seinen Wunsch anspringt, deutet auf eine hohe Neugierde ihrerseits hin. Neben diesen formalen Kriterien werden in der Beispielsequenz auch inhaltliche Aspekte deutlich. Wie bereits im theoretischen Teil der Masterarbeit erläutert, werden Macht- und Herrschaftsverhältnisse ins Analysespektrum gerückt. Aufgrund dessen ist die direkte Themenansprache von „dem Regime“ und „Rechtspopulismus und so“ inhaltlich äußerst relevant.

Um die ausgewählten Passagen analysieren zu können, werden diese zunächst nach den Richtlinien *Talk in Qualitative Social Research* (TiQ) transkribiert (Hampl, 2014, S. 467f.; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 164). Zur Unterstützung habe ich das Transkribierprogramm F4 verwendet. Laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009, S. 286) ist es nicht notwendig, dass gesamte Datenmaterial zu transkribieren. Dies begründen die Autorinnen damit, dass „das Ziel der Auswertung darin besteht, die Reproduktionsgesetzmäßigkeiten der erarbeiteten Handlungsorientierungen und des Habitus aufzuzeigen [...] [und somit] auch die Auswahl von Passagen sich daran orientiert, dieses Ziel möglichst ökonomisch zu erreichen.“ (ebd.; [Anm.: L.-K.M.]) Ich habe mich dennoch dazu entschlossen, die gesamten Spielsituationen zu transkribieren, damit ein vollständiges Gesamtgeschehen einzelner Spielsituationen im Sinne der höheren Dichte an Vergleichsmöglichkeiten zur Verfügung steht.

Dieser erste Schritt der Datenaufbereitung wurde ohne Unterstützung der Co-Forscher*innen absolviert. Die Begründung ist sowohl in ökonomischen als auch in zeitlich begrenzten Ressourcen zu finden.

3.3.2 Formulierende Interpretation

Der nächste Schritt der Dokumentarischen Methode nennt sich *Formulierende Interpretation*. Bei diesem ersten Interpretationsschritt geht es um die Erfassung des kommunikativ-generalisierten Sinngehalts (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 287). Dieses führt zu einer Reformulierung, welche zusammenfassend wiedergibt, welche Interaktionen und Handlungsverläufe konkret im Transkript vorzufinden sind. Diese Paraphrasierung des immanenten Inhaltes zielt darauf ab, dass eine intersubjektive Überprüfbarkeit entsteht (ebd., S. 288). Zudem wird

[...] [der Blick] bereits auf die kollektive Hervorbringung des Textes gelenkt, da die Redebeiträge nicht den einzelnen Sprecherinnen zugeordnet werden“ (ebd.; [Anm.: L.-K.M.]).

Forschungspraktisch orientiert sich der*die Interpret*in an der Frage: *Was wird gesagt oder passiert?* (ebd., S. 287) Von dieser Frage geleitet, soll eine *thematische Feingliederung* der ausgewählten Passagen entstehen (ebd., S. 288). In Tabelle 5 wird exemplarisch ein Ausschnitt einer solchen thematischen Feingliederung dargestellt.

Tabelle 5 – Beispielhafter Auszug einer thematischen Feingliederung (Transkript 2)

Zeilen	Bezeichnung	Beschreibung
1-226	Passage	Überlebenssicherung der Spielfiguren
1-48	OT	Orientierung im Spiel
1-17	UT	Aktivitäten des Spieles werden von Stella erfragt
19-31	UT	Spielfigur wird ge- und verortet
33-40	UUT	Situation der Spielfigur wird über Beruf und emotionale Stimmung erschlossen
42-48	UUT	Spielfigur wird anhand von Namen und Beruf personifiziert

Die Passage bezieht sich auf eine Spielsituation, in welcher Ornella und Stella zusammen das digitale Spiel *This War of Mine* spielen. Zunächst wird ein allumfassendes und beschreibendes Thema für die gesamte Passage gesucht. Die Beispielpassage wird mit *Überlebenssicherung der Spielfiguren* betitelt, da die gesamte Situation ausschließlich davon handelt, dass Ornella und Stella versuchen, ihren Spielfiguren überleben zu lassen. Darauf folgend wird die ausgewählte Stelle des Transkriptes in weitere Formulierende Interpretationsabschnitt geteilt. Des Weiteren werden *Oberthemen*, *Unterthemen* und *Unterunterthemen* vergeben, welche eine immer detailliertere Wiedergabe des Inhaltes zum Ziel hat (ebd.). Das erste Oberthema dieser Passage wurde *Orientierung im Spiel* genannt. Ornella spielt bereits eine unbestimmte Zeit, als Stella zu ihr dazu stößt. Stella fragt nach, an welchem Punkt Ornella sich gerade im Spiel befindet. Ornella gibt an, dass zu der Zeit eine Plünderung stattfindet. Zudem fragt Stella weiter, welche Gegenstände sie einsammeln können, die für den weiteren Spielverlauf benötigt werden. Es ist bisher nur ersichtlich, dass sich diese Gegenstände als eine Pistole und etwas Essbares erweisen. Diesbezüglich wurde ein Unterthema formuliert, welches *Aktivitäten des Spieles werden von Stella erfragt* genannt wurde. Das daran anschließende Unterthema heißt *Spielfigur wird ge- und verortet*. Es geht darum, dass Stella versucht, die Spielfigur zu lokalisieren und im Weiteren die Aufgabe der Figur im Spielkontext zu verorten. Zuerst wird über den Beruf der Spielfigur spekuliert. Ferner wird die emotionale Verfassung des Spielcharakters erwähnt, die sich auf „deprimiert verletzt und von Umwelt“ (Transkript 2, Z. 23) beläuft. Dieser Abschnitt kann als Unterunterthema, mit folgender Betitelung: *Situation der Spielfigur wird über Beruf und emotionale Stimmung erschlossen*, behandelt werden. Das zweite Unterunterthema handelt von der Personifizierung der Spielfigur, da sie den Namen Bruno trägt und ihm der

Beruf des Koches zugeordnet wird. Aufgrund dessen lautet das zweite Unterunterthema *Spielfigur wird anhand von Namen und Beruf personifiziert*. Aus dieser ersten Interpretation bleiben jedoch noch Fragen offen, die nicht durch das Transkript geklärt werden können. Zum einen ist es interessant, welche Person die Plünderung vornimmt. Wird die Spielfigur Bruno ausgeraubt oder ist er selbst derjenige, der plündert? Zudem wird auch nicht deutlich, woher Ornella und Stella wissen, wie sich der Charakter fühlt. Ist das eine Interpretation ihrerseits oder hat das Spiel, zum Beispiel in Form eines Pop-Ups, den beiden Spielerinnen Informationen zu Brunos emotionaler Lage übermittelt? Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass die emotionale Lage über das Spiel vermittelt wurde. Das lässt sich daraus schließen, da es scheint, als ob Stella folgenden Satz vom Bildschirm abliest: „Bruno ist zurück“ und daraufhin Ornella fragt: „Wer ist Bruno?“ (Transkript 2, Z. 25). Hierbei könnte die Information über Brunos Gefühlslage ebenfalls über den gleichen Kommunikationsweg erfolgt sein.

Dieser zweite Interpretationsschritt wurde ebenfalls ohne Unterstützung interpretiert. Die Gründe liegen auch hier wieder in sowohl ökonomischen als auch zeitlich nicht vorhandenen Ressourcen.

3.3.3 Reflektierende Interpretation

Der nächste Interpretationsschritt erfolgte gemeinsam mit Andreas, Daniel und Iris. Dafür wurden insgesamt acht Interpretationsworkshops zu jeweils zwei Stunden organisiert. Vorab sichtete ich die thematischen Verläufe und die Formulierende Interpretation erneut, sodass das Material für die Workshops aufbereitet werden konnte. Dazu habe ich aus den insgesamt acht Transkripten jeweils ein bis zwei essentielle Passagen ausgewählt, welche gemeinschaftlich interpretiert und analysiert wurden. Die Auswahlkriterien für die Passagen orientierten sich anhand meiner forschungsleitenden Fragestellungen, welche sich auf die daraus resultierenden Passagen beliefen, in denen Inklusions- bzw. Exklusionsprozesse zu erkennen sind. Aber auch Behinderungs-, Migrations- und Genderaspekte wurden berücksichtigt, um Differenzgefälle bzw. Macht- und Hierarchiepositionen zu beleuchten. Jede*r erhielt die Transkriptausschnitte, sowie einen Arbeitsbogen mit den interpretationsorientierten Fragen in Anlehnung an Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009). Dieser wurde ebenfalls in Leichte Sprache umformuliert und ist wie bereits erwähnt, im Anhang zu finden. Um auch die in Kapitel 3.2.1.2 ausgeführten forschungsethischen Aspekte zu berücksichtigen, erhielten die drei Teilnehmer*innen eine informierte Einverständniserklärung zum Unterschreiben. Nachdem die jeweiligen Stellen im Transkript in der Gruppe laut vorgelesen worden sind, wurden diese zunächst auf Verständnisschwierigkeiten besprochen und folglich anhand der Leitfragen interpretiert. Jede*r Teilnehmer*in notierte seine*ihre Gedanken auf dem ausgeteilten Arbeitsbogen. Die Materialien wur-

den am Ende des Workshops eingesammelt. Zum einen dienen die Materialien als Unterstützung zur Verschriftlichung der Interpretationsansätze. Zum anderen muss das Datenmaterial aus forschungsethischen Gründen sensibel behandelt und verantwortungsvoll verwaltet werden.

Dieser Interpretationsschritt zielt konkret darauf ab, die immanenten, dokumentarischen bzw. konjunktiven Sinngehalte zu identifizieren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 289). Somit werden in der Handlungspraxis kollektive Orientierungen und Habitusformen der Teilnehmer*innen identifiziert (ebd., S. 296). Als Orientierungen können hierbei sogenannte Sinnmuster verstanden werden, welche in und durch einzelne Handlungsformen Ausdruck finden (ebd., S. 289).

Forschungspraktisch formulieren Przyborski und Wohlrab-Sahr folgende Fragen, an welche sich der*die Interpret*in halten soll (ebd.).

- Was zeigt sich hier über den Fall?
- Welche Bestrebungen und/oder Abgrenzungen sind in den Redezügen impliziert?
- Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann die Grundlage der konkreten Äußerung sein?
- Welches Prinzip kann verschiedene (thematische) Äußerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrundeliegenden Sinnes verständlich machen?

Diese Fragen zielen auf die Identifizierung des *Orientierungsrahmens* ab, welcher der zu interpretierenden Passage zugrunde liegt (ebd., S. 290). Durch die Sichtbarmachung des Orientierungsrahmens wird gezeigt, wie die Reproduktion von Handlungspraktiken theoretisch aufgebaut ist.

Dieser Orientierungsrahmen ist durch mehrere Aspekte bedingt. Zum einen handelt es sich um den Aspekt des *Orientierungsgehaltes* oder Orientierungswissen (ebd., S. 290). Dieser sagt aus, welche konkreten kollektiven Erfahrungsräume und Habitusformen vorliegen, ohne dass diese aber explizit von den Teilnehmer*innen erwähnt werden müssen. Sobald Individuen einen gemeinsamen Erfahrungsraum teilen, kann Orientierungswissen auch ohne explizite Kommunikation geteilt werden (ebd., S. 289). Ein allgemeiner Zugang zu diesem Orientierungswissen ist durch den begrenzenden Horizont gekennzeichnet (ebd., S. 290). Das angestrebte Ideal ist als *positiver Horizont* zu verzeichnen, wohingegen ein vom Ideal wegstrebbender Sinn als *negativer Horizont* des Orientierungsgehaltes gilt (ebd., S. 296). Ein positiver Horizont wird meist von einem negativer Gegenhorizont begrenzt (ebd., S. 290). Zum anderen ist ein Zugang zum Orientierungswissen durch die Umsetzungsmöglichkeiten bzw. der Einschätzung der konkreten Realisierungsoptionen gegeben, welche mit dem Fachtermini *Enaktierungspotential* benannt werden (ebd.). Sobald solche Umsetzungsmöglichkeiten aber durch

einen positiven und negativen Horizont eingeschränkt werden, wird von einem Orientierungsdilemma gesprochen (ebd.).

Anschließend an die Identifizierung der kollektiven Handlungsräume und Habitusformen, geht es darum, diese anhand von expliziten Diskursorganisationen innerhalb des Orientierungsrahmens zu verorten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 296). Somit kann festgestellt werden, inwiefern der Orientierungsgehalt von den einzelnen Teilnehmer*innen geteilt wird.

Dazu fragt sich der*die Interpret*in ganz allgemein: Wie werden die Inhalte angesprochen, offengelegt, diskutiert? Die Analyse der Diskursorganisation wird sequenzanalytisch vorgenommen, indem drei Interaktionszüge bzw. Diskursbewegungen offengelegt werden (ebd., S. 291). Die einzelnen Schritte der Sequenzanalyse werden jedoch nochmals nach verschiedenen Ausrichtungen unterteilt. Zur Übersicht werden die einzelnen Bausteine, die sogenannten Diskursbewegungen, der Sequenzanalyse in Tabelle 6 dargestellt und erläutert.

Tabelle 6 – Diskursorganisation in der Reflektierenden Interpretation nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009)

Sequenz	Diskursbewegung		Erläuterung
1	Proposition		erstmaliges Aufwerfen eines Orientierungsgehaltes in Passage, z.B. durch Anreißen eines Horizontes
2a	Elaboration		Ausarbeitung und Weiterbearbeitung eines Orientierungsgehaltes
		argumentative Elaboration	Orientierung wird mit Argumenten belegt
		Exemplifizierung	Orientierung wird vertieft in Form von Erzählungen
2b	Differenzierung		Grenzen des aufgeworfenen Orientierungsgehaltes werden definiert, ohne jedoch einen negativ Gegenhorizont zu eröffnen
2c	Validierung		Bestätigung des Orientierungsgehaltes
		Ratifizierung	Bestätigung des Orientierungsgehaltes, aber ausschließlich auf inhaltlicher-generalisierender Ebene
2d	Antithese		Verneinung zur Proposition ggf. mit Aufwurf eines negativen Gegenhorizontes; kann wiederum elaboriert und differenziert werden
		Opposition	erster Entwurf eines neuen Orientierungsrahmens, da alte widersprüchlich und/oder nicht vereinbar mit neuem Gehalt
			Unterscheidung von Antithese und Opposition erst dann, wenn Konklusion entschieden ist, wenn Synthese vorhanden ist, dann Antithese
2e	Divergenz		oberflächliche Zustimmung oder Differenzierung mit einem verdeckten Aufwurf eines widersprüchlichen Orientierungsrahmens; fak-

			tisch die gleichen Diskursbewegungen, jedoch in einem anderen Orientierungsrahmen einzubetten
3	Konklusion		
		echte Konklusion	Abschluss der Orientierung in Form einer Synthese
		rituelle Konklusion	Abschluss von Opposition
		Transposition	neues Thema wird eröffnet, welches sich aber im gleichen Orientierungsrahmen befindet

Anhand des folgenden Beispielausschnittes aus Transkript 3 (Z. 8-22) wird der Reflektierende Interpretationsvorgang dargestellt. Es wurde der Beginn einer Spielpartie UNO ausgewählt. Das Spiel wird von Anja, Derya, Helga, James, Laura, Lukas, Peter, Sabine und Tom gespielt. Jedoch beinhaltet der Gesprächsausschnitt ausschließlich eine Interaktion zwischen den drei Spieler*innen Helga, Peter und Tom.

Tom: Nein bitte (.) was soll ich damit machen? #00:00:19-0#
Peter: @(.)@ #00:00:19-8#
Tom: Spiel na ich weiß wie UNO geht wärs natürlich ein bisschen einfacher #00:00:24-2#
Helga: Echt? #00:00:24-6#
Tom: Ja man teilt Karten aus wie viele? #00:00:27-7#
Helga:] Genau jeder kriegt sieben Karten #00:00:29-1#
Tom: Sieben Karten #00:00:29-7#
Helga: Und dann gehts im Uhrzeigersinn #00:00:31-9#
Tom: Ja #00:00:32-3#
Helga: Und es ist nimmst quasi #00:00:33-9#
Tom:] die gleiche Farbe oder die gleiche Zahl #00:00:35-6#
Helga:] Genau und es gibt Aktionskarten auch noch #00:00:37-5#
Tom: Ja genau mit umdrehen und so #00:00:39-4#
Helga: Genau °genau° #00:00:40-0#
Tom: Gewinn ich {{Karten werden aufgeteilt}} (4) ja genau so geht des #00:00:45-9#

Durch das Beantworten der interpretationsgeleiteten Fragestellungen von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009), ist es nun möglich, zu skizzieren, wie sich der Orientierungsrahmen in dem ausgewählten Transkriptausschnitt theoretisch konstituiert.

- Was zeigt sich hier über den Fall?
 - Tom scheint die Spielregeln nicht zu kennen. Helga erschließt mit Tom gemeinsam die Regeln. Diese Kooperation lässt die Interpretation zu, dass Tom die Regeln bereits kannte, nur aktuell nicht abrufen kann und mit Unterstützung von Helga sein Wissen aktiviert.
- Welche Bestrebungen und/oder Abgrenzungen sind in den Redezügen impliziert?
 - Tom fragt zunächst, was er konkret machen soll. Damit zeigt er deutlich auf, dass ihm das Spiel nicht vertraut ist.

- Peter begegnet dieser Frage mit einem Lachen. Dieses Lachen kann als eine Art Auslachen gewertet werden. Ein zweiter Interpretationsansatz ist, dass Peter gelacht hat, weil ein*e andere*r Teilnehmer*in etwas für ihn Lustiges gesagt/gemacht hat.
- Tom antwortet mit einer ironischen Antwort. Dies schützt den ersten Interpretationsansatz, dass Tom sich durch Peters Lachen angegriffen fühlt, obwohl er nur nachgefragt hat, was zu tun sei.
- Helga reagiert mit einem Ausdruck des Erstaunens, welches daraufhin deuten kann, dass sie nicht glaubt, dass jemand die Vorgehensweise des für sie populären Spieles nicht kennt.
- Tom äußert sich weiterhin ironisch, in dem er deutlich macht, dass er die Basisregeln kennt, jedoch nicht das spielspezifische Regelwerk.
- Helga reagiert auf die Rekonstruktion der Spielregeln, indem sie ihm mehrfach bejahend ins Wort fällt.
- Schlussendlich zeigt sich Tom durch die Reaktivierung seines Wissens siegessicher.
- Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann die Grundlage der konkreten Äußerung sein?
 - Toms Frage, was er tun soll, lässt darauf schließen, dass er sich Unterstützung von seinen Mitspieler*innen erhofft.
 - Peters Lachen könnte dahingehend interpretiert werden, dass er Tom für dumm hält, weil dieser die Spielregeln des Spieles nicht kennt. Vice versa könnte Tom aus Peters lachender Antwort genau diesen Schluss ziehen, dass Peter ihn für dumm halte, da er das Spiel nicht kennt.
 - Auch Helgas Ausdruck des Erstaunens festigt diese Interpretation, dass sie genau wie Peter nicht glaubt, dass jemand die Spielregeln des Spiels nicht kennt.
 - Tom versucht durch Bemühungen der (Re)konstruktion der Spielregeln aus der (für ihn unangenehmen) Situation zu entkommen, indem er sich durch ironische Aussagen verteidigt.
 - Helga geht auch den Versuch der Rekonstruktion der Spielregeln ein und versucht somit die Situation durch gemeinschaftliche Kooperation weiterzuführen.
 - Durch Toms Aussage, dass er das Spiel jetzt gewinnen wird, kann behauptet werden, dass er an Selbstsicherheit gewonnen hat und die anfänglichen Unsicherheiten verflogen sind.
- Welches Prinzip kann verschiedene (thematische) Äußerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrundeliegenden Sinnes verständlich machen?
 - Tom nimmt eine verteidigende Position ein, indem er den Aussagen seiner Mitspieler*innen mit ironischen Antworten begegnet. Er fühlt sich angegriffen, weil sowohl Peters als auch Helgas Reaktion seine Kompetenzen bzw. sein Wissen über das Spiel in

Frage stellen. Zudem hat er zu Beginn gefragt, ob er Unterstützung erhalten könne. Dieses lässt darauf schließen, dass Tom offen gegenüber anderen Menschen ist und auch seine Schwächen zugeben kann, um diese dann durch Unterstützung zu stärken.

- Peters Lachen hingegen deutet auf eher negative Erfahrungen hin. Daraus könnte geschlossen werden, dass Peter selbst bereits die Erfahrung gemacht hat, aufgrund von Nicht-Wissen ausgelacht zu werden.
- Helga hingegen revidiert ihre Aussage des Erstaunens, weil sie zu bemerken scheint, dass Tom die anfängliche Bitte nach Unterstützung ernst meint. Durch ein kooperatives Erschließen des Spieles versucht Helga Tom seine Zweifel zu nehmen, welche bei Tom hervorgerufen worden sind.

Nach diesen ersten Interpretationsansätzen wird die Stelle des Transkriptes im nächsten Absatz auf die expliziten Diskursbewegungen hin betrachtet, um die Reflektierende Interpretation zu festigen.

Mit der Frage, was er machen soll, eröffnet Tom einen Horizont. Diese Proposition eröffnet somit gleichzeitig einen Orientierungsgehalt. Der Orientierungsgehalt besteht daraus, dass vor Beginn des Spieles die Spieldurchführung und -regeln erklärt und definiert werden müssen. Somit kann der Diskurs identifiziert werden, dass vor dem Spiel das Regelwerk besprochen wird, damit jede*r auf dem gleichen Wissensstand ist. Dadurch, dass Tom konkret nachfragt, was er zu tun habe, wird den anderen Spieler*innen vermittelt, dass er sich den Regeln nicht bewusst ist und dementsprechend eine Klärung wünscht. Sowohl Peter als auch Helga begegnen Tom mit einer Antithese, auch wenn dieses anhand unterschiedlicher Kommunikationsstile geschieht. So wird ein negativer Gegenhorizont eröffnet, welcher impliziert, dass eigentlich jede*r das Spiel kennt und Tom somit eine Ausnahme bildet. Tom validiert seinen Horizont, indem er mit einer ironischen Antwort auf die Gegenreaktionen von Helga und Peter reagiert. Zudem exemplifiziert Tom seinen Horizont, indem er sich bemüht, die Regeln zu rekonstruieren. Daraufhin entgegnet Helga mit einer Opposition, in dem sie einen neuen Orientierungsrahmen eröffnet. Dies geschieht, da sie sich in ihrem Enaktierungspotential eingeschränkt fühlt, das Spiel sofort zu beginnen und somit in ein Orientierungsdilemma gerät. Durch die Eröffnung eines neuen Orientierungsrahmens ermöglicht sie eine kollaborative Ausarbeitung der Spielregeln auf Basis von Wertschätzung und Gleichberechtigung. Abgeschlossen wird die Sequenz mit einer rituellen Konklusion von Helga, welche sich durch eine bejahendes „Genau“ ausdrückt. Hierbei wird deutlich, dass sie den alten Orientierungsrahmen verlässt und den Neuen verwendet, welcher sich durch ein gemeinsames Miteinander auszeichnet. Tom hingegen beendet die Sequenz mit einer echten Konklusion. Dieses ist damit zu begründen, dass Tom sich siegessicher zeigt und die Spielregeln somit offensichtlich bestätigt.

Dadurch bewegt er sich noch im alten Orientierungsrahmen, bei welchem als negativer Gegenhorizont vorausgesetzt wird, dass Personen die Spielregeln zu verstehen haben.

Zusammenfassend kann somit behauptet werden, dass bei Tom das Nicht-Wissen über das Spiel eine Unsicherheit, aufgrund der Reaktionen von Peter und Helga, hervorruft. Dieses versucht er durch Ironie zu überspielen und dennoch sein Wissen zu reaktivieren, um Peter und Helgas Reaktion entgegenzuwirken und diese nicht zu bestätigen. Helga bemerkt Toms Angegriffenheit und versucht im Weiteren durch partizipative Kollaboration das Spiel zu erschließen. Abschließend versucht Tom durch seine Siegesicherheit Stärke und Selbstsicherheit zu demonstrieren.

3.3.4 Komparative Analyse und Typenbildung

Der letzte Analyseschritt zielt darauf ab, eine gewisse Reproduktionsgesetzlichkeit in den einzelnen Orientierungsrahmen bzw. Diskursen zu identifizieren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 296). Zunächst erfolgt eine Abstraktion der ermittelten Orientierungsrahmen, sodass auch andere Passagen auf deren Abstraktionsgehalt hin untersucht werden können (ebd.). Hierbei ist zu beachten, dass die Orientierungen in den einzelnen Passagen nicht immer direkt ersichtlich sind. Dementsprechend werden thematisch ähnliche Passagen ausgewählt. Nohl (2007, S. 257f.) unterscheidet diesbezüglich in fallimmanente und fallübergreifende Suchebenen. Zunächst wird in derselben Spielgruppe nach fallimmanenten Vergleichshorizonten gesucht, um in einem zweiten Schritt in anderen Spielgruppen nach gleichen Orientierungsrahmen zu suchen (ebd., S. 258f.). Dabei wird nach dem *Prinzip des minimalen Kontrastes* vorgegangen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 296). Forschungspraktisch spielt bei der Komparation die Suche nach dem Gemeinsamen eine zentrale Rolle, welche in jedem Fall vorhanden ist. Dieses gemeinsame Dritte nennt sich *Tertium Comparationis* und nimmt im Fall ausschließlich eine implizite Rolle ein, die nicht unbedingt benannt werden muss (Nohl, 2007, S. 263ff.; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 297). Dieser Arbeitsschritt dient dazu, die sogenannte *Basistypik* zu identifizieren (Bohnsack, 2007, S. 237f.; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 297). Erwähnenswert ist, dass sich diese Basistypiken am Erkenntnisinteresse und somit an den Forschungsfragen orientieren. Durch diesen Analyseschritt werden die verschiedenen Ausprägungen der Basistypik aufgezeigt, welche sich als *sinngenetische Typenbildung* erweist (Bohnsack, Przyborski & Schäffer, 2006, S. 298; Bohnsack, 2007, S. 236f.; Nentwig-Gesemann, 2007, S. 278; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 296). Um die Basistypik von anderen Typiken abzugrenzen und auf ihre gegebene Spezifizierung hin zu analysieren, wird empfohlen, das *Prinzip des minimalen und maximalen Kontrastes* anzuwenden (ebd.). Die Ausprägung oder auch Spezifizierung der Typologie orientiert sich ebenfalls am Forschungsgegenstand (Bohnsack, 2007, S. 237). Dieses zielt auf die Genese der Orientierung ab, welche

mit dem Term *soziogenetischen Typenbildung* bezeichnet wird (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 278). Dabei werden die Überlagerungen der einzelnen Typiken aufgezeigt (Bohnsack, 2007, S. 246).

Für eine verständlichere Gestaltung der theoretischen Ausführungen, werden anhand von exemplarischen Ausschnitten der Transkripte die Interpretations- und Analysetätigkeit der komparativen Analysen und der Typenbildung aufgezeigt.

Im Ausschnitt aus Transkript 6 (Z. 34-49) wird ein Gesprächsaustausch zwischen Maja und Martina präsentiert. Hierbei geht es darum, dass die beiden zusammen Schachspielen wollen und sich gemeinsam die Regeln erklären. Dabei tragen sie ihr bisheriges Wissen über die Spielregeln zusammen.

Martina: [...] aber weißt du jetzt wie die hüpfen dürfen und wie die fahren dürfen?
#00:02:09-0#

Maja: Der darf so so #00:02:11-6#

Martina: Der {{zeigt auf den Springer}} darf zwei vor und zwei auf die Seite oder zuerst zwei auf die Seite nein Blödsinn (.) eins zwei eins drei Sprünge eins zwei eins #00:02:22-5#

Maja: j eins zwei eins #00:02:23-1#

Martina: Oder auf die Seite vor #00:02:24-9#

Maja: Ja #00:02:26-0#

Martina: Vor vor auf die Seite oder auf die Seite Seite vor #00:02:29-2#

Maja: Und der König darf nur eins fahren? #00:02:32-1#

Martina: Der König darf nur eins fahren die Bauern dürfen, wenn sie rausfahren zwei fahren oder einen danach nur noch einen (.) der Turm der darf nur gerade fahren #00:02:41-2#

Maja: Ja und die Dame darf überall hin #00:02:44-1#

Martina: Die Dame darf alles und der Läufer der darf diagonal fahren #00:02:50-0#

Maja: Nur die weißen Felder #00:02:52-1#

Martina: Der nur auf den weißen und der nur auf den brauen Feldern da hast du zwei davon
#00:02:55-5#

Maja: Quatsch quatsch sorry #00:02:57-7#

Martina: Ja genau #00:02:57-5#

Maja: Ä: wo fahr ich jetzt? (3) Ich fahr jetzt längs oder @(.)@

Diese Sequenz wurde der Inklusionstypik zugeordnet. Die Begründung ist darin zu sehen, dass sich beide gemeinsam und auf Augenhöhe über die Spielregeln austauschen. Es scheint, als ob Martina sich besser an die Regeln erinnern kann und Maja durch Wiederholung der Inhalte ihr Wissen rekonstruiert. Diesbezüglich scheint das Hierarchiegefälle zwischen den beiden Frauen sehr gering zu sein. Diese These deutet auf eine Spezifizierung der Inklusionstypik, in Bezug auf die Überlagerungen zur Gendertypik, hin.

Kontrastierend dazu kann das folgende Beispiel aus Transkript 3 (Z. 8-62) genannt werden. Insgesamt wollen acht Personen UNO spielen. Dargestellt wird die Kommunikation über das Regelwerk vor Spielstart. Im Gegensatz zu den beiden Schachspielerinnen aus dem obigen Beispiel nehmen nicht alle der Spieler*innen am Gespräch teil.

Tom: Nein bitte (.) was soll ich damit machen? #00:00:19-0#

Peter: @(.)@ #00:00:19-8#

Tom: Spiel na ich weiß wie UNO geht wärs natürlich ein bisschen einfacher #00:00:24-2#

Helga: Echt? #00:00:24-6#
 Tom: Ja man teilt Karten aus wie viele? #00:00:27-7#
 Helga:] Genau jeder kriegt sieben Karten #00:00:29-1#
 Tom: Sieben Karten #00:00:29-7#
 Helga: Und dann gehts im Uhrzeigersinn #00:00:31-9#
 Tom: Ja #00:00:32-3#
 Helga: Und es ist nimmst quasi #00:00:33-9#
 Tom:] die gleiche Farbe oder die gleiche Zahl #00:00:35-6
 Helga:] Genau und es gibt Aktionskar-
 ten auch noch #00:00:37-5#
 Tom: Ja genau mit umdrehen und so #00:00:39-4#
 Helga: Genau °genau° #00:00:40-0#
 Tom: Gewinn ich {{Karten werden aufgeteilt}} (4) ja genau so geht des #00:00:45-9#
 [...]

Tom: Bin ich bei Fünfe? Schon ge? @(.)@ #00:01:06-5#
 Helga: Ja #00:01:07-4#
 Peter: (unverständlich) #00:01:10-8#
 Tom: Wie wenn? #00:01:11-9#
 Sabine und Derya: Mach schon #00:01:15-1
 Anja: Was passiert? #00:01:17-2#
 Tom: Geht schon #00:01:17-9#
 Peter: Ja #00:01:17-9#
 Tom: So #00:01:19-6#
 Sabine: Das noch #00:01:21-6#
 Tom: Darf ich dir die Karten überreichen? #00:01:23-1#
 Helga: Einer muss mal aufdecken #00:01:26-8#
 Tom: Aufdecken ja natürlich @(.)@ die hat es drauf #00:01:30-4#
 Helga: Jahrelange UNO Erfahrung #00:01:34-1#
 Tom: Jahrelange (.) ja ich hab das früher mal aber ich hab schon jahrelange UNO Pause
 #00:01:39-3#
 James: Ich spiel das fast jeden jeden Tag oder einmal in der Woche bei uns in der WG
 #00:01:43-4#
 Helga: Echt? #00:01:43-7#
 Tom: Genau (3) gut und wer beginnt? #00:01:47-6#
 Helga: Eigentlich die Person, die links von dem sitzt, der gegeben hat also so kenns ich
 #00:01:52-2#
 Peter:] (ein Laut) #00:01:50-8#
 Lukas: Mhm #00:01:52-7#
 Tom: Ja (.) das wäre der Peti #00:01:54-4#
 Helga: Peti (.) legst du los? #00:01:55-7#
 Tom: Peti du darfst beginnen jawoll #00:01:56-4#
 Peter: Ja #00:02:00-5#
 Tom: Sehr gut #00:02:01-6#
 Helga: Siehst du hin? #00:02:03-7#
 Anja: Ja #00:02:04-1#
 Helga: Gehts? Legs grad daher #00:02:06-8#
 Tom: Plus zwei jö #00:02:11-9#
 Lukas: Kein Problem #00:02:12-7#
 James: Ah so spielen wir das okay #00:02:15-6#
 Tom: Boa ist das ein sch- #00:02:16-8#
 James: Ja okay ich kenn ich kenn d- ich kenns #00:02:19-0#

Auch diese Sequenz kann der Inklusionstypik zugeordnet werden. Allerdings wird gleichzeitig auch die kontrastierende Spezifizierung der Exklusion eröffnet. Tom spricht ganz deutlich und mehrfach an, dass er die UNO-Regeln nicht (mehr) kennt. Dadurch bilden sich Hierarchieebenen, auf welchen er als Unwissender weiter unten positioniert ist, als Personen, die das Regelwerk kennen. Dieser Exklusionsmoment wird durch direktes Fragen nach Unterstützung

versucht aufzuheben. Helga erklärt daraufhin die Regeln, die ihr bekannt sind. Sabine und Derya halten sich aus dem Gespräch raus, äußern jedoch ihren Unmut darüber, dass Tom Unterstützung sucht. Als Helga sich für ihr Wissen rechtfertigt, erklärt auch James, dass er das Spiel „fast jeden Tag oder einmal in der Woche“ (Transkript 3, Z. 44) spielt. Dementsprechend geschieht eine Gruppenbildung, welche Tom hierarchisch erneut auf einer unteren Ebene positioniert. Trotz seiner Aussage, dass er regelmäßig UNO spielt, äußert sich James nicht zu den Regeln. Nach weiterer Ausführung der Regeln, unterstreicht Helga ihr Wissen mit dem Wort „eigentlich“. Somit eröffnet sie einen Raum, sodass alle Mitspieler*innen sich an der Regeldiskussion beteiligen können. Allerdings wird der Raum durch Toms Festlegung, dass nach Helgas Regeln verfahren wird, direkt wieder geschlossen. Helgas Versuch inklusiv zu agieren, wird von Tom durch hierarchisch reproduzierende Strukturen unterbunden. Somit findet ein weiterer Exklusionsprozess statt. Anja und Lukas nehmen zu den Spielregeln überhaupt keine Stellung. In dieser Situation findet eine Spezifizierung der Exklusionstypik in Bezug auf Fähigkeit/Wissen statt. Dadurch, dass Helga über das Wissen der Regeln verfügt, wird ihr von Tom eine Führungsrolle zugeschrieben, ohne die Mitspieler*innen partizipieren zu lassen. Versuche – sowohl von Helga selbst als auch von James, Sabine und Derya – diese Hierarchie aufzubrechen, scheitern.

Anhand dieser beispielhaften Ausführungen konnte aufgezeigt werden, dass sich die Inklusions- und Exklusionstypik als sinngenetische Typiken herauskristallisiert haben. In einem zweiten Schritt, auf Basis der soziogenetischen Typenbildung wurden insgesamt vier verschiedene Spezifizierungen identifiziert: behinderungs-, migrations-, gender- und ableistischtypische Ausprägungen. Dabei ist jedoch zu betonen, dass die Spezifizierungen und Ausprägungen sich immer bedingen, überlagern, aber auch gegenseitig ausschließen.

Für die Erstellung der Typiken sowie das Tertium Comparationis wurde das Programm MAXQDA verwendet. Die einzelnen Typiken und Spezifizierungen der gesamten Interpretation- und Analysetätigkeit können im Anhang detailliert nachgelesen werden.

4 Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der komparativen Analysetätigkeit und der Typenbildung präsentiert. Grundlegend wurden die zwei Basistypiken *Inklusion* und *Exklusion* identifiziert. In Abbildung 5 wurden die identifizierten Typiken, Spezifizierungen, Oberthemen, Unterthemen und Unterunterthemen relational zueinander in einem Schaubild dargestellt. Die Typiken der Exklusion und Inklusion werden als zwei gegensätzliche Pole durch eine farbverlaufende Linie dargestellt. Dadurch ist der fluide Prozess gekennzeichnet und es wird deutlich, dass sowohl Inklusion als auch Exklusion keine statischen, sondern dynamische Elemente charakterisieren. Des Weiteren wurde in der Interaktionsanalyse der Spieler*innen festgestellt, dass dieser Inklusions-Exklusions-Prozess durch das identifizierte Oberthema der *Empowermentstrategien* der Teilnehmer*innen bedingt ist. Diesbezüglich wurden vier zentrale Unterthemen kategorisiert: *provokant sein*, *Stimme erheben*, *direktes Fragen nach Unterstützung* und *eigene Ideen einbringen*. Diese vier Unterthemen wurden mit gestrichelten Kästen unterlegt, um ihre Bedeutsamkeit, aber auch ihre Prozessdimension auszudrücken. Zusätzlich wurden sie mit gestrichelten Pfeilen versehen. Somit wird die Stufung des Empowermentprozesse ausgedrückt, welche sich jedoch nicht statisch entwickelt, sondern als zirkulär und wiederholend identifiziert wurde. Zusätzlich wurden Pfeile zur Kategorie *Passivität* gezogen, um die Bewegung hin zum Empowerment aufzuzeigen. Die Kategorie kann jedoch nicht als Empowermentstrategie bezeichnet werden, weshalb diese nur mit einem gestrichelten farblosen Kästchen versehen wurde. Die Beziehung von inklusiven bzw. exkludierenden Situationen wird durch unterschiedliche Handlungsaktivitäten (schräggedruckte Elemente), Gefühle und Eigenschaften (horizontalgedruckte Elemente) beschrieben. Dabei wurden die Elemente nochmals in der Darstellung durch unterschiedliche Hervorhebungsweisen (fettgedruckt und Schriftgröße) differenziert. Dieses orientiert sich an der auftretenden Häufigkeit der Kategorien während der Analysetätigkeit. An der unterschiedlichen Farbkodierung können die Basistypiken bzw. Spezifizierungen erkannt werden:

Rot – Exklusionstypik

Rosa – Inklusionstypik

Grün – Fähigkeits-/Abilitiespezifizierung

Orange – Behinderungs-/Disabilityspezifizierung

Blau – Migrationsspezifizierung

Grau – Genderspezifizierung

Die zwei rotgestrichelten Linien stellen eine Grenzlinie dar, bei welcher Verhaltensveränderungen in Bezug auf Inklusionsprozesse (in vorstufiger Form) erstmalig identifiziert werden

konnten. Auch diese wird wieder als fluid und durchlässig gekennzeichnet. Das gesamte Konzept ist durch einen violett farbigen Rahmen begrenzt, welche den Raum *spielerischer Praxis* symbolisieren soll.

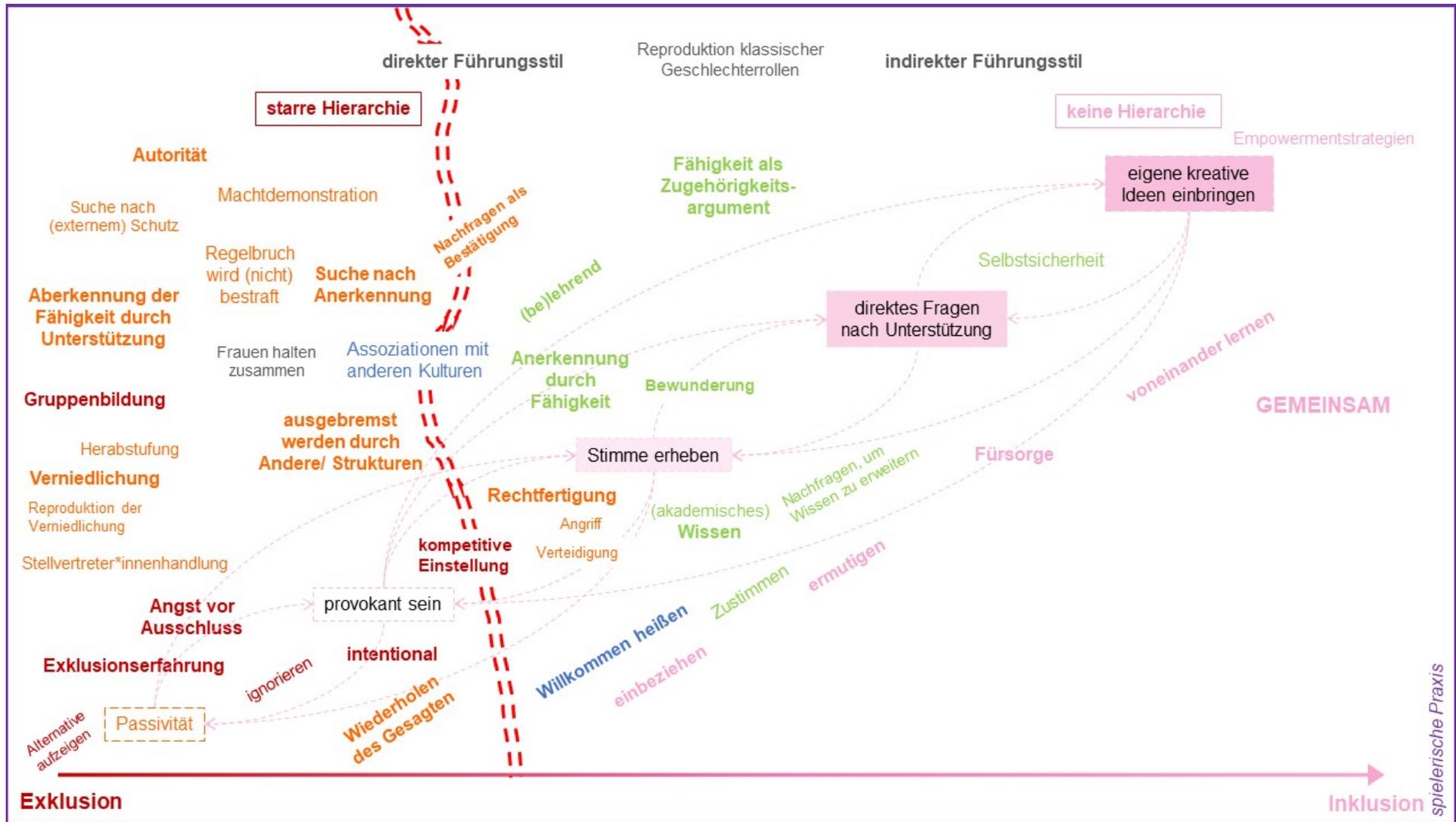


Abbildung 5 – Schaubild der Interpretations- und Analyseergebnisse

Nach dieser ersten Übersicht und der dazugehörigen Erklärung meiner Darstellungsintention werden in den folgenden Unterkapiteln die einzelnen Beziehungen zwischen den Basistypiken und deren Spezifizierungen Behinderung, Migration, Gender und Fähigkeit/Ability erläutert, sowie mit Ausschnitten aus dem empirischen Datenmaterial belegt.

4.1 Exklusionsbedingende Dynamiken

Eine identifizierte Basistypik ist die der Exklusion. Fuchs (2016, S. 399) definiert Exklusion mit dem systematischen Ausschluss einzelner Individuen oder Gruppierungen aus einem bestehenden System.

In Spielsituation 7 (Z. 19-35) ist ein Ausschluss von Maja zu erkennen. Anja, Christopher, Linda und Markus spielen Mensch-ärgere-dich-nicht. Christopher verlässt das Spielgeschehen, weil er von einer anderen Teilnehmerin um Unterstützung bei einem Computerspiel gebeten wird. Die anderen warten bis Christopher zurückkommt, damit das Spiel fortgesetzt werden kann.

Maja: Guck mal wer ich bin, guck mal wer ich bin #00:01:11-0#
Linda: Nö, das macht der Christopher gleich weiter #00:01:12-8#
Markus: Macht er eh selber #00:01:14-4#
Maja: Christopher, du bist dran #00:01:17-6#
Christopher: Ich komm gleich [...] #00:01:18-7#

Maja eröffnet einen neuen Orientierungsrahmen, indem sie gerne anstelle von Christopher weiterspielen würde. Da Maja keine weitere Elaboration vornimmt, wird nicht ersichtlich, ob sie Christopher nur während seiner Abwesenheit ersetzen oder für das gesamte Spiel seine Position einnehmen möchte. Zunächst lenkt Maja die Aufmerksamkeit auf sich, indem sie wiederholend fragt, wer sie sei. Dieses lässt folgende Interpretation zu: Dadurch, dass Maja fragt, wer sie ist, impliziert sie, dass sie Christopher sei. Maja inkorporiert Christophers Rolle, anstatt zu sagen, dass sie für ihn bzw. anstelle von ihm spielen würde. Sie erhofft sich, ins Spiel einbezogen zu werden. Diesen Wunsch äußert sie jedoch nicht direkt. Sondern es scheint ihr leichter zu fallen, indem sie Christophers Rollenidentität übernimmt und diese als Schutzmechanismus verwendet. Diese Handlung lässt sich darauf zurückführen, dass sie Christopher als Autorität anerkennt. Zudem nimmt sie an, dass die Spielgruppe Christopher eine höhere Autoritätsfunktion zuschreibt, als die Gruppe ihr zuschreiben würde. Als weiteren Interpretationsansatz könnte Majas Rollenübernahme folgendermaßen betrachtet werden: Maja agiert provokant, indem sie – durch das rhetorische Mittel einer auffordernden Aussage – behauptet, sie ersetze Christopher. Das Mittel der Provokation könnte als eine habitualisierte Empowermentstrategie interpretiert werden, damit Maja ihr Ziel, Zugehörigkeit zu erlangen, erreicht. Dies würde auch bedeuten, dass sie absichtlich einen neuen Orientierungsrahmen aufschlägt, weil sie bereits davon ausgeht, dass sich die Gruppe immer noch alten Orientierungsrahmen befindet. Linda eröffnet einen negativen Gegenhorizont und geht somit überhaupt nicht auf

Majas Äußerung ein. Damit verweigert Linda Maja eine Partizipationsmöglichkeit. Den negativen Gegenhorizont teilt Linda ihr im weiteren Verlauf durch die verbale Antithese, dass Christopher nur temporär verhindert ist, mit. Markus ratifiziert Lindas Exklusionshandlung, indem er verdeutlicht, dass Christopher wieder selbst seine Rolle im Spiel übernehmen wird. Es lässt sich erkennen, dass eine Positionierung stattfindet: Linda und Markus auf der einen Seite und Maja als Gegenpol auf der anderen Seite. Maja nimmt diese Exklusion zunächst hin und erinnert Christopher, dass er an der Reihe ist, seinen Spielzug zu vollziehen. Diese Interaktion verdeutlicht, dass sich Maja bewusst ist, dass Christopher Teil der Gruppe ist und sie ausgeschlossen ist. Durch eine rituelle Konklusion zeigt Maja dies explizit auf. Dieses könnte als Resignation gegenüber ihrem eigentlichen Ziel, der Aufnahme in die Spielgemeinschaft, sein. Er antwortet, dass er gleich wieder zurück sein wird.

Maja: Christopher, kann ich für dich spielen? #00:01:22-7#

Christopher: Ich spiel eh noch mit, passt schon #00:01:25-4#

Markus: Genau er spielt eh noch mit #00:01:26-9#

Maja startet einen erneuten Versuch, um in das Spielteam integriert zu werden. In diesem Fall kann von einem Integrationsversuch gesprochen werden, da zuvor offensichtlich eine Exklusion stattgefunden hat. Maja ist auf die Akzeptanz der Anderen angewiesen, um Teil der Spielgemeinschaft werden zu können. Weiter fragt Maja Christopher direkt nach Unterstützung, da er als letzte Instanz entscheiden könnte, ob sie seine Rolle übernehmen darf. Auch dieser Versuch scheitert, da Christopher ihr zu verstehen gibt, dass er gerade nur verhindert ist, jedoch danach weiterspielen wird. Dabei wird er von Markus gestützt, welcher das von Christopher Gesagte wiederholend ratifiziert. Hierbei lässt sich die vermutete Gruppenbildung bestätigen. Denn auch Christopher verneint Majas offensichtlichen Wunsch nach Einbezug und Partizipation. Somit tritt ein zweites Exklusionsmoment ein. Linda scheint diesen Exklusionsmoment zu bemerken. Offen bleibt in Lindas Formulierung zunächst, ob sie einen Versuch unternimmt, die Situation ganz aufzulösen oder Maja zu integrieren. Allerdings lässt sich die Vermutung aufstellen, dass Linda versucht, Maja zu beschwichtigen und nicht aktiv zu integrieren, da Linda auch die erste Person war, die Majas Wunsch nach Partizipation direkt zurückgewiesen hat. Da Christopher ihr ins Wort fällt, ist die Intention jedoch nicht eindeutig zu klären.

Linda: Guck mal Maja, was hei- #00:01:27-6#

Christopher: J Magst du nichts spielen? #00:01:28-8#

Linda: Da sind auch noch andere, die nichts spielen #00:01:30-9#

Christopher: J Da kannst du auch fragen, ob sie was spielen wollen. Wir haben noch ganz viele Spiele da liegen #00:01:34-5#

Maja: ja es ist nur #00:01:36-9#

Markus: hier da ich mein #00:01:37-9#

Christopher: Memory zum Beispiel #00:01:39-3#

Christopher stellt eine Frage in Form einer Transposition. Da er die Antwort bereits kennt, dass Maja ganz offensichtlich nichts etwas spielen will, sondern gezielt an der Spielegruppe partizipieren möchte. Linda spezifiziert Christophers Aussage, indem sie versucht, Maja eine Alternative aufzuzeigen. Diese verstärkt den Exklusionsprozess weiter, da deutlich wird, dass für Maja kein Platz in der Spielsituation ist. Christopher validiert seine Autorität durch einen direkten Führungsstil. Denn er zeigt Maja durch eine Exemplifizierung konkreter Alternativen zu ihrem Wunsch auf, welche Maja in Betracht ziehen könne. Markus ratifiziert auch hierbei Lindas und Christophers Meinung. Hier ist eine weitere Bestätigung darin zu finden, dass eine Gruppenbildung mit einem starken Hierarchiegefälle stattfindet. Interessant an dieser Passage ist, dass Anja als viertes Mitglied der Spielgemeinschaft sich nicht einmal zu der Diskussion äußert oder von den Mitspieler*innen einbezogen wird. Anjas Passivität kann zum einen als stille Akzeptanz der anderen gedeutet werden. Zum anderen vertritt sie auch keine aktive, verteidigende oder unterstützende Rolle im Diskussionsverfahren.

Ein weiteres Beispiel für die Exklusionstypik ist beim Mikadospielen zwischen Laura, Maja, Martina, Ornella und Stella zu erkennen (Transkript 5, Z. 36-40). Vorwegzunehmen ist, dass die Gruppe die Regeln bereits besprochen hat und Ornella als Erste das Spiel begonnen hat. Es wurde nicht besprochen, in welcher Reihenfolge weitergespielt wird. Nach Ornellas Spielzug äußert sich Maja wie folgt.

Maja: Ich bin dran #00:01:31-3#

Stella: Eh ihr lasst mich aus #00:01:32-8#

Maja: Okay okay okay #00:01:33-8#

Ornella: Stella #00:01:36-2#

Maja schläft einen Orientierungsrahmen auf, indem sie artikuliert, dass sie als nächste mit ihrem Spielzug an der Reihe ist. Stella antwortet mit einer Antithese. Sie erhebt ihre Stimme und beschwert sich, dass sie ausgelassen wurde. Es scheint nicht eindeutig zu sein, wer als Nächste folgt. Hier kommt es zu einem Orientierungsdilemma, in welchem unterschiedliche Enaktierungspotentiale und Horizonte vorliegen, wie die Reihenfolge der Spielzüge zu verlaufen hat. Dazu kann folgende Interpretation angestellt werden: Stella scheint davon auszugehen, dass ein gemeinschaftliches Verständnis vorliegt, sodass die gesamte Gruppe sich im gleichen Orientierungsrahmen bewegt und weiß in welcher Reihenfolge gespielt wird. Diese Annahme kann mit der Verwendung des Wortes „ihr“ belegt werden. Denn ersichtlich ist nur, dass die Exklusionshandlung von Maja erfolgt. Dennoch macht Stella die gesamte Spielgemeinschaft für den Ausschluss verantwortlich. Sie bemerkte, dass in der Gruppe kein gemeinschaftliches Verständnis geteilt wird, da Maja direkt den nächsten Spielzug für sich selbst proklamierte. Es gibt zwei verschiedene Interpretationsansätze. Zum einen differenzieren sich Majas und Stellas Wissen tatsächlich darüber, in welcher Reihenfolge gespielt wird. Zum an-

deren stimmt dieses Wissen überein, sodass an dieser Stelle hervorgeht, dass ein gemeinschaftliches Verständnis vorliegt. Dem zweiten Ansatz folgend kann die These aufgestellt werden: Indem Maja selbstbezogen handelt, löst sie eine nicht intentionale Exklusion aus. Der Beleg dieser These ist darin zu sehen, dass Maja ihre eigenen Exklusionserfahrungen reproduziert. Es liegt – wie im vorangegangenen Beispiel aufgezeigt – nahe, dass Maja bereits mehrfach Exklusionssituationen ausgesetzt war. Um dieser Angst vor Ausschluss entgegenzuwirken, steht sie aktiv für sich ein und fordert den nächsten Spielzug. Sie will somit den anderen zuvorkommen, um eine erneute Exklusionserfahrung zu vermeiden. Jedoch bemerkt Maja, dass sie mit ihrer Aussage Stella Unrecht getan hat und äußert dieses durch eine Art Rechtfertigung, welche verteidigend wirkt. Diese Reaktion kann wieder damit begründet werden, dass sie Stella beschwichtigen möchte, um keinen Konflikt hervorzurufen, welcher ein weiteres Angstgefühl vor einem erneuten Ausschluss sein könnte. Hierbei kann die Angst vor Ausschluss erneut als treibende Kraft für ihr Interaktionsmuster gesehen werden. Ornella unterstreicht mittels einer Ratifizierung, dass Stella an der Reihe ist und löst somit die Situation auf.

Anhand der letzten Ausarbeitung lässt sich der Aspekt des Ableism verzeichnen. Stella wurde von Maja behindert, ihren Spielzug zu vollziehen. Dennoch artikuliert Stella, dass sie ausgelassen wurde. Hieran lässt sich ein reziprokes Bedingungsverhältnis von Behinderung und Ableism verzeichnen.

4.2 Ableistische Machtspielchen

Nach der Beschreibung der allgemeinen Exklusionstypik, werden in den nächsten Schritten die Analyseergebnisse der Spezifizierung Behinderung präsentiert. Dabei wird Behinderung weder als medizinisches Defizit (Maskos, 2015, S. 7; Waldschmidt, 2005, S. 17), noch als soziale Zuschreibungskategorie verwendet (Waldschmidt, 2005, S. 25). Behinderung wird als dichotomes Konstrukt mit dem Gegenpol der Normalität angesehen, welches auf Hierarchie- und Machtstrukturen basiert, die es zu identifizieren und überwinden gelte (Maskos, 2015). Das Konzept des Ableism zeigt auf, dass hierarchische Machtverhältnisse auf fähigkeitsbezogenen Aspekten basiert (Goodley, 2014).

Das erste Fallbeispiel der Spezifizierung ist eine Passage aus der Spielsituation 4 (Z. 44-61). Derya, Sabine und Tom spielen Memory. Nach einigen Runden wird deutlich, dass nicht nach den Spielregeln gespielt wird, die im originalen Regelwerk stehen. Tom äußert kontinuierlich, dass Derya und Sabine schummeln. Im folgenden Ausschnitt wird deutlich, dass das Memoryspiel für die Spieler*innen schwer zu spielen ist.

Tom: Nochmal #00:22:26-6#
Sabine: Warte mal (6) hallo #00:22:35-9#
Tom: Sabine #00:22:37-6#

Sabine: Ja umdrehen #00:22:39-3#

Tom: Das ist super schwer. Ihr müsst mir ein bisschen nachhelfen #00:22:44-4#

Sabine: Ja #00:22:44-4#

Tom: Das schaffen wir nicht sonst #00:22:46-0#

Tom fordert Sabine mittels einer Elaboration auf, dass sie nochmal an der Reihe ist. Sie wiederum weist daraufhin, dass Tom geduldig sein soll. Dieser negative Gegenhorizont impliziert, dass sie sich bewusst ist, dass sie am Zug ist. Aus einem unersichtlichen Grund benötigt Sabine jedoch Zeit, um ihren Spielzug auszuführen. Nach einer Pause fügt sie noch ein „Hallo“ hinzu, welches ebenfalls darauf schließen lässt, dass sie ihre kommende Handlung wiederholend ankündigt, um Toms Ungeduld vorzubeugen. Dennoch erinnert Tom sie erneut, indem er Sabine direkt mit ihrem Namen adressiert. Dadurch drückt Tom mit einem gewissen Nachdruck explizit seine Ungeduld aus. Dem folgend elaboriert Sabine durch eine Exemplifizierung, welche Handlung sie als nächstes ausführen wird. Auch diese Aussage unterstützt den Interpretationsgedanken, dass sie Toms Ungeduld vorbeugen möchte. Die Zeitdifferenz zwischen Sabines Aussage und Toms nächstem Input lässt vermuten, dass Sabine ihre Handlung trotz Ankündigung nicht umgesetzt hat. Tom wird präziser und behauptet, dass „das“ Spiel schwer sei und er die Hilfe von Derya und Sabine benötigt. An der Stelle wird ersichtlich, dass Toms Aussagen als Opposition zu verstehen sind, da er einen neuen Orientierungsrahmen eröffnet. Mit dieser Aussage versucht Tom, seine Ungeduld zu legitimieren. Aufgrund des Vorwissens ist die Vermutung anzustellen, dass das Spiel auf Basis des originalen Regelwerks zu schwer ist. Diese Vermutung ist wiederum darauf zurückzuführen, dass Tom durch seinen Legitimationsversuch davon ausgeht, dass die Fähigkeiten der Spieler*innen nicht ausreichen, um sich an das normativ vorgeschriebene Regelwerk zu halten. Dies ist ein weiterer Hinweis, dass sich die Spieler*innen nicht innerhalb desselben Orientierungsrahmens befinden. Zudem fordert er Derya und Sabine auf, ihm zu helfen. Da Tom gerade jedoch nicht an der Reihe ist und somit keine akute Spielunterstützung erforderlich ist, können zwei verschiedene Interpretationslinien verfolgt werden. Die erste bestätigt erneut Toms Orientierungsrahmen, da Toms Bitte um Hilfe eine inhärente Herabstufung von Sabines Fähigkeiten enthält. Er nimmt an, dass Sabines lange Handlungsaktivität damit zusammenhängt, dass ihr das Spielen schwerfällt. Um die Sabine zugeschriebene Fähigkeitsebene zu gelangen, simuliert Tom, dass er ebenfalls Schwierigkeiten bei der Spielumsetzung habe und Hilfe benötige. Es könnte als indirekte Aufforderung betrachtet werden, dass Sabine nach Hilfe fragen kann, wenn sie diese benötigt. Denn Tom gibt mit seiner Aussage vor, sich in derselben Situation zu befinden und ihr Anliegen nachvollziehen zu können. Zum anderen fällt es ihm selbst wirklich schwer und er schließt den vorherigen Orientierungsrahmen durch seine Bitte in Form einer echten Konklusion. Diese Annahme würde bedeuten, dass Tom entscheidet, dass das originale Regelwerk außer Kraft gesetzt wird und sie nach veränderten Regeln spielen, die auf ihre eigenen Bedürfnisse zugeschnitten

sind. Dieses wird auch nochmals verdeutlicht, indem er behauptet, dass sie es ohne Kooperation nicht schaffen, den normativen Regelhorizont des Spieles zu erfüllen. Der zweite Interpretationsansatz lässt sich mit dem weiteren Gesprächsverlauf belegen.

Stella: Ihr schummelt hört? #00:22:47-6#

Tom: Nein (.) wir halten uns streng an die Regeln #00:22:50-5#

Stella, welche nicht Teil der Spielgemeinschaft ist und in einem anderen Team Mikado spielt, scheint mitbekommen zu haben, dass sich die drei Spieler*innen nicht an die offiziellen Regeln halten und eröffnet somit einen negativen Gegenhorizont, indem sie fragt, ob die Spielgruppe schummeln. Schummeln impliziert einen Regelbruch, der Konsequenzen mit sich trägt. Tom antwortet darauf mit der Antithese, dass sie nicht schummeln und sich an die Regeln halten. Das bedeutet, dass sie keine Regeln brechen und somit auch keine Konsequenzen zu erwarten haben. Auch hier gibt es wieder zwei Lesarten. Tom benutzt offensichtlich eine Lüge, um sich und die Spielgemeinschaft nach außen hin zu verteidigen. Diese verteidigende Art lässt den Schluss zu, dass er sich und seine Gruppe vor externen Konsequenzen in Form von Bewertungen oder Eingriffen schützen will. Jenes würde die Vermutung stützen, dass sie eigene Spielregeln etabliert haben bzw. den Regelbruch des originalen Regelwerks in Kauf nehmen. Um dieses vor Stella zuzugeben, müsste Tom sich eingestehen, dass Derya, Sabine und er nicht die Fähigkeiten – nach den originalen Spielregeln zu spielen – vorweisen bzw. nicht die Konsequenzen tragen wollen, die ein Regelbruch mit sich zieht. Wenn Toms Aussage ironisch interpretiert wird, dann gibt er zu, dass sie die Ursprungsregeln nicht verfolgen. Dass die Norm der Spielregeln nicht erfüllt werden kann, würde er somit auf das Fehlen von Fähigkeiten zurückführen. Damit stuft er sich und seine Mitspielerinnen in Bezug auf den normativen Rahmen der Ursprungsregeln herab, da sie nach alternativen Regeln spielen. Es bleibt dennoch ungeklärt, ob Tom selbst auch Schwierigkeiten mit den eigentlichen Regeln hat oder dieses nur vorgibt. Wenn Tom nur vorgibt, Schwierigkeiten zu haben, dann könnte die alternative Spielweise bzw. das Nichttragen der Konsequenzen eines Regelbruchs von Tom als Herabstufung in Form einer Verniedlichung gemeint sein. Die Verhaltensweise der Herabstufung kann als Oberthema gesehen werden, welche durch das Unterthema der Verniedlichung im Verlauf der Gesprächssequenz zunehmend bestätigt wird.

Sabine: Wo? #00:22:51-9#

Tom: Weiß ich nicht Maus! #00:22:52-9#

Sabine: Geht schon Maus! #00:22:55-7#

Tom: Du bist schon Maus! ja #00:22:54-5#

Sabine: Du #00:22:56-5#

Tom: Hexe du bist dran #00:22:59-2#

Sabine: Derya #00:23:01-1#

Tom: Derya:: #00:23:03-0#

Derya: Jo:: #00:23:03-5#

Sabine scheint ihren Spielzug nun doch umzusetzen und fragt aber nach, wo sich eine bestimmte Spielkarte befindet. Dieses belegt nochmals, dass sie nicht nach den offiziellen Regeln spielen, sondern das Spiel kooperativ erschließen. Tom antwortet jedoch, dass er es auch nicht wisse, was verdeutlicht, dass auch eine Kooperation in diesem Fall nicht zielführend ist. Zusätzlich adressiert er Sabine mit „Mausi“. Mausikann hier als Verniedlichungsform betrachtet werden. Entweder benutzt Tom dieses als Kosename, weil Sabine zum Beispiel seine Freundin ist oder er benutzt es mit hierarchischer Absicht und markiert somit, dass Sabine hierarchisch unter ihm steht. Letztere Vermutung bestätigt sich, da Sabine im weiteren Gesprächsverlauf Toms hierarchische Verhaltensweisen reproduziert. Diese Reproduktion geschieht auf unterschiedlichen Ebenen: Die Ungeduld, dass die Handlungsumsetzungen zu lange dauern, wird übernommen. Sie fordert ebenfalls den nächsten Zug ein. Die Anwendung der Verniedlichungsform Mausikann auch von Sabine als Adressierung verwendet. Auch Tom wiederholt das Gesagte von Sabine, welches auch seine Ungeduld ein weiteres Mal zum Ausdruck bringt. Nachdem es keinerlei Reaktion von Derya gibt, weist Sabine sie zum dritten Mal daraufhin, dass sie an der Reihe ist. Auch daraufhin reagiert Derya nicht. Erst nachdem Tom sie zum vierten Mal mit dem Wort „Hexe“ adressiert, bestätigt Derya ihre Teilnahme. Derya hat sich während der gesamten Konversation kein einziges Mal ins Gespräch eingebracht. Erst nachdem sowohl Sabine als auch Tom sie mehrfach aufgefordert haben, reagiert sie. Es scheint, dass Derya entweder keine Lust hat oder ihr kein Raum gegeben wird, dass sie sich mitteilen kann. Der Aspekt lässt sich damit stützen, dass sie aufgrund von Toms Dominanz und Sabines Reproduktion dieser Dominanz keinen Raum findet, um sich zu entfalten. Derya ist zwar Teil der Spielgemeinschaft, kommt jedoch nicht aus ihrer Passivität heraus. Hierbei konnte Hierarchie als Oberthema identifiziert werden und die Reproduktion dieser Hierarchie als Unterthema.

Das kommende Beispiel zeigt eine maximal kontrastierende fallübergreifende Situation auf, in welcher Ableism als positives Moment verzeichnet wird. Sie wurde Spielsituation 6 (Z. 66-80) entnommen. Maja und Martina haben bereits einige Züge Schach gespielt, sodass Maja mit ihren Bauern eine Verteidigungslinie aufbauen konnte¹³. Beide Spielerinnen bewegen sich offensichtlich im selben Orientierungsrahmen.

Martina: Du hast das schon öfters gespielt, oder? #00:03:53-4#

Maja: Ja und dann hab ich (unverständlich) hihi #00:03:57-2#

Martina: Mhm: #00:03:58-1#

Maja: [...] geil oder? (6) [...]

Martinas Frage impliziert, dass sie erkennt, dass Maja Fähigkeiten aufweist, die beim Schachspielen erforderlich sind. Maja bejaht dies, sodass Martina ihre Anerkennung durch ein „mhm“

¹³ Bauern sind Spielfiguren auf dem Schachfeld.

ausdrückt. Dadurch gewinnt Maja an Selbstsicherheit und sucht aktiv nach weiterer Anerkennung, indem sie nach Bestätigung fragt. Die lange Pause könnte dafür stehen, dass Maja auf eine Antwort von Martina wartet, welche jedoch ausbleibt. Allerdings scheint diese ausgebliebene Antwort Maja ein wenig in ihrer Selbstsicherheit zu verunsichern, sodass sie nochmals um Bestätigung fragt, um ihr Handeln zu rechtfertigen.

Maja: [...] man muss auch ein bisschen fies oder? (4) komm mir ja nicht in die Nähe mit dem Bauer weil ich sonst weil sonst werde ich fies #00:04:25-1#

Martina:] Angreifen #00:04:23-0#

Maja: Weil wenn ich den nehme dann ist der Bauer schneller weg als wenn du bis zehn zählen kannst #00:04:30-2#

Martina: Mein Bauer kommt was? #00:04:31-5#

Maja: Der ist dann schneller weg als wenn du bis zehn zählen kannst #00:04:35-7#

Maja verwendet das Wort „fies“, welches eine negativ intentionale Konnotation beinhaltet. Sie markiert explizit, dass sie fies wird, sobald sie in ihrer Spielstrategie behindert wird. Maja eröffnet somit einen neuen Orientierungsrahmen, indem sie eine Opposition einbringt. Diese Aussage lässt die Interpretation zu: In dieser Sequenz wird eine kompetitive Einstellung ersichtlich, in welcher es Maja darum geht, mit allen Mitteln das Spielgeschehen für sich zu entscheiden. Martina bemerkt diese Einstellung und entgegnet, dass sie angreifen wird. Somit kommt Martina zu einer synthetischen Konklusion, sodass sich beide in einem neuen Orientierungsrahmen bewegen, welcher durch eine kompetitive Einstellung gekennzeichnet ist. Maja unterstreicht ihren Angriff, indem sie eine Exemplifizierung verwendet. Sie droht, Martina ihren Bauern wegzunehmen. Martina fragt nach, was mit ihrem Bauern passiert. Entweder hat sie Maja akustisch nicht verstanden oder ist verwundert von Majas Aussage. Maja wiederholt ihre Drohung somit und unterstreicht, dass sie es ernst meint. Darauf reagiert Martina mit Ironie, welches als Opposition gewertet werden kann.

Martina: Okay ein zwei drei @(..)@ #00:04:39-9#

Maja: @(.)@ #00:04:41-4#

Martina: Ne::: das geht aber nicht #00:04:42-8#

Maja: Ich wollt dir nur zeigen wie schnell das #00:04:46-4#

Martina:] War nur ein Spaß ich weiß schon #00:04:46-9#

Beide Frauen lachen über die Situation, sodass sie zu einer synthetischen Konklusion kommen. Das Lachen deutet daraufhin, dass die kompetitive Einstellung wieder sekundär geworden ist. Im weiteren Verlauf wirft Martina jedoch ein, dass Maja „das“ nicht machen kann. Der Einwand von Martina kann durch die Sichtung des Videomaterials identifiziert werden. Es zeigt, dass Maja eine von Martinas Spielfiguren vom Schachbrett, ohne einen regulären Spielzug zu tun, entfernt hat. Deswegen belehrt Martina sie, dass sie die Spielregeln gebrochen habe, welches theoretisch Konsequenzen nach sich ziehen müsste. Diesen Regelbruch verteidigt Maja. Denn sie habe nur demonstrieren wollen, wie schnell sie ihre Drohung umsetzen kann. Die Interaktion könnte folgendermaßen interpretiert werden. Maja fühlt sich von Martina nicht ernst genommen und untermauert ihre Fähigkeit „fies zu sein“ durch eine provokative

Handlung in Form einer Antithese. Diese Provokation lässt darauf schließen, dass Maja nach Anerkennung sucht, diese aber nicht in ausreichendem Maß erhält, sodass sie mit allen Mitteln versucht, ernst genommen zu werden. Anhand dieses Beispiels lässt sich erneut bestätigen, dass Provokation als Empowermentstrategie eingesetzt wird. Martina geht nicht auf Majas Interaktionsversuch ein und beendet die Situation dadurch, dass sie den kompetitiven Charakter der Situation durch einen spaßigen Charakter ersetzt. Dennoch vermittelt sie auch, dass sie sich Majas Fähigkeit „fies zu sein“ bewusst ist. Somit ist Majas Empowermentstrategie auf der Suche nach Anerkennung zielführend gewesen. Nichtsdestotrotz sind in dieser Szenerie hierarchische Strukturen zu erkennen.

Der folgende Transkriptausschnitt 3 (Z. 141-189) ist ein weiteres Beispiel dafür, dass Ableism als positives Moment verzeichnet werden können. Der Grund ist darin zu sehen, dass eine Exklusion durch verschiedene Empowermentstrategien und inklusionsfördernde Interaktionsweisen der Teilnehmer*innen Anja, Derya, James, Helga, Linda, Lukas, Peter, Sabine und Tom verhindert wurde. Es wird das Kartenspiel UNO gespielt. James ist mit dem nächsten Spielzug an der Reihe, kann diesen jedoch nicht ausführen.

James: Ich sehe es nur nicht, weil ich so viel, weil ich so viel Karten auf #00:05:02-6#
Tom:] Wir helfen helfen viel-
leicht beim Kartenhalten #00:05:04-1#
James: Ja irgendwie #00:05:05-1#
Tom: Ja #00:05:05-2#

James teilt seinen Mitspieler*innen mit, dass er nicht weiterspielen kann, weil er zu viele Karten hat. Somit eröffnet er einen negativen Gegenhorizont. Im Spielgeschehen kommt eine Problematik auf, in welcher James durch die Spielstrukturen in seiner Handlungsfähigkeit ausgebremst wird. Diese Einschränkung nimmt James nicht hin und erhebt seine Stimme, um sich mitzuteilen. Er öffnet einen neuen Orientierungsrahmen, in welchen die anderen in seine offensichtliche Problematik miteinbezogen werden. Denn es ist eine Unterstützung erforderlich, damit das Spiel fortgeführt werden kann. Bevor James seinen Satz überhaupt beendet hat, fällt ihm Tom sofort ins Wort und bietet ihm an, dass die Gruppe beim Halten der Karten helfe könne. Hier können zwei Interpretationspfade eingeschlagen werden. Zum einen spricht Tom mit „wir“ im Kollektiv, welches eine Gruppenbildung und somit ein Hierarchisierungsgefälle impliziert. Diese Hierarchisierung zeichnet sich in diesem konkreten Fallbeispiel durch die Fähigkeit des Haltens der Karten heraus. Da James Schwierigkeiten beim Halten der Karten hat, gehört er nicht dem „wir“ bzw. der Gruppe an und bezieht somit eine exkludierende Außenseiterposition. Auch hier ist das Oberthema der Herabstufung erkennbar, welche zum zweiten Interpretationsansatz führt. Durch sein Hilfsangebot erkennt Tom James die Fähigkeit ab, selbst eine Problemlösung zu finden. Anstatt dessen bietet er ihm eine vorgefertigte Lösung an. Es wird deutlich, dass Tom sich immer noch innerhalb des vorherigen Orientierungsrahmens befindet. Allerdings ist an James divergenter Reaktion zu erkennen, dass er von Toms

Hilfsangebot nicht überzeugt ist. Die fehlende Überzeugung könnte damit belegt werden, dass James Eigenständigkeit habitualisiert hat und somit Stellvertreter*innenhandlungen nicht mit seinen habituellen Gewohnheiten kongruent sind. Diese These wird im weiteren Gesprächsverlauf gefestigt.

James: Oder haben wir (..) ein ein ein ein Spielkarton, was man umlegen kann, wo man es dann drauf #00:05:14-1#

Tom:] So aufstellen kann #00:05:15-2#

James: Haben wir einen Spielkarton, einen leeren, was man umlegen kann? #00:05:18-5#

Linda: Nochmal was? #00:05:19-2#

Lukas: Einen Spielkarton #00:05:20-6#

James: Einen Spielkarton, was man umlegen kann #00:05:22-1#

Lukas: So ein Deckel vielleicht oder was für die Karten #00:05:24-5#

James: Ja, da da unter der Dings, wo es nur reinstecken brauch #00:05:28-9#

Lukas: Ach so reinstecken #00:05:27-8#

James: Also wo ein ein Karton mit Boden und #00:05:36-2#

Lukas: Ich glaub sie hat schon was #00:05:36-9#

Tom: Ahja #00:05:37-8#

James bringt eine eigene Idee ein, wie das Problem gelöst werden kann. Es lässt sich eine Empowermentstrategie erkennen, denn er fragt direkt in die Runde, ob es einen Spielkarton gibt. Auch bei dieser Interaktion von James beendet Tom James' Satz. Diese wiederholende Unterbrechung bestätigt die bereits getätigte Vermutung, dass Tom das Verhaltensmuster von Stellvertreter*innenhandlungen habitualisiert hat. Ein weiterer interessanter Aspekt ist, dass Linda, welche nicht Teil der Spielgemeinschaft ist, auf James reagiert. Sie scheint sich von James' Äußerungen angesprochen zu fühlen und bittet um eine Wiederholung des Gesagten. Zu beachten ist, dass James auf Lindas Angebot reagiert, obwohl Tom ihm vorab durch ein kollektives Hilfsangebot der Spielgruppe Hilfe zugesichert hat. Dieses Angebot wird jedoch weder von James in Anspruch genommen noch ein zweites Mal von Tom wiederholt. Obwohl beide der Spielgemeinschaft angehören, wird Linda als externe Person Gehör geschenkt. James erklärt, was er für die Umsetzung seiner Idee benötigt. Daraus lässt sich schließen, dass er eine genaue Vorstellung davon hat, was seine Bedürfnisse sind und wie er diese erfüllen kann. Dabei wird er von Lukas unterstützt. Es zeichnet sich ab, dass Lukas durch James' Anleitung die Umsetzung der Idee prozesshaft erschließt. Er fragt direkt nach, um sein Wissen bzw. seine Vorstellungskraft zu erweitern. Hier zeichnet sich zum ersten Mal ein weniger starkes Hierarchiegefälle und somit eine Begegnung auf Augenhöhe ab. Denn Lukas hört aufmerksam zu und versucht, James Ausführungen nachvollziehen zu können. Tom validiert die Aussagen, ohne sich jedoch ausführlich zu äußern.

James: Weil ansonsten (4) nein nein da brauch ich noch den den #00:05:45-0#

Linda: Aha zum Drauflegen okay verstehe #00:05:46-8#

James: Boden noch dazu (.) das muss ich nur dann reinstecken brauch #00:05:49-6#

Tom: Bei etwas wenigen Karten @(.)@ #00:05:51-9#

James: Ja #00:05:53-6#

Helga: Und das gehört umgekehrt, oder? #00:05:54-0#

James: Genau #00:05:57-1#

Tom: Umdrehen genauso #00:05:58-0#
Helga: Das ist eine gute Idee #00:05:58-8#
Linda: Hält das? #00:05:59-1#
Lukas: Aha #00:05:59-3#
James: Das muss gehen #00:06:00-3#
Linda: Sonst sagst nochmal Bescheid, ja? #00:06:02-4#

Linda hat anscheinend nicht das richtige Unterstützungsmaterial zur Verfügung gestellt, weswegen James erneut Anweisungen gibt. Auch diese Anweisungen geschehen auf einer hierarchisch flachen Ebene, da James durch die Exemplifizierung seiner Idee die anderen in sein Umsetzungssystem mit einbezieht. Tom äußert sich daraufhin durch eine ironische Aussage. Diese kann als weitere Bestätigung dafür gesehen werden, dass er durch Demonstration von Macht seine Position innerhalb der Gruppenhierarchie festigen will. Durch die Unterstützungsangebote der anderen Mitspieler*innen sieht Tom seine Position in Gefahr und versucht durch Provokation diese zu festigen. James geht mit einem knappen „ja“ darauf ein, welches zum einen bestätigend wirken könnte, zum anderen könnte es aber auch eine Kenntnisnahme ausdrücken. Diese Dynamik unterbrechend bringt sich Helga in die Konversation ein und fragt nach, ob sie die Umsetzung von James´ Idee auch richtig verstanden habe. Das kann ebenfalls als Moment betrachtet werden, indem sie durch Nachfragen ihr Wissen erweitert. Hieran lässt sich feststellen, dass James eine lehrende Wirkung auf Helga, Lukas und Linda ausübt. Denn es lässt sich erkennen, dass sich auch Helga aktiv mit der Unterstützungsidee auseinandersetzt. Woraufhin James bestätigt, dass ihr Gedankengang mit seinem übereinstimmt. Tom hingegen demonstriert weiterhin seine überlegene Position, indem er sich eine anleitende Expertise zuschreibt. Die nächste Aussage von Helga untermauert wiederum die Annahme, dass es zwischen manchen Mitspieler*innen ein geringes hierarchisches Gefälle gibt. Denn sie spricht ihre Bewunderung für die „gute Idee“ aus. Somit wird deutlich, dass sie James in seiner Fähigkeit anerkennt, kreativ zu sein. Diese Behauptung wird nochmals durch Lukas Äußerung gestützt, der mit „aha“ ebenfalls ausdrückt, dass er die Idee verstanden hat und somit etwas Neues gelernt hat. Das Einbringen eigener Ideen kann somit als Unterthema identifiziert werden. Auch Lindas fürsorgliche Positionierung spricht für eine Begegnung auf Augenhöhe, da sie sich zum einen erkundigt, ob die Umsetzung von James Idee auch in der Ausführung funktioniert und ihm anbietet, auf Nachfrage erneut als Unterstützungsperson zu fungieren. Jedoch wird im Folgenden dieses ebenbürtige Hierarchiegefälle in der Interaktion mit Tom erneut unterbrochen.

Tom: Willst du es in den Halter reinstecken? #00:06:13-5#
James: Na ich wills mal so versuchen #00:06:15-1#
Tom: Ich soll stecken? #00:06:15-8#
James: Ja #00:06:16-4#
Sabine: Aufpassen #00:06:18-2#
Tom: °Genau° (.) Geht das so? #00:06:20-4#
James: Jaja das geht schon so (2) wie gesagt ich spiel das ja schon (.) ich spiel das ja schon öfters ich spiel das fast jeden Tag zu Haus #00:06:29-1#
Linda: Echt? #00:06:29-2#

James: °Jaja° #00:06:30-5#
Sabine: So viele Karten #00:06:31-8#
Tom: So viele Karten ja ich werd @(3)@ #00:06:34-3#
James: Ja ich #00:06:34-1#
Lukas: Bisschen übereinander geht schon oder#00:06:35-4#
James: Zweite Reihe ist egal #00:06:37-5#
Helga: Sehr coole Idee #00:06:40-7#
James: Und die Not macht erfinderisch #00:06:44-7#

Zunächst fragt Tom, ob James seine Karten in die Unterstützungsmöglichkeit hineinstecken möchte. Es lässt sich zunächst eine Verhaltensänderung bei Tom erkennen. Zuvor zeichnete sich Toms Verhalten ausschließlich durch Stellvertreter*innenhandlungen aus, welche er nun durch aktives Erfragen von James Bedürfnissen ersetzt. Es scheint, als ob sich auch Tom innerhalb des neuen Orientierungsrahmen befindet. Eine weitere Möglichkeit bietet die Interpretation, dass Toms Verhaltensänderung auf eine Anpassung an die allgemeine Gruppenhaltung zurückzuführen ist. Dieses stützt die These, dass er seine Position in Gefahr sieht und nun selbst exklusionsgefährdet sein könnte. Dennoch lassen sich vermehrt Indizien dafür finden, dass Tom James mittlerweile ebenfalls anerkennend entgegentritt. Mit der Verwendung des Wortes „Halter“ findet eine explizite Etikettierung von James´ Idee statt, einen Spielkarton als Halter zu verwenden. Tom erkennt James´ Fähigkeit – mittels Kreativität eine Unterstützungsmaßnahme zu organisieren – an. Im weiteren Gesprächsverlauf gibt James an, dass er es versuchen will, welches zum ersten Mal eine gewisse Unsicherheit impliziert. Zwar wird die aufgestellte These bestätigt, dass James selbstständig agiert, allerdings scheint seine Selbstsicherheit zu sinken. Diese Unsicherheit bemerkt Tom und fragt erneut nach, ob er die Aufgabe des Haltens der Karten für James übernehmen soll. Hierbei fällt er in sein altes Verhaltensmuster der Handlungsaufführung als Stellvertreter zurück, da James Unsicherheit ihm das Gefühl vermittelt haben könnte, gebraucht zu werden. Überraschenderweise greift James diesmal auf sein Angebot zurück, welches eine echte Konklusion impliziert. Dementsprechend kann folgende Interpretation getätigt werden: James bedient sich Tom als Stellvertreter in letzter Instanz, weil seine Unsicherheit zunehmend wächst oder sein Repertoire an eigenständigen Handlungsmöglichkeiten aufgebraucht zu sein scheint. Des Weiteren könnte James von Toms wiederholenden Hilfsangeboten gereizt sein, sodass er diesmal nachgibt. Eine dritte Interpretation könnte sich auch darauf belaufen, dass James das Spielgeschehen nicht weiter unterbrechen möchte, da der Spielfluss durch seine Unterstützungsmaßnahmen unterbrochen wird. Letztlich kann keine der drei Vermutungen bestätigt werden, da Sabine sich zum ersten Mal in die Gesprächsrunde einschaltet. Sie spricht eine fürsorgliche Warnung in Form eines negativen Gegenhorizontes aus. Dies könnte wie folgt gedeutet werden: Sabine ist skeptisch, ob die Umsetzung der Unterstützungsmaßnahme auch funktioniert. Diese Skepsis kann damit begründet werden, dass Sabine selbst nicht mit der Ausarbeitung eigener kreativer Unterstüt-

zungsmaßnahmen vertraut ist bzw. sich eher in einer Umgebung mit Stellvertreter*innennetzwerk aufhält. Tom unterstreicht die Skepsis durch eine Ratifizierung. Er versichert sich dennoch, ob es funktioniert. Hieran lässt sich Toms neu etabliertes Verhaltensmuster abzeichnen, da er James erneut die Fähigkeit – als Experte in eigener Sache zu agieren – zuschreibt. James reagiert mit einer leicht gereizten Antwort und bestätigt, dass er als Experte in eigener Sache gesehen werden kann, da er durch Spielpraxis viel Erfahrung mitbringt. Diese Reaktion kann auch als Ratifizierung für James Verhaltensweise betrachtet werden, da er Toms wiederholend angebotene Hilfsmaßnahmen ablehnt. Mit ihrer Reaktion auf James Beteuerungen, dass er Experte in eigener Sache sei, drückt Linda ihre Bewunderung aus. Auch Bewunderung wurde als Unterthema in Bezug auf Oberthema Empowermentstrategien aufgedeckt. James impliziert, dass James auf Linda einen selbstständigen und ermächtigten Eindruck macht. Währenddessen betont Sabine, dass James „so viele Karten“ hat. Hier lassen sich zwei Interpretationslinien verfolgen: Zum einen drückt sie erneut ihre Skepsis aus, weil sie sich nach wie vor nicht vorstellen kann, wie James trotz Halter so viele Karten handhaben kann. Zum anderen könnte es auch Bewunderung implizieren, da James fähig ist, die Anzahl seiner Karten allein ohne Unterstützung durch Mitspieler*innen zu bewältigen. Tom wiederholt das Gesagte von Sabine. Dieses validiert die These, dass Skepsis eine größere Rolle als Anerkennung spielt und bestätigt die bereits aufgestellte Vermutung, dass Selbstständigkeit wenig habituell verankert ist. Oppositionell dazu reagiert Lukas, dass die Anzahl der Karten keine Problematik darstellt, da der Halter genug Platz bietet, die Karten auch übereinander zu platzieren. Dem stimmt James zu, was dafürspricht, dass James Selbstsicherheit ausstrahlt und Lukas pragmatischen Handlungsmustern zustimmt. Es wird ersichtlich, dass sich James und Lukas in demselben Orientierungsrahmen bewegen. Helga drückt erneut ihre Anerkennung für die kreative Idee aus, einen Spielkarton als Kartenhalterung zu verwenden. Dadurch wird deutlich, dass sie James aufgrund der Fähigkeit – zuschreibt eigene Problemlösungsstrategien zu entwickeln – anerkennt. James schließt die Situation mit dem Sprichwort „Die Not macht erfinderrisch.“. Damit betont er zum einen seine Kreativität, die er benötigt, um Unterstützung(smaßnahmen) heranzuziehen. Zum anderen beschreibt er seine Situation als Not, welches impliziert, dass er in gewissen Punkten behindert wird und nicht wie gewünscht partizipieren kann. Hier sind wiederum Merkmale einer gelingenden Integration zu erkennen, denn James passt sich aufgrund seiner Unfähigkeit – die Karten zu halten – an die Norm an, denn das Spiel erfordert die Fähigkeit, Karten halten zu können. Abschließend bleibt noch zu erwähnen, dass Anja und Derya auch Teil der Spielgemeinschaft sind, aber dennoch nicht in der Gesprächssequenz vorkommen. Wie bereits in Kapitel 0 herausgearbeitet, ist Anja als stille Teilnehmerin ein Teil der Gruppe, dennoch hat sie keine aktive Rolle. Anjas und Deryas Passivität kann als stille Akzeptanz der anderen gedeutet werden. Ein weiterer Anknüpfungspunkt könnte mit der Analyse von Deryas Rolle vertiefend erfolgen, da anhand ihres Namens vermutet werden

kann, dass eine weitere Ungleichheitsdimension, die der Migration inhärent ist. Im nächsten Kapitel wird auf die soziale Ungleichheitsdimension der Migration eingegangen.

4.3 Interkulturelle Begegnungen

Im kommenden Kapitel wird die Spezifizierungsdimension der Migration herausgearbeitet. Hierbei wird Migration als Übergang in andere gesellschaftliche Strukturen bezeichnet, welche als biographische Veränderung in Bezug auf kulturelle, sprachliche, geographische, politische und gesetzliche Aspekte betrachtet werden kann (do Mar Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 35; Treibel, 2011, S. 21). Dieses Verständnis ermöglicht eine mehrdimensionale Anerkennung und Gleichsetzung verschiedener Kulturen (do Mar Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 43). Migration wird folglich nicht als soziale Kategorisierung oder Zuschreibung einer oder mehrerer Individuen aufgefasst (ebd.).

Die erste Beispielsequenz stammt aus Transkript 7 (Z. 53-68). Anja, Christopher, Linda und Markus spielen Mensch-ärgere-dich-nicht. Vorwegzunehmen ist, dass bereits zu Beginn des Workshops bekannt gegeben wurde, dass sich Teilnehmer*innen voraussichtlich verspäten werden (Transkript 1, Z. 14). Mohammad ist einer dieser Teilnehmer*innen, der später dazu-stößt.

Mohammad: Hallo #00:02:43-1#
Markus: Hallo #00:02:45-8#
Linda: Du bist dran ne? #00:02:46-4#
Markus: Bin Markus hallo #00:02:47-2#
Mohammad: Hallo Mohammad #00:02:47-9#
Linda: Linda #00:02:48-5#
Christopher: Hallo bin der Christopher #00:02:49-3#

Der Neuankömmling grüßt mit einem Hallo und eröffnet somit einen neuen Orientierungsrahmen. Woraufhin Markus zurückgrüßt. Linda hingegen verhält sich in Form einer Antithese, indem sie die Begrüßung ignoriert und mit dem Spielgeschehen fortfährt. Hierbei können drei verschiedene Vermutungen angestellt werden. Zum einen hat Linda die Interaktion akustisch nicht mitbekommen und reagiert deshalb nicht. Zum anderen könnte die spielerische Interaktion aber auch viel Aufmerksamkeit und Fokussierung erfordern, weil Linda zum Beispiel eine hohe kompetitive Einstellung aufweist. Eine dritte Annahme ist, dass sie durch ihren kulturell bedingten Habitus, Zuspätkommen bzw. fehlende Pünktlichkeit als inakzeptabel und als Ausschlusskriterium wertet. Dieses würde daraufhin deuten, dass ein negativer Gegenhorizont durch die Differenzierung kultureller Aspekte eröffnet wird. Markus stellt sich daraufhin mit seinem Namen vor, welches als vertiefende Willkommensgeste interpretiert werden kann. Diese Geste scheint Mohammad anzunehmen und stellt sich ebenfalls mit seinem Namen vor. Auch Linda scheint Mohammad bemerkt zu haben und nennt ebenfalls ihren Namen, wenn auch ohne ausmalende Begrüßung. Jenes festigt die bereits aufgestellte These, dass sie auf

den Spielverlauf fokussiert ist und jegliche Form von Ablenkung vermeidet und damit automatisch Exklusionshandlungen in Kauf nimmt. Anja, die auch ein Teil der Spielgruppe ist, stellt sich nicht vor. Dieses könnte mit der These aus Kapitel 4.1 begründet werden, dass Anja eine passive, fast unsichtbare Rolle in der Gruppendynamik einnimmt. Christopher hingegen stellt sich am ausführlichsten vor. Diesbezüglich könnte ein Zusammenhang mit seiner Autoritätsrolle hergestellt werden, welcher in Kapitel 4.1 herausgearbeitet wurde.

{{Würfel fallen}} #00:02:52-4#

Christopher: Willst du mitspielen? #00:03:06-7#

Mohammad: Ja #00:03:08-6#

Christopher: okay {{Christopher steht auf, erklärt Mohammad die Gesamtsituation und die Intention des Spieleworkshops, sowie die allgemeinen Formalia; und Würfel fallen}} #00:03:30-2#

Linda: Ah ich bin dran? {{Würfel fallen}} #00:03:30-8#

Markus: Du bist dran {{Würfel fallen}} #00:03:37-6#

Christopher schlägt einen neuen Orientierungsrahmen auf, da er fragt, ob Mohammad mitspielen will und fühlt sich angesprochen, den Neuankömmling zu integrieren. Währenddessen scheint die Spielgemeinschaft das Spiel fortzuführen. Die Begründung, wieso Christopher die Aufgabe des Willkommenheißens übernimmt, könnte das in Kapitel 4.1 herausgearbeitete Argument belegen, dass Christopher von der Gruppe durch sein Verhalten als Autoritätsperson wahrgenommen wird. Dementsprechend könnte sich Christopher auch dafür verantwortlich fühlen, Mohammad zu begrüßen. Dieses bedeutet wiederum, dass seine Mitspieler*innen ihm, bzw. er sich selbst, die Aufgabe und die Verantwortung übertragen, sich um integrative Maßnahmen zu bemühen. Hinzuzufügen ist auch, dass Christopher zu Beginn des Workshops als Projektmitarbeiter vorgestellt wurde, welcher für Fragen jeglicher Art zur Verfügung steht, aber auch selbst Teilnehmer des Spieleworkshops ist (Transkript 1, Z. 2). Aufgrund dessen verlässt Christopher mit Mohammad die Spielsituation und erklärt ihm, was ihn im Spieleworkshop erwartet. Christopher scheint sein Enaktierungspotential in der Gruppe für zu gering zu erachten und könnte aufgrund dessen die Situation verlassen. Auch dass Linda das Spiel erneut fortsetzt, impliziert die Eröffnung eines negativen Gegenhorizontes und kann als weiterer Anhaltspunkt dafür gesehen werden, dass sie auf das Spielgeschehen fokussiert ist bzw. Verspätung als inakzeptabel einstuft. Markus stimmt ihr zu, welches ebenfalls dafürspricht, dass er weiter spielen möchte. Im maximalen fallimmanenten Vergleich zur Spielsituation in Kapitel 4.1 warten die anderen drei Spieler*innen nicht bis Christopher zurück ist, sondern spielen direkt weiter. Dieses impliziert auch eine gewisse Ungeduld gegenüber Christopher. Da er anscheinend zu mehreren Zeitpunkten vom Spielgeschehen abwesend ist (s. Kapitel 4.10), nimmt die Gruppe, in der hier dargestellten Situation keine Rücksicht auf ihn. Auf der einen Seite kann die Verhaltensveränderung in der Gruppe damit zusammenhängen, dass Christophers Auto-

ritätsposition abnimmt. Auf der anderen Seite wirkt diese Handlung exkludierend, da Christopher einen Teil der Spielgeschehnisse nicht verfolgt und somit auch nicht die Möglichkeit bzw. Fähigkeit hat, im Spiel zu agieren.

Nach diesem offensichtlich exklusionsbezogenen Moment der Migrationsdimension wird aus Transkript 2 (Z. 44-45) exemplarisch eine Passage entnommen, die explizit kulturelle Differenzen aufzeigt. Ornella und Stella spielen das Computerspiel This War of Mine. Wie in Kapitel 3.1.1 ausführlich beschrieben, übernimmt der*die Spieler*in die Perspektive von Zivilist*innen innerhalb eines Kriegsgebietes. Die beiden Spieler*innen haben bereits einige Zeit gespielt.

Stella: Schauen wir mal irgendwo wo es Essen gibt, oder? #00:52:31-3#

Ornella: Supermarkt #00:52:32-1#

Stella: Eine Menge Lebensmittel, da gehen wir hin [...] #00:52:36-6#

Stella schlägt vor, dass sie nach Essen suchen sollen und eröffnet einen Orientierungsrahmen. Mit der Ortsangabe „irgendwo“ impliziert sie, dass offenbleibt, woher sie die Lebensmittel erhalten. Da der Spielort ein Kriegsgebiet ist und die Spieler*innen bereits von „Zerstörung“ (Transkript 1, Z. 4) gesprochen haben, ist anzunehmen, dass die Infrastruktur gegebenenfalls nicht funktionsfähig ist. Ornellas Antwort auf Stellas Frage ist „Supermarkt“. Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass Ornella sich nicht im selben Orientierungsrahmen befindet und deswegen einen negativen Gegenhorizont eröffnet. Dieser kann wie folgt begründet werden. Aufgrund von Ornellas Wohnort, einer Stadt in Österreich, kann davon ausgegangen werden, dass sie ihre Lebensmittel im Supermarkt kauft. Diese habitualisierte Gewohnheit überträgt sie auf die Spielsituation, ohne zu berücksichtigen, dass es eventuell aufgrund der infrastrukturellen Rahmenbedingungen keinen Supermarkt gibt. Zudem wurde bereits erwähnt, dass es zu „Plünderungen“ (Transkript 2, Z. 4) kam. Dieser Aspekt unterstreicht auch, dass es wenig bis keine monetären Ressourcen gibt, um Lebensmittel legal zu erwerben. Diese Argumentationslinie lässt die echte Konklusion zu, dass Ornella bisher gar keine Berührungspunkte mit existenzbedrohenden Aspekten, wie z.B. Krieg, finanziellen Engpässen oder Lebensmittelmangel aufweist. Stella hingegen orientiert sich direkt am Spielgeschehen und hat anscheinend einen Ort ausfindig gemacht, an dem „eine Menge Lebensmittel“ zu finden sind. Hieran ist zu erkennen, dass Stella eine Perspektivenübernahme tätigt und versucht sich in das Spiel hineinzusetzen.

Ein maximaler fallübergreifender Kontrast zu den ersten beiden Beispielen zeigt sich in Spielsituation 5 (Z. 144-159) eine Transformation kultureller Aspekte. Laura, Maja, Martina, Ornella und Stella spielen bereits einige Runden Mikado.

Laura: Sushistübchen hätten ma schon #00:05:50-6#

Stella: @(.)@ #00:05:51-3#

Laura: °Essen gehen° #00:05:51-7#

Martina: Also Essen gehen könnten ma #00:05:52-0#

{{alle sprechen durcheinander}} #00:05:53-7#

Laura hat ihr zweites Mikadostäbchen erspielt und assoziiert mit ihnen aufgrund der Form und des Materials Sushistäbchen. Das Lauras erste Assoziation mit zwei Holzstäbchen Sushistäbchen sind, lässt darauf schließen, dass dieser Aspekt in ihrer Lebenswelt inhärent ist. Stäbchen werden in der ostasiatischen Region als Essbesteck zur Nahrungsaufnahme verwendet. Hingegen werden in westlichen Ländern vorwiegend Messer und Gabel als Essbesteck verwendet. Stella begegnet Lauras Bemerkung mit einem Lachen, welches daraufhin deutet, dass sie Lauras Assoziation nachvollziehen kann. Somit bewegen sich die Spielerinnen im selben Orientierungsrahmen. Auch Martina versteht Lauras Assoziation und merkt an, dass sie essen gehen könnten. Assoziationen können hierbei als Unterthema identifiziert werden. Alle Spielerinnen teilen das gemeinschaftliche Wissen, dass zwei Stäbchen als Besteck verwendet werden. Dieses ist als ein positiver Horizont des Orientierungsrahmens zu verzeichnen. Allerdings haben nicht alle Teilnehmerinnen zwei Stäbchen erspielt.

Maja: Ich bräucht noch einen Leute #00:05:55-7#

Stella: Ich brauch auch noch einen #00:05:56-9#

Laura: Du kannst ja aufspießen #00:05:57-1#

Maja merkt direkt an, dass sie noch ein weiteres Stäbchen bräuchte und eröffnet somit einen negativen Gegenhorizont. Diese Äußerung impliziert, dass ein Stäbchen nicht für ein Stäbchenset ausreicht. Maja verdeutlicht mit der Metapher des Stäbchensets, welche als symbolische Voraussetzung gesehen wird, um mit Essen gehen zu können. Da sie jedoch nur einen hat, fühlt sie sich von einem bevorstehenden Ausschluss bedroht. Auch anhand dieser Interaktion wird die These – wie bereits in Kapitel 4.1 beschrieben – nochmals bestätigt, dass Maja Angst vor erneutem Ausschluss hat. Um diesem vorzubeugen, erhebt sie ihre Stimme und teilt sich mit. Auch Stella äußert sich Maja folgend, dass sie ebenfalls nur ein Stäbchen hat und somit auch ausgeschlossen ist. Maja validiert Stellas Aussage mit ihrem negativen Gegenhorizont und untermauert das dies zu exkludierenden Handlungen führen kann. Es werden zwei unterschiedliche Lösungsstrategien von den anderen Mitspielerinnen präsentiert. Zum einen schlägt Laura durch eine kreative Idee argumentativ vor, dass Maja und Stella auch mit einem Stäbchen essen können. Indem sie die Stäbchen zweckentfremden, kann das Essen auch aufgespießt werden. Hierbei handelt sich um eine echte Konklusion, welches eine gewisse Kreativität und Fluidität gegenüber normativen Horizonten erweist. Allerdings unterbreitet Ornella eine Antithese mittels des Vorschlages, Stella einen abzugeben.

Ornella: Ich kann schon mit ich hab schon warte (.) zwei insgesamt zwei Paar (.) Essensstäbchen #00:06:03-5#

Stella: Oh bitte #00:06:03-4#

Ornella: Ich kann schon zwei Mal essen (.) würde ich dir den einen #00:06:07-1#

Stella:] Tust mit mir teilen? #00:06:06-8#

Ornella: Hehe #00:06:08-3#

Maja: Danke: #00:06:11-6#

Stella: Wahnsinn #00:06:13-9#

Maja: Wow wow wow #00:06:13-9#

Zunächst überlegt Ornella, wie viele Esstäbchen sie hat und rechnet im Kopf aus, dass sie insgesamt zwei Paar hat. Stella entgegnet eine Bitte, welches nochmals unterstreicht, dass sie kein vollständiges Paar besitzt. Jedoch scheint Ornella weiter zu rechnen, denn sie teilt mit, dass sie mit ihren zwei Paaren zwei Bestecksets hat. Nach einer Sprechpause fängt sie jedoch einen neuen Gedankengang an. Da Stella ihr ins Wort fällt, lässt sich Ornellas Intention aus dem Kontext erschließen: Sie ist bereit, einen ihrer Stäbchen an Stella abzugeben. Im Gegensatz zu Laura zeigt Ornella die Bereitschaft, ihre im Spiel erworbenen Mikadostäbchen abzugeben. Hieran lässt sich erkennen, dass Laura eine höhere kompetitive Einstellung vorweist bzw. Ornellas Fokus weniger auf dem Gewinnen liegt. Sie bewegen sich in zwei verschiedenen Orientierungsrahmen. Dieses erweist sich als ein differenter Aspekt in der Erschließung der jeweiligen Problemlösungsstrategien. Ein weiterer Aspekt könnte sein, dass Ornella der Vergleich mit Esstäbchen als Symbol der asiatischen Kultur unbewusst getriggert hat und sie aufgrund ihrer Herkunft bereits selbst Exklusionserfahrungen gemacht hat. Deshalb weiß sie, wie es sich anfühlt, ausgeschlossen zu werden. Damit Stella keine exkludierende Erfahrung machen muss, bezieht sie Stella mit ein. Hier stellt sich die Frage, wieso Maja nicht mit einbezogen wird. Stella scheint Ornellas Intention zu erraten, weshalb sie ihr ins Wort fällt und nachfragt, ob ihr Gedankengang wirklich stimmt. Im Weiteren bedankt sich Maja und drückt ihre Bewunderung aus. Somit erübrigt sich die gestellte Frage, wieso Ornella Maja nicht miteinbezogen hat. Dieses kann auf mangelnde Verbalisierung zurückzuführen sein, dass sie jeder Person ein Stäbchen schenkt, die ein zweites braucht. Majas Reaktion darauf kann als Erleichterung gedeutet werden, da sich ihre Angst eines erneuten Ausschlusses nicht bestätigt hat (Vergleich Kapitel 4.1). Daraus lässt sich schließen, dass auch Maja ein Mikadostäbchen geschenkt bekommen hat. Somit kann Ornellas Handlung als Antithese definiert werden, da ihr Vorschlag zu einer echten Konklusion führt. Auch Stella drückt ihre Verwundung aus. Beide Spielerinnen scheinen nicht damit gerechnet zu haben, dass Ornella ihnen die Stäbchen schenkt. Die Gegebenheit, dass im letzten Beispiel die Interaktionen einer Spielgruppe mit ausschließlich Frauen interpretiert wurde, führt thematisch zur nächsten und in dieser Arbeit letzten Ungleichheitsdimension: Gender.

4.4 Zur Reproduktion klassisch binärer Geschlechterrollen

Das in dieser Arbeit verwendete Verständnis von Gender stellt keine biologische Zuschreibung von Mann und Frau dar (Butler, 1991). Dieses würde implizieren, dass dichotome Zuschreibungskategorien mit hierarchischen und machtbesetzten Strukturen untrennbar gedacht werden müssen. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass die klassische Betrachtungsweise in Form von Geschlechterrollen durch Erziehung und Kultur geprägt und erlernt ist (Gschwandtner & Jakob, 2009, S. 54). Es geht in der Genderspezifizierung darum, dass das

klassische binäre Konstruktionsdenken in Mann und Frau aufzuweichen und somit Hierarchie- und Machtstrukturen ins Analysespektrum zu ziehen (Prenzel, 1995).

Die erste Sequenz ist ein Teil der offiziellen Eröffnungsrede (Transkript 1, Z. 2-8) und kann als die Eingangspassage des Spieleworkshops definiert werden. Den Teilnehmer*innen werden die Mitglieder des Forschungsteams vorgestellt.

Mechthild: [...] Fangen wir mal da hinten an da sitzt die Linda magst du mal (.) magst du mal winken {{mehrere Personen lachen, Linda winkt}} Das ist eine Mitarbeiterin bei unserem Forschungsprojekt und der Christopher, der ist auch ein Mitarbeiter vom Forschungsprojekt. Die zwei sind ä:m sind jetzt beim Spielen also jetzt am Vormittag mit euch gemeinsam spielen das sind so eure Ansprech- Ansprechpersonen, die hier im Raum sind und wenn ihr irgendwelche Fragen habt oder irgendwas braucht dann könnt ihr euch an die beiden wenden wobei wir schon mal ein bisschen vorwegnehmen. Die Linda ist eher zuständig für die Brettspiele {{James lacht auf}} und für alle Spiele, die man halt nicht digital spielt @(.).@ und Christopher ist eher zuständig für die (.) eben die digitalen Spiele also für die Tablets und für die Computer und so ä:m wobei ihr könnt sie natürlich beide alles fragen @(.).@ #00:01:09-6#

Zunächst werden Christopher und Linda vorgestellt. Damit die Teilnehmer*innen auch wissen, um welche Personen es sich handelt, werden die beiden aufgefordert, sich gestisch erkennbar zu machen. Des Weiteren werden die Aufgaben beschrieben, welche sowohl Christopher als auch Linda während des Workshops übernehmen werden. Bei Fragen, Wünschen oder generellen Anliegen gelten Christopher und Linda beide als Ansprechpersonen für die Teilnehmer*innen. Daraufhin wird die Aufgabenübernahme differenziert. Linda übernimmt die Betreuung für die nicht digitalen Gesellschaftsspiele. Nach dieser Erklärung lacht James auf. Dieses lässt sich dahingehend deuten, dass er bereits weiß, worauf die Aufgabenteilung hinausläuft. Im Weiteren wird erklärt, dass Christopher als Ansprechperson für die digitalen Spiele gilt. Das Auflachen des Mannes kann somit bedeuten, dass er dieses aufgrund der klassischen stereotypischen Rollenzuteilung tut. Hieran lässt sich erkennen, dass sich beide Personen nicht nur im selben Orientierungsrahmen befinden, sondern auch in der gleichen Diskursbewegung. Jedoch wird die strikte Aufgabenteilung im nächsten Satz revidiert, da beide, unabhängig vom Spieltypus, für alle Fragen bereitstehen. Somit wird die klassische Rollenzuschreibung wieder zurückgenommen bzw. abgeschwächt. Anhand dieser Passage lässt sich somit auch final bestätigen, dass Christopher offiziell Autorität zugesprochen wird, welches sich zum einen auf sein Verhalten und zum anderen auf Zuschreibungen und Erwartungen bzgl. seiner Rolle auswirkt (s. Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3). Schließlich wurde er der Gruppe als Ansprechperson vorgestellt. Das vorgestellte Beispiel bezieht sich somit auf die Reproduktion, aber auch auf die Revidierung stereotypischer Rollenzuschreibungen.

Die nächste Sequenz anhand von Transkript 7 (Z. 109-124) zeichnet sich zunächst durch eher implizite Rollenzuschreibungen aus, welches aber immer expliziter artikuliert wird. Nach einigen Würfelrunden Mensch-ärgere-dich-nicht spielen, wird eine Diskussion über verschiedene

aktuelle politische Entwicklungen, welche durch Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit, Terrorismus und Anschlägen gekennzeichnet sind, begonnen. Aufgrund der im Oktober 2016 bevorstehenden Bundespräsidentenwahlen in Österreich wurden vorab die Kandidat*innen und ihre politischen Einstellungen besprochen.

Maja: Du kennst meine Angst übrigens auch oder? #00:08:41-0#
Markus: Eins, zwei #00:08:41-7#
Maja: Oder? Zum Beispi- #00:08:41-7#
Markus: Ich wollte ich wollte das aufbringen, weil das Thema heute, ich wollte, das ist mir nur #00:08:47-5#
Maja: Du kennst mei- Ängste #00:08:47-5#
Markus: Ich wollts mal auf Papier bringen, wollts mal aufn Tisch bringen #00:08:49-8#
Christopher: //mhm// #00:08:50-9#
Markus: und dies hier bei euch tun, weil damit wir mal darüber diskutieren können und so #00:08:55-5#
Linda: Ja ist eh gut, ist ganz wichtig #00:08:58-8#
Maja: Ja aber, aber mein mein Großv- Großonkel #00:09:03-6#
Markus: ja erzähl #00:09:02-9#
Maja: ist im zweiten Welt- ist und die Linda weiß, die Linda weiß zum Beispiel wie ich zu der ganzen Sache steh, oder Linda? [...] #00:09:20-1#

Maja scheint in der Diskussion die Emotion Angst zu verspüren, denn sie adressiert eine beteiligte Person, welche ihre Angst bereits zu kennen scheint. Eine Vermutung ist, dass sich Maja und diese Person bereits vor dem Spieleworkshop kennengelernt haben. Markus ignoriert Majas Aussage und spielt weiter. Es könnte sein, dass Markus die Ängste von Maja nicht interessieren und er ihr deshalb keine Aufmerksamkeit schenkt. Maja versichert sich, ob die von ihr adressierte Person ihre Angst wahrgenommen hat und versucht dieses durch eine Exemplifizierung zu unterstreichen. Dadurch markiert Maja, dass sie unterstützt wird, weil sie ihre Ängste mit jemandem teilt. Diese Unterstützung, in Form von externem Schutz, scheint Maja Sicherheit zu geben. Markus geht in eine verteidigende Haltung, welche den Anschein macht, als ob er Majas Reaktion nicht intentional hervorrufen wollte bzw. mit ihrer Reaktion nicht umgehen kann. Maja ratifiziert erneut, dass die adressierte Person ihre Ängste kennt. Zum einen sucht sie weiterhin verstärkend nach Schutz und Unterstützung. Zum anderen positioniert sie sich inhaltlich deutlich im Unterschied zu Markus. Die Suche nach einem externen Schutzmechanismus scheint sie in dieser Positionierung zu festigen. Auch Markus ratifiziert sein Positionierungsverhalten, da er sich erneut rechtfertigt und somit seine Standhaftigkeit behauptet. Christopher scheint an der Diskussion wenig Interesse zu haben und äußert sich ohne jeglichen Inhalt. Sein Verhalten widerspricht jedoch seinem eher dominanten und direkten Auftreten, welches in vorherigen Situationen betrachtet werden konnte. Diesbezüglich lässt sich die Annahme tätigen, dass Christopher sich in der Situation nicht wohl fühlt und validiert Markus Aussagen mittels einer rituellen Konklusion. Markus scheint jedoch auf inhaltlicher Ebene nach wie vor nicht zufrieden zu sein, und ratifiziert seinen negativen Gegenhorizont erneut den gegebenen Raum als prädestiniert sieht, um zu diskutieren. Linda scheint Markus Idee eines offenen Diskussionsraumes zu gefallen, denn sie ratifiziert seine Aussage. Diese

Zustimmung scheint Maja hingegen nicht zu unterstützen, da sie oppositionell dazu das Beispiel ihres Onkels anführt. Es bleibt jedoch offen, wieso sie genau dieses Beispiel heranzieht. Sie wird von Markus unterbrochen, indem er sein Interesse an ihrem Beispiel äußert. Dieses widerspricht allerdings seinem Verhalten zu Beginn der Sequenz, weil er zuvor wenig Interesse an Majas artikulierter Angst gezeigt hat. Maja fängt an zu erzählen, führt ihre Geschichte jedoch nicht aus, sondern bezieht sich auf Linda als Referenz. Laut Maja weiß Linda wie Majas Einstellung zu „der Sache“ ist. Folgende Interpretationslinien können anhand dieser Aussagen getätigt werden: Zum einen könnte Linda, die von Maja immer wieder adressierte Person sein. Maja zieht Linda heran, um ihre nicht geäußerten Ängste bzw. ihre Geschichte zu belegen. Hieran lässt sich erkennen, dass Maja Linda als Autorität ansieht, welche sie als Schutzschild heranzieht. Diese Vermutung lässt sich damit belegen, dass Maja Linda eine autoritäre Rolle zuschreibt, da Linda genau wie Christopher als Ansprechpartnerin während des Spielworkshops proklamiert wurde. Zum anderen ist nicht eindeutig geklärt, was Maja mit „der Sache“ meint, dennoch lässt sich die Vermutung anstellen, dass sie die bevorstehenden Wahlen und die damit verbundene Angst auf einen Regierungswechsel meint. Diese Vermutung wird im nächsten Gesprächsausschnitt bestätigt.

Maja: Ich kann nicht blau wählen, ich kanns einfach nicht #00:09:35-3#

Linda: Achso #00:09:35-3#

Maja: weil die haben, die haben Frauen ge- die haben Frauen () ich schwörs euch, wer die wählt (.) ist in der Gesellschaft unten durch #00:09:49-1#

Maja bekräftigt, dass sie eine blaue Partei bzw. deren Mitglieder nicht wählen kann. Sie elaboriert diese Entscheidung jedoch nicht. Linda reagiert sehr knapp. Woraufhin Maja versucht eine Argumentationslinie aufzubauen, welche sie jedoch nicht weiter ausführt. Entweder weiß sie nicht, wie sie argumentieren soll oder die Thematik ist für Maja so emotional aufgeladen, sodass sie ihre Gedanken nicht ordnen kann. Für Letzteres spricht die bereits im vorherigen Absatz getätigte Annahme, da Maja anspricht, dass sie Angst hat. Wie sich bereits in Kapitel 4.1 herausgestellt hat, spielt die Emotion Angst eine zentrale Rolle in Bezug auf Majas habitualisierte Verhaltensmuster. Das kann anhand dieses Beispiels erneut belegt werden. Nichtsdestotrotz scheint Maja über ein bestimmtes Wissen zu verfügen, inwieweit Frauen als Gruppe innerhalb der Gesellschaft eine spezifische Rolle spielen. Des Weiteren distanziert Maja sich von Personen, die eine bestimmte Partei wählen. Hier kann folgende Interpretation getätigt werden: Für Maja gibt es einen negativ besetzten Zusammenhang zwischen der genannten Partei und der Gruppe Frauen. Durch Majas unzusammenhängende Argumentationsweise kann jedoch kein weiterer Beleg für eine vertiefende Interpretation gefunden werden. Anstatt dessen geht Maja sogar noch einen Argumentationsschritt weiter, kategorisiert und verallgemeinert Personen, die eine konservative Partei wählen, mit dem Wort „die“. Auch merkt sie sehr deutlich an, dass „die“ keinerlei Anerkennung verdient haben und setzt in dem Fall die

Gesellschaft als externe Schutzfunktion ein, um ihre Argumentationslinie zu legitimieren. Dieses angeschnittene Beispiel könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass sie Linda als Schutzinstanz verwendet, um sich gegen Markus zu behaupten. Das Verhalten könnte implizieren, dass sie nicht nur Markus als Person, sondern auch als Mann als Bedrohung (Unterthema) wahrnimmt. Diesbezüglich schließt sie sich mit Linda als Frau zusammen. Nichtsdestotrotz sind auch hier hierarchische Strukturen zwischen Linda und Maja zu erkennen.

Ein weiteres Oberthema in Bezug auf die Genderspezifizierung lässt sich mit unterschiedlichen Führungsstilen benennen. Anhand von Transkript 3 wird dieses herausgearbeitet. Von Zeile 46 bis 57 wird die Gesprächssequenz erläutert, welche zu Beginn des UNO-Spielens stattfindet. Vorwegzunehmen ist, dass Tom das Regelwerk nicht weiß und dieses vorab auch kommuniziert.

Tom: Genau (3) gut und wer beginnt? #00:01:47-6#
Helga: Eigentlich die Person, die links von dem sitzt, der gegeben hat also so kenns ich #00:01:52-2#
Peter:] (ein Laut) #00:01:50-8#
Lukas: Mhm #00:01:52-7#
Tom: Ja (.) das wäre der Peti #00:01:54-4#
Helga: Peti (.) legst du los? #00:01:55-7#
Tom: Peti du darfst beginnen jawoll #00:01:56-4#
Peter: Ja #00:02:00-5#
Tom: Sehr gut #00:02:01-6#
Helga: Siehst du hin? #00:02:03-7#
Anja: Ja #00:02:04-1#
Helga: Gehts? Leg's grad daher #00:02:06-8#

Trotz dessen, dass er die Regeln nicht kennt und er sich somit in einem anderen Orientierungsrahmen befindet, steuert Tom den Spielverlauf. Durch vorherige Ausarbeitungen aus Kapitel 4.2 wird erneut bestätigt, dass Tom trotz fehlender Informationen eine anleitende Führungsrolle ein. Somit ist eine vertiefende Interpretation von Toms Verhalten möglich: Tom weist habitualisierte Verhaltensmuster vor, in denen er Situationen mit mehreren Teilnehmern*innen steuern kann. Es kann die Vermutung angestellt werden, dass er in seinem Berufsleben häufig mit Menschen zu tun hat und dabei Vermittlungs- und Kommunikationsaufgaben übernimmt. Helga, die ebenfalls eine zentrale Rolle in der Erläuterungsdiskussion der Spielregeln einnimmt, antwortet mit einem elaborierten Vorschlag, welcher auf ihrem Regelwissen aufbaut. Allerdings betont sie sowohl zu Beginn ihres Satzes mit einem „eigentlich“ als auch am Ende des Satzes mit einem „so kenns ich“, dass sie sich dennoch in einem Orientierungsrahmen bewegt, in dem sie für alternative Vorgehensweisen offen ist. Peter macht mit einem Laut auf sich aufmerksam, welches bedeuten könnte, dass er sich von Helgas Vorschlag angesprochen fühlt. Durch das Videomaterial kann bestätigt werden, dass Peter links von Helga sitzt und somit das Spiel beginnen würde. Lukas antwortet mit einem „mhm“, welches ebenfalls als kurze Validierung für Helgas Vorschlag interpretiert werden kann. Tom ratifiziert Helgas Ausführung, indem er Peter als die Person adressiert, die das Spiel beginnt. Hierbei ist die Art und

Weise der Adressierung erwähnenswert, da er Peter mit einer Verniedlichungsform anspricht, welches die These von starken hierarchischen Machtgefälle bestätigt. Die Adressierungsart erweckt den Eindruck, dass Tom Peter nicht auf Augenhöhe begegnet, sondern eher mit einem Eltern-Kind-Verhältnis. Helga adressiert Peter auf dieselbe verniedlichende Art und Weise. Der Unterschied liegt dennoch darin, dass sie durch eine Frage Auswahloptionen impliziert, sodass Peter eine Möglichkeit eröffnet wird, selbst zu entscheiden, ob er anfängt oder nicht. Somit erkennt Helga Peters Fähigkeiten an, dass er selbst entscheiden kann, ob er anfängt oder nicht. Trotzdem wird deutlich, dass auch das Verhältnis von Helga und Peter durch eine klare hierarchische Rangordnung definiert ist. Die Annahme über eine starre hierarchische Ordnung zwischen Tom und Peter wird mit Toms nächster Aussage nochmals verstärkt. Er weist Peter daraufhin, dass er anfangen darf. Mit der Wortwahl „dürfen“ wird die betont, dass es Peter gestattet wird seinen Spielzug auszuführen. Peter antwortet knapp, welches sich dahingehend interpretieren lässt, dass er sein Enaktierungspotential als gering einschätzt und sich somit Helgas und Toms Entscheidungsmacht fügt. Tom kommentiert dieses lobend, was erneut den Eindruck verstärkt, dass Tom Peter auf einer kindlichen Ebene begegnet. Im weiteren Verlauf fragt Helga ein*e Mitspieler*in, ob sie hinsieht. Diese Frage könnte darauf schließen, dass das Spielgeschehen von einer Person nicht aufmerksam verfolgt wurde und Helga sie daran erinnert. Anja antwortet mit einem „ja“, welches wiederum impliziert, dass sie den Spielverlauf verfolgt. Helga geht weiter auf Anja ein. Anhand des Videomaterials lässt sich erkennen, dass Anja nicht an den Kartenstapel herangekommen ist und Helga sie in der Ausführung unterstützt. Zusammenfassend kann folgendes geschlussfolgert werden: Helga scheint zwar auch eine Führungsrolle zugeschrieben zu werden. Diese ist auf den Einbezug der Spieler*innen, die individuellen Empfindungen, sowie auf die Anerkennung der Fähigkeiten ausgerichtet. Dennoch lassen sich auch in ihren Handlungen Verniedlichungspraktiken vorfinden, welches ein hierarchisches Machtgefälle zwischen ihr und einigen Spieler*innen verdeutlicht. Tom hingegen zeichnet sich ausschließlich durch einen direkten Führungsstil aus, welcher zudem autoritär wirkt und durch massive Verniedlichungspraktiken gekennzeichnet ist.

In der folgenden Passage aus Transkript 3 (Z. 683-686) lässt sich jedoch der Eindruck vermitteln, dass Tom nicht nur einen direkten Führungsstil habitualisiert hat.

Tom: Jetzt kommt der Lukas #00:23:59-0#

Lukas: Der wechselt nach seinem Essen #00:23:59-9#

Laura: Ja #00:24:01-6#

Tom: Essen können wir auch wie du magst (5) grün oder die sieben #00:24:08-0#

Zunächst ist auch anhand dieser Stelle zu erkennen, dass Tom erneut den Spielverlauf kommentiert. Die Häufigkeit dieser Verhaltensweisen erweckt den Anschein, als ob Tom mit diesem Verhalten kontrollierende Mechanismen der Gruppe gegenüber ausübt. Dieses Verhalten belegt die These seiner direkten Führungsrolle erneut. Überraschenderweise folgt Lukas Toms

Adressierung nicht. Er entgegnet Tom mit der Eröffnung eines Orientierungsrahmen, dass er den Spielzug erst nach dem Essen absolvieren wird. Dies kann als offensichtliche Widersetzung gegen Toms Autorität identifiziert werden. Ein interessanter Aspekt ist auch, dass Lukas von sich selbst in der dritten Person spricht. Lukas Verhalten kann als Spiegelung verzeichnet werden, welches zunehmend den Interpretationsansatz stützt, dass Toms Kommunikationsweise sehr hierarchisch aufgebaut ist, indem er mittels *kindlicher* Sprache kommuniziert. Lukas könnte dieses Verhaltensmuster reproduzieren und sich ebenfalls in der Interaktion mit Tom auf eine *kindliche* Ebene begeben. Laura stimmt Lukas zu, was bedeutet, dass sie auch etwas essen möchte. Tom ratifiziert Lukas Aussage zunächst und spricht wieder mittels „Wir“ von einem Kollektiv, dass Essen als Alternative zum Spielen betrachtet werden könne. Es ist jedoch fraglich, ob die Akzeptanz nicht nur auf oberflächlicher Ebene stattgefunden hat, denn nach einigen Sekunden kommentiert Tom weiter das Spielgeschehen. Das lässt darauf schließen, dass Toms Zustimmung tatsächlich nur zur Beruhigung von Lukas gemeint war, da er seinen direkten Führungsstil wiederaufnimmt, sobald er auf weniger Widerstand stößt. Somit kann in dieser Sequenz eine rituelle Konklusion vorgefunden werden, da Tom einen direkten Führungsstil habitualisiert hat, da seine eigene Aussage nicht mit seiner anschließenden Handlung übereinstimmt.

Im Folgenden wird ein maximaler fallübergreifender Kontrast aufgezeigt, welches einen konsequenten indirekten Führungsstil repräsentiert. Dieser wurde aus Spielsituation 6 (Z. 2-7) entnommen und stellt die Eingangssituation der Schachpartie zwischen Maja und Martina dar.

Martina: Magst du schwarz spielen? #00:00:02-9#

Maja: Ä:: oh wie heißt er? #00:00:10-7#

Martina:] Der schwarze König steht auf schwarz und der Weiße auf weiß
#00:00:13-2#

Maja: Jajaja ich weiß schon die Mama #00:00:15-0#

Martina:] Magstn die Schwarzen spielen oder die Weißen?
#00:00:17-2#

Maja: Schwarz ich bin ja (unverständlich) #00:00:18-1#

Martina: Ja dann drehen wir es um {{Schachbrett wird umgedreht}} [...] #00:00:23-3#

Zu Spielbeginn muss entschieden werden, wer mit welchen Spielfiguren spielt. Martina übernimmt die Entscheidungsaufgabe und fragt Maja, ob sie schwarz spielen möchte. Maja geht nicht auf Martinas Frage ein und fragt stattdessen, wie „er“ heißt. Es wird nicht ersichtlich, wen sie damit meint. Allerdings lässt sich die Vermutung anstellen, dass Maja damit eine Spielfigur meint. Das Übergehen von Martinas Frage eröffnet zwei Interpretationsansätze. Zum einen hat Maja Martina akustisch nicht verstanden, weil sie auf die Spielfiguren konzentriert ist. Zum anderen könnte Maja als Bewältigungsstrategie *Ignorieren* habitualisiert haben, da sie Schwierigkeiten im Treffen von Entscheidungen hat. Ignoranz kann hierbei als Unterthema gesehen werden. Martina unterbricht sie und beschreibt, wie die Schachfiguren laut Regelwerk auf dem Brett angeordnet werden. Dieser Erklärung entgegnet Maja, dass sie das bereits weiß. Ohne

erkennbare Argumentationslogik erwähnt sie ihre Mutter. Dieses kann wie folgend interpretiert werden: Entweder hat Majas Mutter ihr die Spielregeln erklärt; oder Maja nutzt ihre Mutter als Schutzinstanz, um zu belegen, dass sie die Regeln kennt. Der letzte Interpretationsansatz lässt sich mit vorherigen Ergebnissen festigen, da Maja bereits öfter Schutzmechanismen verwendet, um sich selbst zu legitimieren. Martina geht nicht auf Majas Ausführung ein und fragt erneut, welche Farbe Maja spielen möchte. Diesmal stellt Martina die Frage jedoch nicht als Ja-Nein-Frage, sondern lässt Maja die Entscheidungsmöglichkeit. Auf Martinas zweiten Versuch reagiert Maja und artikuliert, dass sie die schwarzen Spielfiguren spielen möchte. Hieran lässt sich die aufgestellte These, dass Maja Entscheidungsschwierigkeiten hat, widerlegen. Vielmehr eröffnet es einen positiven Horizont, dass Maja sich bei der ersten Frage in ihren Entscheidungsmöglichkeiten eingeengt fühlte. Anhand dieser Sequenz lässt sich verdeutlichen, dass Maja und Martina sich auf Augenhöhe begegnen. Dennoch übernimmt Martina eine indirekte Führungsrolle, da sie spielvorbereitende Maßnahmen anleitet. Es lässt sich feststellen, dass Maja im Vergleich zu anderen Situationen keinen externen Schutzmechanismus benötigt, um sich selbst zu unterstützen. Das nächste Fallbeispiel ist durch eine noch flachere Hierarchie und ebenbürtige Begegnungsweise gekennzeichnet.

In Spielsituation 2 (Z. 22-25; 80-88) spielen Ornella und Stella This War of Mine. Vorwegzunehmen ist, dass aufgrund des Videomaterials ersichtlich ist, dass Ornella This War of Mine spielt und Stella nach einiger Zeit zu ihr dazustößt. Deswegen orientiert sich Stella zunächst, an welcher Stelle sich Ornella im Spielgeschehen befindet.

Stella: Bruno ist zurück. Wer ist Bruno? #00:50:00-5#
Ornella: Er wir #00:50:01-6#

Bruno scheint eine der Spielfiguren zu sein, da Stella nachfragt, wer er ist. Mit ihrer Antwort verdeutlicht Ornella, dass Bruno eine Spielfigur darstellt, die die beiden spielen. Indem sie das Wort „wir“ verwendet, bezieht sie Stella mit ein. Zudem impliziert es eine Identifikation mit der Spielfigur. Der Name Bruno lässt darauf schließen, dass Stella und Ornella eine männliche Figur spielen. Sie haben schon einige Zeit gespielt und sind auf der Suche nach Nahrungsmitteln.

Stella: Was ist das? Pistolenpatronen Bestandteile Holz ist gut für Feuer und Schießpulver #00:55:43-1#
Ornella: Wir brauchen nochmal Essen #00:55:48-5#
Stella: Ja wir haben nur Zucker und Konservendosen #00:55:51-3#
Ornella: Und Konservendosen #00:55:52-9#
Stella: Das hat er genommen, oder? #00:56:01-8#
Ornella: Jetzt hat er irgendwas genommen (..) die nehmen uns immer die Sachen weg (3) wetten ma das ist wieder nichts? (3) Ja #00:56:14-1#
Stella: Zucker haben wir #00:56:15-0#
Ornella: Aber haben wir schon #00:56:16-5#
Stella: Aber nehmen wir das kann man auch essen (3) schauen wir mal was steht beim Zucker? (3) Da steht, ohne Zucker gäbe es keinen Schnaps einen essentiellen Bestandteil des Gärungsprozesses #00:56:30-1#

Stella artikuliert, welche Elemente sie im Spiel sieht. Diese Elemente sind Pistolenpatronen und Schießpulver, also vorwiegend als Kriegsmaterial zu erkennen. Ornella geht darauf gar nicht ein, sondern merkt an, dass sie Essen brauchen. Jenes lässt folgende Interpretation zu: Ornella scheint ihren Fokus auf die überlebenswichtigen Aspekte, wie zum Beispiel Nahrungsaufnahme zu legen. Stella ratifiziert Ornellas Aussage und erfasst, welche Lebensmittel ihnen zur Verfügung stehen. Im weiteren Gesprächsverlauf äußert Stella, dass „er“ etwas genommen hat. Was die Spielfigur jedoch nimmt, bleibt ungeklärt. Im weiteren Spielverlauf wird deutlich, dass mit „er“ Bruno gemeint ist, den sie spielen. Stella identifiziert sich im Vergleich zu Ornella nicht mit der Spielfigur. Hier können zwei Vermutungen angestellt werden. Zum einen, dass Ornella sich intensiver ins Spiel gedacht hat als Stella, da sie schon länger spielt. Zum anderen identifiziert sich Stella nicht mit der Spielfigur, da Bruno offensichtlich einen männlichen Charakter darstellt. Im Verlauf beschwert sich Ornella, dass Sachen weggenommen werden. Auch hier spezifiziert sie nicht, was ihnen weggenommen wurde. Aus Stellas erster Äußerung ist bekannt, dass es in dem Spiel auch Verteidigungsmittel gibt. Wie bereits aus Kapitel 4.3 bekannt ist, gibt es im Spiel Plünderungen. Die Verteidigungsmittel können zum Beispiel dafür verwendet werden, sich vor Plünderungen zu schützen. Zudem scheint parallel eine weitere Aktivität abzulaufen, welche aber nicht weiter ausgeführt wird. Nach wie vor wird die Suche nach Nahrungsmitteln weiterverfolgt. Da Stella feststellt, dass Zucker vorhanden ist. Ornella wiederholt diese Feststellung. Ornellas Wiederholung des Gesagten könnte eine Enttäuschung ausdrücken, da sie sich ein anderes Lebensmittel erhofft hatte oder ihr eigener Fokus von Stella nicht verfolgt wurde. Die zweite Annahme wird anhand von Stellas Antwort bestätigt, da sie andere Prioritäten setzt als Ornella. Stella scheint damit zufrieden zu sein, dass es etwas zu essen gibt. Anhand dieser analysierten Sequenz lässt sich der Interpretationsansatz aus Kapitel 4.3 bestätigen, dass Ornella die Perspektivenübernahme in Bezug auf andere Gewohnheiten und veränderte Rahmenbedingungen schwerfällt. Abschließend liest Stella eine Information vor, die das Spiel zum Element Zucker gibt. Dabei nimmt das Spiel eine wissenserweiternde Funktion ein. Es wird faktisch erklärt, dass Zucker als essentieller Bestandteil von Gärungsprozessen dient, welcher notwendig ist, um Alkohol zu erzeugen. Interessant an der ausgewählten Passage ist, dass das Spiel zwei verschiedene Zielvorgaben stellt, welche je nach Verfolgung zu unterschiedlichen Resultaten führen. Zum einen geht es um Waffen(zubehör) und zum anderen um Lebensmittel. Ornella und Stella entscheiden sich dafür, den Fokus auf die Lebensmittel zu legen. Dieses wiederum lässt die Interpretation zu, dass klassische Geschlechterrollen reproduziert werden. Die beiden entscheiden sich dafür, den Fokus auf die Versorgung und nicht auf die Verteidigung der Spielfiguren zu legen. Hier lässt sich die Frage stellen, ob das Spielen dazu beigetragen hat, die Genderdimension durch stereotypische Rollenbilder zu reproduzieren.

4.5 Inklusive Prozesse durch Anerkennung

Das vorliegende Verständnis definiert Inklusion nicht als Zieldimension, sondern als prozesshafte Entwicklung. In Anlehnung an die UNESCO (2005) ist dieser Prozess durch die Heterogenität der Teilnehmer*innen und die Partizipation auf allen gesellschaftlichen Ebenen gekennzeichnet und geprägt. Zudem orientiert sich dieser Prozess an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Personen, damit es nicht zu einer Exklusion kommt (ebd.). Explizit geht es darum, dass das Potential von Heterogenität und verschiedenen Fähig- und Fertigkeiten genutzt werden soll, um partizipative Gestaltungsmöglichkeiten für ein gemeinsames Miteinander zu kreieren (Forest & Pearpoint, 2018).

Anhand des ersten Beispiels aus Spielsituation 2 (Z. 2-24; 46-47) lässt sich der Prozess eines inklusiven Miteinanders erläutern. Ornella und Stella spielen This War of Mine. Aufgrund des verspäteten Einstiegs von Stella, versucht sie sich in der Spielsituation zurechtzufinden.

Stella: Zerstört er wieder die die hast du weißt du was man da machen muss? #00:48:40-9#

Ornella: Ja (.) plündern #00:48:43-0#

Stella: Plündern okay und dann kann man aussuchen was man darein gibt, oder wie? #00:48:46-9#

Ornella: Ich mein ja (4) das da #00:48:48-6#

Stella: Was ist das? #00:48:52-0#

Ornella: Eine Pistole #00:48:53-2#

Stella: Ah (.) und das andere sieht nach Essen aus #00:48:57-3#

Ornella: Ja #00:48:57-4#

Stella: Okay #00:48:58-1#

Ornella: Ah ja jetzt sind wir schon da #00:49:08-3#

Stella: Wo sind wir in der Villa, oder wie? #00:49:10-6#

Ornella: Ja #00:49:10-7#

Stella verschafft sich durch das Erfragen der einzelnen Spielinhalte Orientierung mit dem Ziel den gleichen Orientierungsrahmen wie Ornella zu erhalten. Die Aneignung des Spieles kann als Wissensaneignungstechnik gedeutet werden. Dennoch geschieht diese auf eine indirekte Weise. Stella erfragt nicht direkt, ob Ornella sie ins Spiel einweisen kann, sondern erkundet es nachfragend. Daraus lassen sich folgende Interpretationen anstellen. Zum einen hat Stella gelernt, durch Nachfragen auch auf die Lösung eines Problems zu kommen. Dieses könnte bedeuten, dass sie wenig Unterstützung erfahren hat und somit Selbstständigkeit habitualisiert hat. Zweitens impliziert direktes Nachfragen, dass eine Offenbarung oder ein Zugeben erfolgt, etwas nicht zu wissen. Da das Verhältnis von Ornella und Stella nicht bekannt ist, könnte Stella es als unangenehm empfinden, Ornella direkt um Hilfe zu bitten. Dennoch scheint Stella eine Strategie habitualisiert zu haben, welche sie nutzen kann, um sich fehlendes Wissen anzueignen. Damit beugt sie exkludierende Situationen vor, da sie sich in die jeweilige Situation nachfragend einfügt. Ornellas Antworten fallen sehr einsilbig aus. Diese Feststellung kann hinsichtlich zweier verschiedener Aspekte interpretiert werden. Zum einen ist Ornella auf das Spiel fokussiert und es fällt ihr schwer, nebenbei Stella einführend zu begleiten. Zum anderen ist sie

ungeduldig, weil sie bemerkt, dass Stella aufgrund fehlender Kenntnisse, Unterstützung benötigt und Ornella somit im Spielfortschritt behindern würde. Im Weiteren Gesprächsverlauf bestätigt sich jedoch die erste Vermutung.

Stella: Okay (7) oh da ist wer sind das wir oder ist das ein Gang- #00:49:20-0#
Ornella:] das sind wi #00:49:20-8#
Stella: Achso du hast jetzt mal hingelegt wo ma hingehen, oder wie? #00:49:23-2#
Ornella: Ja #00:49:23-4#
Stella: Das ist ein guter Koch, aber sind wir das der gute Koch? #00:49:39-2#
Ornella: Der Rote (unverständlich) (3) aber darf die nicht kann die nicht verwenden schau er ist deprimiert verletzt und von Umwelt #00:49:49-9#
Stella: Das heißt der muss sich ausruhen gehen wahrscheinlich, oder? #00:49:52-9#

Ornella beschreibt ausführlicher als noch zu Beginn, was im Spiel geschieht. Somit eröffnet sie einen positiven Horizont und sorgt dafür, dass Stella das Spielgeschehen erfassen kann. Ornellas Verhaltensänderung impliziert, dass sie Stellas Bemühungen, sich in das Spiel zu denken, anerkennt und sie mit einbeziehen möchte. Stellas Erschließungsverhalten verändert sich ebenfalls, da es sich proaktiver gestaltet und durch das Einbringen eigener Ideen gekennzeichnet ist. Allerdings sieht Stella Ornella immer noch als Expertin an und hält Rücksprache mit ihr, ob ihre Idee auch förderlich für den Spielverlauf sei. Im nächsten Abschnitt wird allerdings deutlich, dass Stella durch ihr Erschließungsverhalten an Selbstsicherheit gewonnen hat.

Stella: Ein Menge Lebensmittel da gehen wir hin, aber wenn nicht mit'm Bruno, sondern mit wem anderen #00:52:36-6#
Ornella: Mit dem #00:52:42-9#

Stella trifft eigene Entscheidungen und teilt diese überzeugend mit. Dieses bedeutet, dass sie sich aufgrund ihres erworbenen Wissens befähigt fühlt, das Spiel mitzuspielen. Ornella reagiert darauf positiv und ergänzt Stellas Idee. Durch kooperative Interaktion auf Augenhöhe spielen sie gemeinsam. Die anfängliche Hierarchie, die dadurch geprägt war, dass Ornella bereits das Spiel kannte, hat sich reduziert. Dieser Rückgang an Hierarchie kann darauf bezogen werden, dass Stella sich bemüht hat, in das Spiel zu finden und Ornella sie dabei unterstützend einbezogen hat.

Auch in der nächsten Beispielsequenz aus Transkript 5 (Z. 180-194) lässt sich eine gegenseitige Unterstützung erkennen, welche einen inklusiven Prozess konstituiert. Es wurden bereits einige Runden Mikado gespielt. Als Nächste ist Stella am Zug.

Stella: Den! Aber der liegt da so blöd #00:06:44-2#
Maja: Ich (.) nimm die beiden, nimm die beiden. Ich mein, nimm die beiden #00:06:49-1#
Stella: Ja #00:06:49-7#
Maja: Und versuch unten drunter zu fahren und die dann hochzugeben (.) richtig #00:06:53-4#
Stella: Man weißt du was? Ich versuch den daraus zu #00:06:55-8#
Laura: Ja hab ich mir auch gedacht #00:06:56-6#
Martina: Das ist auch eine gute Idee #00:06:58-6#
Stella: Ihr müsst mir sagen, wenn es wackelt, weil ich sehe es nicht, weil ich bin da vorne mit dem Auge #00:07:01-3#

Maja: Vorsicht Vorsicht Vorsicht Vorsicht #00:07:05-6#
Stella: Hats schon gewackelt Martina? #00:07:06-3#
Maja: Nein Vorsicht Vorsicht #00:07:06-8#
Martina: Nein (.) ich seh noch nichts #00:07:08-3#
Ornella: Ich seh auch noch nichts [...] #00:07:10-4#

Stella äußert, dass sie Schwierigkeiten hat. Daraufhin versucht Maja ihr einen Ratschlag zu geben. Allerdings geht aus dem Gesprächsprotokoll nicht hervor, wie sich dieser gestaltet. Nachdem Stella zu verstehen gibt, dass sie offen ist, Ratschläge anzunehmen, führt Maja ihre Idee weiter aus. Hieran ist zu erkennen, dass Maja Stellas Interesse an ihrem Vorschlag ratifiziert und somit an Sicherheit gewinnt und ihre Idee präsentiert. Stella scheint eine Entscheidung getroffen zu haben, wie sie ihren Spielzug ausführen will. Sowohl Laura als auch Martina bestätigen, dass sie Stellas Entscheidung ratifiziert. Stella scheint jedoch unsicher zu sein, ob sie fähig ist, ihren Spielzug in voller Gänze und nach den Spielregeln auszuführen. Diese Vermutung lässt sich anstellen, da Stella direkt um Unterstützung bei ihren Mitspielerinnen fragt, ohne jedoch eine bestimmte Person direkt zu adressieren. Maja drückt ihre Fürsorge aus, da sie Bedenken bei Stellas Vorhaben hat. Dieses scheint Stella zu verunsichern, weshalb sie Martina direkt adressiert und nachfragt, ob sie noch regelkonform spielt. Die direkte Adressierung könnte bedeuten, dass Stella Martina die Fähigkeit am ehesten zuschreibt oder dass Martina in einer Position sitzt, in der sie eine gute Sicht auf Stellas Zug hat. Maja antwortet, dass soweit noch alles seine Richtigkeit hat, sorgt sich aber dennoch um Stellas Ausführung. Diese Sorge impliziert, dass Maja Stella unterstützen möchte, ihren Spielzug korrekt durchzuführen. Auch Martina reagiert auf Stellas Adressierung und bestätigt ebenfalls, dass nichts passiert ist. Ornella fühlt sich auch adressiert und äußert auch, dass Stellas Durchführung legitim ist. In der gesamten Situation ist keine kompetitive Einstellung vorzufinden, sondern es zeichnet sich eine hohe Kooperations- und Unterstützungsbereitschaft ab. Anhand dieser Situation zeigt sich, dass die Spielerinnen sich auf Augenhöhe begegnen. Es ist keine Hierarchie zu erkennen, da durch direktes Fragen nach Unterstützung und dem Einbringen eigener Ideen eine gemeinsame Gestaltung der Spielsituation stattfindet.

Zusammenfassend hat sich in der Ergebnisdarstellung herausgestellt, dass in den verschiedenen Spielsituationen sowohl Exklusions-, Integrations- als auch Inklusionsprozesse vorzufinden sind. Durch die Interpretationen von Interaktions- und Gesprächssequenzen konnte ermittelt werden, dass diese Prozesse von den drei sozialen Ungleichheitsdimensionen Behinderung, Migration und Gender bedingt sind. Des Weiteren kristallisierte sich heraus, dass die drei Ungleichheitsdimensionen auf dem Konzept Ableism basieren. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse, anhand der literaturgestützten Erkenntnisse aus dem Theorieteil, diskutiert.

5 Diskussion

Wie bereits in der Ergebnispräsentation wird auch die Diskussion durch einen graphischen Input eröffnet, anhand dessen die Ergebnisse im folgenden Kapitel erklärt werden. Es wird der Transformationsprozess von Exklusion zu Inklusion innerhalb spielerischer Praktiken aufgezeigt. Dieser Prozess wird zudem anhand von Hierarchieverhältnissen zum einen innerhalb der Gruppen, aber auch der Positionierung von Personen außerhalb der Gruppe gegenübergestellt.

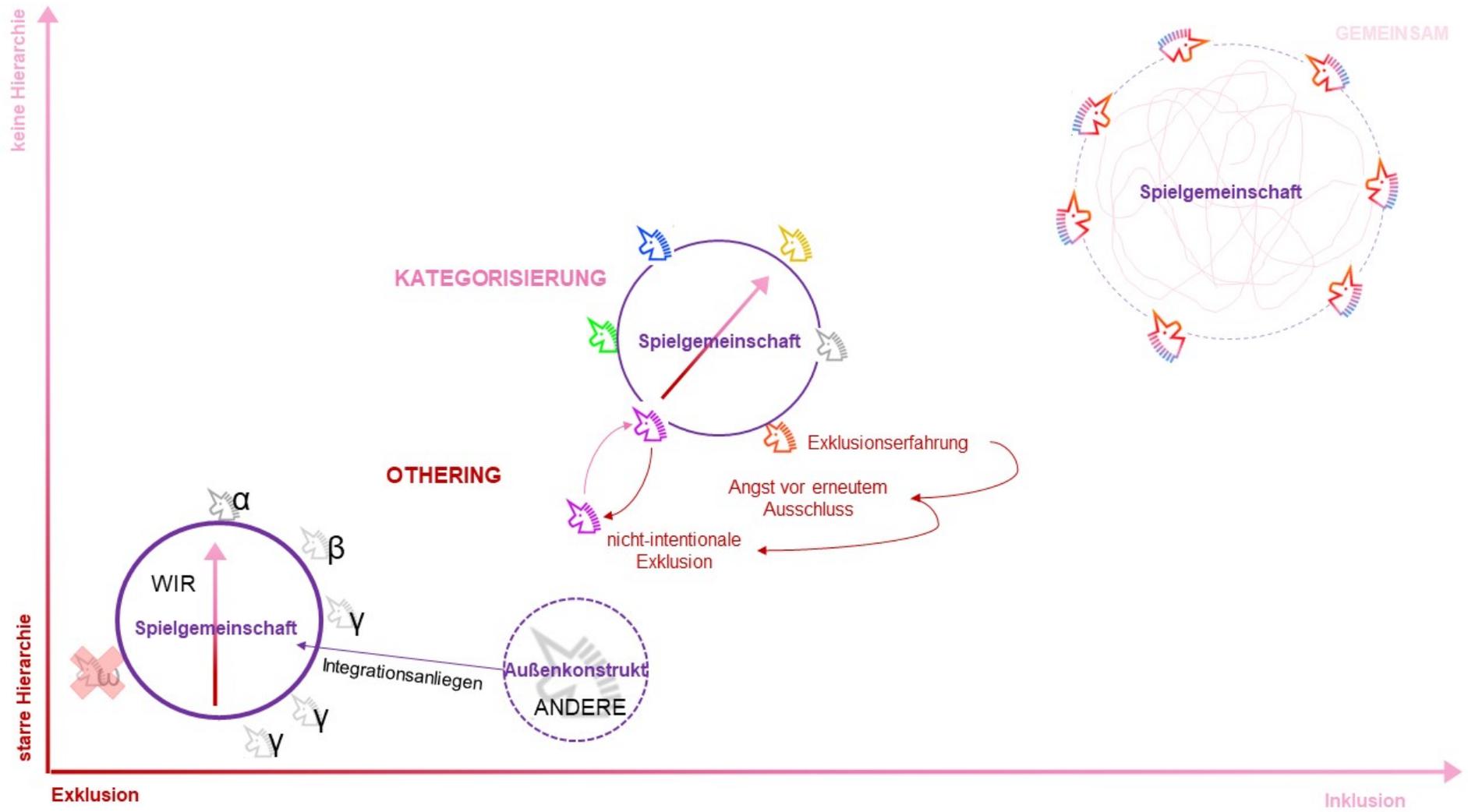


Abbildung 6 – Schaubild der Diskussionsinhalte

5.1 Exklusionsdynamiken in Spielgruppen

Anhand der exklusionsbezogenen Beispiele ist zu verzeichnen, dass zwei verschiedene Arten von Exklusion vertreten sind. Zum einen werden Handlungen intentional ausgeführt, sodass Exklusion als angestrebtes Ziel beabsichtigt ist. Zum anderen erfolgen Handlungen, welche zu Exklusion führen, diese aber nicht intentional sind. In den folgenden Abschnitten werden diese beiden Formen argumentativ differenziert.

5.1.1 Intentionale Exklusion

Der erste Typus von analysierten Exklusionshandlungen wird intentional ausgeführt und zielt systematisch auf den Ausschluss einer Person ab (Fuchs, 2016, S. 399). Im Anschluss an Fuchs (2016) kann eine Spielsituation als normative Rahmung betrachtet werden. Dabei wird definiert, wer oder was Teil der Spielgemeinschaft und des Spielgeschehens ist. Dem gegenüber gibt es ein Außenkonstrukt, welches sich durch die anderen Teilnehmer*innen des Workshops auszeichnen.

Um diese exklusionsbedingenden Verhaltensweisen darzustellen, werden zunächst Gruppendynamiken und deren Interaktionsmuster näher betrachtet. Es lassen sich verschiedene Rollen innerhalb einer Spielgemeinschaft identifizieren. Bezüglich dieser unterschiedlichen Rollen wird im Folgenden erläutert, wie sich gruppendynamische Prozesse konstituieren. Anhand von Schindlers (1957) Theorie über gruppendynamische Rollenbilder lassen sich die verschiedenen Typen beschreiben. Es gibt das sogenannte Alpha, welches sich durch autoritäres Verhalten kennzeichnet (ebd.). In den analysierten Spielsituationen sind die Handlungen des Alphas durch einen direkten Führungsstil zu beschreiben (Transkript 3, Z.46-57; Transkript 7, Z. 19-35). Zudem kommt es durch die Mitspieler*innen, aber auch durch das Außenkonstrukt zu einer Bewunderung dieser Autoritätsperson. Die zwei Aspekte, der direkten Führungsweise und der Bewunderung des autoritären Alphas, bedingen hierbei exkludierende Handlungen wesentlich. Dieses wird besonders dann ersichtlich, wenn das Alpha trotz (temporärer) Abwesenheit immer noch präsent und dominant auf die Spielgemeinschaft wirkt. Zwar wird das Alpha während seiner Abwesenheit durch das stellvertretende Beta ersetzt, jedoch handelt das Beta auch in (exkludierenden) Absichten. Außerdem gibt es Mitläufer*innen (Gammas), welche sich durch inhaltliche Zustimmung an den Autoritäten orientieren (ebd.). Es gibt passive Gruppenmitglieder, welche sich nicht in Diskussionen einbinden, aber auch nicht aktiv eingebunden werden. Die Gruppenmitglieder werden zwar akzeptiert, jedoch nicht aktiv berücksichtigt. Das Omega, welches sich durch eine Gegenposition zum Alpha definiert, und somit Widerstand und Unabhängigkeit auszeichnet (Schindler, 1957), ist in der Gruppe aus Kapitel 4.1 nicht zu finden. Anhand dieser gruppendynamischen Positionierung der verschiedenen Gruppenmitglieder ist zu erkennen, dass ein sehr starres Hierarchiegefälle vorzufinden ist. Diese

Gefälle werden weder durch innere Inputs, in Form eines Omega-Gegenpoles, noch durch externe Störfaktoren des Außenkonstrukts verändert. Zusammenfassend wird deutlich, dass der theoretische Beleg mit Schindlers (1957) gruppenspezifischen Prozessen größtenteils in den empirischen Befunden wiederzufinden ist. Es ist zu erkennen, dass die Situation von ein oder zwei Personen durch einen direkten Führungsstil angeleitet wird. Durch die starren Hierarchien innerhalb der Gruppe, erhalten die anderen Mitspieler*innen keinen Raum für eigene Meinungen, geschweige denn Handlungsmöglichkeiten (Transkript 4, Z. 44-61; Transkript 7, Z. 19-35). Auch der externe Versuch diese Strukturen aufzubrechen, ist nicht erfolgreich. Die Person, welche Teil des Außenkonstrukts ist, wendet die Empowermentstrategie der Provokation an, um sich gegenüber der Autorität(en) durchzusetzen. Dennoch ist diese Methode nicht zielführend. Im Anschluss an Muth (1986, S. 26) kann bei diesem Versuch von einem einseitigen Integrationsversuchen gesprochen werden, da mehrere intentionale Exklusionsmomente stattfinden, welche die Person zu überwinden versucht. Dabei ist die exkludierte Person auf die Akzeptanz der Gruppe angewiesen, um in die Spielgemeinschaft integriert zu werden (Hinz, 2008).

Anhand dieser Rollenverteilung und den dadurch resultierenden Exklusionshandlungen erleben die Spieler*innen, wie sich Gruppendynamiken auswirken. Hierbei lassen sich zwei Bildungspotentiale benennen. Zum einen greift das Bildungspotential A *Bildung außerhalb formeller und klassischer Rahmenbedingungen*. Durch die spielerische Interaktion erleben die Teilnehmer*innen interaktiv, wie sich ihr Verhaltensmuster und Handlungsaktionen auswirken und welches Potential diese mit sich bringen, um Gruppenprozesse zu gestalten (McGonigal, 2011, S. 186). Dieses führt zum Bildungspotential D *Entdecken eigener Persönlichkeitsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten*. Die Spieler*innen können im geschützten Rahmen der Spielsituation die Auswirkungen ihrer Handlungen kennenlernen und den Zusammenhang zu ihren Persönlichkeitsmerkmalen erschließen. Diesen Vorteil von spielerischer Pädagogik legt auch McGonigal (2011) dar. In traditionellen Bildungssettings sind Fehlerkulturen durch negative Attribute wie Scheitern und Ausschluss gekennzeichnet. Hingegen ist die Fehlerkultur in spielerischen Interaktionen auf Wiederholbarkeit ausgelegt und beinhaltet somit liegt das Potential vor, aus Fehlern lernen zu können (McGonigal, 2011, S. 69f.). Diese Wiederholbarkeit ist auch anhand der empirischen Beispiele zu erkennen, da Personen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten ausprobieren, um das Ziel – in dem Fall integrativer Teil der Gruppe zu werden – zu erreichen.

5.1.2 Nicht-intentionale Exklusion

Kontrastierend zur Ausarbeitung von intentional verursachten Exklusionsmomenten, können nicht-intentionale Handlungen identifiziert werden. Es wurden zwei verschiedene Interaktionsmuster herausgearbeitet, welche zu einer nicht-intentionalen Exklusion führen.

Das erste Interaktionsmuster charakterisiert sich wie folgt. Exklusionsmomente entstehen, wenn interne Strukturen innerhalb eines Spielgeschehens nicht ausreichend kommuniziert werden (Transkript 5, Z. 36-40). Die fehlende Kommunikation geschieht auf Basis dessen, dass die Spieler*innen davon ausgehen, dass ein gemeinschaftliches Verständnis von Regeln und Spielweisen vorliegt (Bohnsack, 2003, S. 562). Diese mangelnde Absprache führt jedoch dazu, dass Mitglieder vom Ausschluss aus dem Spielgeschehen betroffen sein können. Eine Empowermentstrategie, um diesen internen Ausschluss zu vermeiden, ist, dass die Person ihre Stimme erhebt und somit auf exkludierende Handlungen aufmerksam macht. Hier konnte eine weitere Strategie identifiziert werden, die im Vergleich zur ersten Empowermentstrategie, der Provokation, zielführend wirkt. Die Begründung dafür liegt in den dahinterliegenden Motivationsgründen der getätigten Handlungsaktivitäten. Hierbei spielt die Emotion Angst, vor einem wiederholten Ausschluss, eine essentielle Rolle und kann als treibende, habitualisierte Kraft gesehen werden. Dieses Verhaltensmuster kann damit begründet werden, dass Personen bereits vorab Exklusionserfahrungen gemacht hat und diese durch aktives Vermeidungsverhalten reproduziert. Als weiteres Indiz ist mit einer verteidigenden Rechtfertigungspraxis ebenfalls darauf zu verweisen, dass die Emotion Angst als treibende Kraft wirkt. Im Vergleich dazu wurde aber auch das exakte Gegenteil sichtbar. Personen, die bereits eigenen Exklusionserfahrungen ausgesetzt waren, hatten das Bedürfnis für Gerechtigkeit innerhalb der Spielgemeinschaft zu sorgen, sodass kein*e Mitspieler*in exkludiert wird. Dieses Verhalten kann als alternativer Gegenpol zu einem angstgetriebenen Vermeidungsverhalten gewertet werden. Nichtsdestotrotz ist die Empowermentstrategie, für sich selbst einzustehen und die Stimme zu erheben, zielführend. Darauf aufbauend konnte der Wiedereinbezug der Spieler*innen verzeichnet und die nicht-intentionale Exklusion revidiert werden. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die gruppeninternen, hierarchischen Strukturen flach sind und jede*r Spieler*in Raum erhält sich zu entfalten. Dieses lässt den Schluss zu, dass Hierarchieverhältnisse ein entscheidender Faktor für die jeweilig ausgeführte Exklusionsform sind. Umso flacher die Hierarchiegefälle innerhalb der Spielgemeinschaft sind, desto weniger intentionale Exklusionsinteraktionen sind zu erkennen.

Das zweite Interaktionsmuster hingegen kann anhand der Interaktion zwischen der Spielgruppe und dem Außenkonstrukt definiert werden. Die Spielgruppe kann als geschlossene Einheit mit einem hohen kompetitiven Charakter beschrieben werden. Für Personen, die nicht

der Spielgemeinschaft angehören, ist es somit nicht möglich, Teil der Gruppe zu werden. Dieses ist den Teilnehmer*innen bewusst. Aufgrund dessen werden gruppenexterne Integrationsbemühungen in Form von Alternativvorschlägen getätigt. Diese Bemühungen führen soweit, dass die eigene Spielgemeinschaft physisch verlassen werden muss, sodass eine räumliche Separation zwischen Spielgruppe und einem*r Mitspieler*in stattfindet. Die Spielgruppe hingegen spielt das Spiel ohne den*die Mitspieler*in weiter.

Auch anhand dieses Beispiels ist erneut das Bildungspotential D *Entdecken eigener Persönlichkeitsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten* zu erwähnen. Die Spieler*innen erhalten direktes Feedback, was sie mit ihren Handlungen erreicht haben. Dieses Feedbacksystem ist durch die Rahmung des Spiels (McGonigal, 2011, S. 21) im Gegensatz zu traditionellen Bildungsverständnissen gegeben. Feedback als Methode bringt das Potential mit die eigene Selbstwirksamkeit zu reflektieren und sich dieser bewusst zu werden (Schluchter, 2015, S. 19). Zudem kann hier ein *Motivationszuwachs durch (kleinere) Erfolge* als Bildungspotential B vernommen werden (Le, Weber & Ebner, 2013, S. 225), da die angewendete Empowermentstrategie erfolgreich war und auf die nicht intentionale Exklusion eine Integration erfolgte (Muth, 1986, S. 26). Diese Integration ermöglichte die Wiederherstellung der Spielgruppe in ihrer Originalbesetzung (ebd.).

Zusammenfassend wird deutlich, dass exkludierende Handlungen nicht nur zwischen der Gruppe und dem Außenkonstrukt, sondern auch innerhalb einer Gruppe erfolgen können. Die starren Hierarchiegefälle und Machtpositionen innerhalb einer Spielgruppe sowie die klar definierte Rahmung des Spielgeschehens in Innen- und Außenbereiche, lassen auch fluide und dynamische Strukturen zu.

5.2 Aufbrechen sozialer Ungleichheitsdimensionen

Wie im vorherigen Kapitel herausgearbeitet wurde, führen Differenzierungspraktiken im Außen und Innen, sowie starre Hierarchieordnungen innerhalb der Spielgemeinschaft zur Entstehung von Exklusionsmomenten. Im nächsten Abschnitt werden diese Differenzierungspraktiken mit dem Ziel diskutiert, wie kategorielle Zuschreibungen, welche zu sozialen Ungleichheiten führen, aufgebrochen werden können.

5.2.1 Reflexion von Othering Prozessen

In Bezug auf die analysierten spielerischen Praktiken ist hierbei das theoretische Konzept des *Otherings* erwähnenswert, welches 1978 von dem Literaturtheoretiker Edward Said erstmalig Erwähnung fand. In Anschluss an Thomas-Olalde und Velho (2012, S.27) wird Othering folgend definiert:

„Othering is defined as a process in which, through discursive practices, different subjects are formed, hegemonic subjects - that is, subjects in powerful social positions as well as those subjugated to these powerful conditions.”

Subjekte formen sich prozesshaft durch und in diskursiven Praktiken. Diese Subjektivierungspraktiken definieren sich über und innerhalb eines hegemonialen Herrschaftssystems. In diesem System gibt es zum einen Subjekte in herrschenden handlungsausführenden Positionen, sowie zum anderen Subjekte, die sich in handlungsunfähigen Positionen wiederfinden. Anhand dieses Aspektes kann mit Schindler (1957) argumentiert werden, dass das Alpha in herrschenden handlungsausführenden Positionen und das Gamma in handlungsunfähigen Positionen verortet werden kann. Diese dichotome Einteilung von Subjekten auf Basis von Herrschaftsverhältnissen besteht infolgedessen aus einem *Ich/ Wir* und den *Anderen/Fremden*. Mecheril (2010, S. 47) beschreibt, dass ein *Wir* durch ein hegemoniales Machtverhältnis im Anschluss des Anderen Ausdruck findet und kontinuierlich bestehen kann. Diese Machtverhältnisse und die dazugehörigen Eigenschaften – in Bezug auf die analysierten Ungleichheitsdimensionen – werden in Tabelle 7 veranschaulicht.

Tabelle 7 – Othering veranschaulicht anhand der drei Ungleichheitsdimensionen

Norm = Ich/Wir	Abnorm = Andere/Fremde
Menschen ohne Behinderung (fähig)	Menschen mit Behinderung (nicht fähig)
Menschen ohne Migrationshintergrund (zivilisiert)	Menschen mit Migrationshintergrund (unzivilisiert)
Männer (rational, stark)	Frauen (emotional, schwach)

Anhand der tabellarischen Darstellung ist die binäre und dichotome Einteilung des Otherings, welches durch Norm und Abnorm verzeichnet wird, deutlich zu erkennen. Die Anwendung der Othering-Theorie auf den vorliegenden Forschungsgegenstand deckt sich auch mit den theoretischen Ausarbeitungen aus Kapitel 2.6. In der empirischen Auswertung wurden die folgenden Othering-Prozesse aufgedeckt.

Es wurden Othering-Prozesse festgehalten, die zwischen der Gruppe und der äußeren Sphäre sichtbar werden (Transkript 4, Z. 44-61; Transkript 5, Z. 19-35; Transkript 7, Z. 53-68). Personen, die nicht zur Spielgemeinschaft gehören, werden von der Spielgemeinschaft (*Wir*) als die anderen (*Fremde*) gesehen. Das Andere wird entweder ignoriert oder als Störfaktor wahrgenommen. Hierzu wurden verschiedene Gründe erfasst. Zum einen, wenn die Gruppe das Andere als Störfaktor in Form von Bedrohung wahrnimmt. Hierzu werden ausgewählte Fallbeispiele herangezogen, um diese Bedrohung zu visualisieren. Zunächst kann das Merkmal der fehlenden Anerkennung identifiziert werden. Wenn die Gruppe sich nicht anerkannt fühlt, weil ihnen zum Beispiel durch die Praktik der alternativen Regelanwendung Fähigkeiten von außen aberkannt werden (Transkript 4, Z. 44-61) Dieser Bedrohung wurde unter anderem mittels Verteidigungshandlungen begegnet. Interessant ist dabei, dass gruppeninterne Differenzie-

rungspraktiken in der Verteidigungsposition keine großartige Bedeutung hatten. Die Spielgruppe tritt als geschlossene Gemeinschaft auf, obwohl intern starre hierarchische Strukturen herrschen. Die Gruppe wird während der Verteidigungshandlung durch das Alpha (oder Beta) nach außen repräsentiert. Dementsprechend werden die Verteidigungspraktiken durch das dominante Alpha (oder stellvertretende Beta) vollzogen werden. Als zweites Merkmal kann die Behinderung des Spielflusses genannt werden (Transkript 7, Z. 53-68). Die Begegnung mit dem Anderen wurde daraufhin auf eine minimale Interaktion reduziert. Diesbezüglich konnten die minimalen Interaktionen eher als habitualisierte Höflichkeit, als aus integrierendem Interesse gedeutet werden. Somit konnten diese Handlungsweisen als kulturell habitualisierte Praktiken verzeichnet werden. Es wurden weitere kulturspezifische Aspekte festgehalten. Dies kann auch thematisch mit dem Aspekt der Pünktlichkeit dargestellt werden. Pünktlichkeit wurde in der Gruppe als angesehenes und akzeptiertes Verhalten gesehen. Demgegenüber wurde Zuspätkommen nicht toleriert. Diese kulturell habitualisierte Handlung führt ebenfalls dazu, dass eine nicht-intentionale Exklusion in Kauf genommen wird. Kontrastierend dazu konnten integrative Maßnahmen verzeichnet werden, bei welche sich die Spielgemeinschaft als Gruppe zunächst öffnete. Hierbei ist anzumerken, dass diese der Integration dienende Öffnung dennoch zu einer temporären Exklusion eines Gruppenmitgliedes führte. Die Integrationsbemühung des Gruppenmitgliedes führt dazu, dass es nicht mehr dem aktiven spielenden Wir angehört, sondern auf die Seite des Außenkonstrukts gewechselt. Anhand dieser Exklusions-Integrations-Momente können zum ersten Mal fluide und dynamische Strukturen registriert werden. Diese Erkenntnis widerspricht jedoch der angestrebten Auffassung von inklusiven Prozessen. Denn diese zeichnen sich durch fluide, dynamische Handlungen auf Augenhöhe ab, in welchen jede*r partizipieren kann und zur Gestaltung des Spielgeschehens beiträgt (Forest & Pearpoint, 2018).

Wie bereits ersichtlich wurde, spielen Othering Prozesse nicht nur zwischen der Spielgemeinschaft und dem Außenkonstrukt eine Rolle, sondern es werden auch gruppeninterne Othering Prozesse festgehalten. Folgende Merkmale sprechen für gruppeninterne Othering Prozesse.

Othering Prozesse waren in jenen Spielsituationen vorzufinden, in welchen sehr starre Hierarchieverhältnisse herrschen (Transkript 4, Z. 44-61; Transkript 5, Z. 19-35). Eine zentrale Rolle spielten dabei Herabstufungspraktiken bzw. Aberkennung von Fähigkeit. Dabei zeichnet sich die Spielpraxis durch eine oder mehrere direkte Führungspersonen aus, die das Spielgeschehen dominierend leiteten. Mit Schindler (1957) ist hier das Alpha (oder Beta) gemeint. Die Dominanz des Alphas geht soweit, dass Handlungen stellvertretend für Mitspieler*innen ausgeführt wurden. Hieran wird auch deutlich ersichtlich, dass die Fähigkeitsaberkennung dazu führt, dass Interaktionen stellvertretend für Personen übernommen werden, um die Aberken-

nungspraktiken zu vertiefen, wurden die stellvertretenden Interaktionen ohne das Einverständnis der jeweiligen Person getätigt. In den meisten Fällen geschahen diese Stellvertreter*innenhandlungen aufgrund von Ungeduld, wenn zum Beispiel Spielzüge einzelner Spieler*innen lange Zeit in Anspruch nehmen. Es wurde zudem identifiziert, dass Spieler*innen eine automatische Ausführung von Stellvertreter*innenhandlungen aufwiesen, welches wiederum für eine Habitualisierung spricht. Des Weiteren konnte auch die Reproduktion dominanter Verhaltensweisen einzelner Spieler*innen durch Mitspieler*innen festgehalten werden. Hieran lassen sich wiederum bestätigend Machtstrukturen erkennen, an denen sich die Spieler*innen orientieren. Demgegenüber ist die extreme Passivität einzelner Teilnehmer*innen sehr auffällig.

Es konnten vereinzelt Empowermentstrategien beobachtet werden, um die starren Hierarchien aufzulösen und die Dominanz der Führungsrollen einzuschränken. Nachdem Provokation als Empowermentstrategie nicht immer zielführend war, konnte das Erheben der eigenen Stimme als weitere Empowermentstrategie verzeichnet werden, um für sich selbst einzustehen. Hier kann das Bildungspotential *D Entdecken eigener Persönlichkeitsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten* identifiziert werden. Dennoch ist nicht außer Acht zu lassen, dass das Fähigkeitskonzept eine essentielle Rolle spielt. Zum einen muss die Person genug Selbstsicherheit verspüren, um sich mitzuteilen. Zum anderen hängt es von der Gruppe ab, ob die Person miteinbezogen/in ihren Fähigkeiten anerkannt wird. Eine Integration wurde dann ersichtlich, wenn die Gruppe der Person ausreichend Fähigkeit(en) zuschrieb, um Teil der Gruppe zu werden. Daraus kann geschlossen werden, dass den analysierten Othring-Prozessen starre Macht- und Hierarchiestrukturen zugrunde liegen, die auf Fähigkeitszuschreibung bzw. -ab-schreibung basieren.

5.2.2 Normative Rahmenbedingungen durch das Medium Spiel

Anzumerken ist, dass das Spiel als Medium eine normative Rahmung darstellt, welche die Handlungspraktiken maßgeblich bedingt. Das Regelwerk eines Spiels kann als normativer Geltungshorizont der Spielsituation identifiziert werden. Dabei definieren die Spielregeln, welche Aktivitäten bzw. Handlungen innerhalb der Norm und welche durch die auftretenden Limitationslinien außerhalb liegen (McGonigal, 2011, S. 21). In den analysierten spielerischen Praktiken wird das Brechen des normativen Horizontes, als Schummeln betitelt (Transkript 4, Z. 44-61). Jenes impliziert eine negative Konsequenz, weil nicht innerhalb der vorgeschriebenen Norm agiert wurde. Wenn die regulären Spielregeln als nicht passend für die Spielgemeinschaft empfunden wurden, kam es, in Form kreativer Problemlösungsstrategien, zu einer Anpassung des Regelwerks an die Spielgruppe. Diese Anpassung des Regelwerks an die Spielgemeinschaft ist jedoch negativ konnotiert werden, wenn dieses mit dem Mangel an Fähigkeiten begründet wird. Hierbei können defizitorientierte Handlungspraktiken identifiziert werden

(Waldschmidt, 2005, S. 25). In Anschluss an Maskos (2015, S. 3) ist festzustellen, dass spielerische Praxis durch die Normierung ihres Regelwerks ein normatives Bild vermittelt, welche Fähigkeiten die Spieler*innen vorweisen müssen. Wenn dieses nicht erfüllt wird oder es zu einer alternativen Handlungsausführung kommt, zieht dieses laut Goodley (2014, S. 21) eine Fähigkeitsabschreibung nach sich. Diese Betrachtungsweise beinhaltet eine massive Herabstufung der Spieler*innen, wenn die Norm der Spielregeln nicht umgesetzt werden kann. Hierbei lassen sich eindeutig Othering-Prozesse erkennen (Mecheril, 2010, S. 47), welcher die Spieler*innen auf Basis ihrer Fähigkeiten dichotomisiert. Ein Indikator dafür ist in Form von Verniedlichungspraktiken zu nennen (Walsh, 2012). Walsh arbeitet heraus, dass solche Praktiken von Menschen mit Handlungsfähigkeiten bzw. -macht in Bezug auf Menschen ohne diese Fähigkeiten angewendet werden, um gezielt eine Separation im alltäglichen Leben zu erhalten (ebd., S. 133). Diese Praktiken wurden zum Beispiel als Problemlösungsstrategie von handlungsfähigen Personen angewendet, um ihren Mitspieler*innen keine Konsequenzen aufzuzulasten, wenn sie aufgrund von Unfähigkeit die Spielregeln brechen (Transkript 4, Z. 44-61). Auch dieses Merkmal spricht für die Herabstufung und Aberkennung von Fähigkeit. Es eröffnet einen Schonraum, in welchem die Spieler*innen ohne Konsequenzen spielen können. Dieser Schonraum konnte in mehreren Spielsituationen festgestellt werden. Sowohl bei Spielkooperationen als auch bei kompetitiven Handlungspraktiken der Spieler*innen wurden Regelverstöße inkonsequent behandelt. Dabei war die Intensität der Inkonsequenz davon abhängig, wie groß die gegenseitige Anerkennung von Fähigkeiten war (Transkript 3, Z. 141-189; Transkript 4, Z. 44-61). Die maximale Konsequenz war in Form einer verbalen Belehrung zu erkennen, dass der Verstoß gegen die Spielregeln, ein nicht akzeptiertes Verhalten ist. Allerdings wurde auch diese Belehrung verniedlicht, indem die spielerische Praxis als Spaß betitelt wurde.

5.2.3 Zulassen von Assoziationen

Des Weiteren wurde festgestellt, dass die Spielpraxis durch unterschiedliche Assoziationen der Spieler*innen geprägt ist. Diese Assoziationen konnten auf zwei verschiedenen Ebenen erfasst werden.

Zum einen wurden transkulturelle Aspekte identifiziert. Dabei erweist sich die Perspektivenübernahme in Bezug auf differente Gewohnheiten als schwierig (Transkript 2, Z. 44f.). Die Assoziationen wurden immer dann getätigt, wenn ein Aspekt auftauchte, der außerhalb des habitualisierten Gewohnheitsbereiches der Teilnehmer*innen einzuordnen war. Im empirischen Material konnte folgende Verhaltensweise identifiziert werden, die die Veränderung der eigenen Sichtweise aufzeigt. Es wurden Vergleiche zwischen bekannten habitualisierten Gewohnheiten, Fähigkeiten und dem Neuem gezogen, um abzuwägen, ob und wie das Neue

integriert wird. Meist blieben jedoch Rahmenbedingungen unberücksichtigt, welche das Neue mit sich bringt. Dieses betonte dann die Schwierigkeit der Transformation und Integration alter und neuer Aspekte. Des Weiteren konnten Verhaltensweisen anhand des Datenmaterials identifiziert werden, in welchem ein bereits abgeschlossener Transformationsprozess vorzufinden ist (Transkript 5, Z.144-159). Es ist zu erkennen, dass ursprünglich differente Aspekte nach erfolgter Integration habitualisiert wurden und in der Interaktion bereits als feste, habitualisierte Bestandteile verzeichnet werden können.

Zum anderen werden genderbezogene Verknüpfungen erfasst. Primär können dabei Handlungen verzeichnet werden, die die klassischen Geschlechterrollen von Mann und Frau reproduzieren. Bereits bei der Vorstellung des vorhandenen Spielmaterials werden digitale Tablet- und Computerspiele als mannspezifische Spiele definiert, hingegen analoge Gesellschaftsspiele als typisch weiblich proklamiert (Transkript 1, Z. 2-8). Anhand dieses Beispiels ist das theoretische Konzept des Otherings erneut erkennbar (Mecheril, 2010, S. 47). Es werden gesellschaftliche Sichtweisen reproduziert, dass sich die Fähigkeit der Innovationsorientierung auf das männliche Geschlecht bezieht und somit als Norm zu sehen ist. Demgegenüber wird die Frau eher mit traditionellen Fähigkeiten assoziiert, welches sich in der Betreuung von bereits bekannten analogen Gesellschaftsspielen ausdrückt. Des Weiteren wurden emotionsgeladene Situationen eher Frauen zugeschrieben (Transkript 7, Z. 109-124). Männer reagierten in den Situationen mit ignorantem Verhalten. Diese Verhaltensweisen reproduzierten ebenfalls die Position des Mannes als rational denkendes Wesen. Diese Erkenntnisse können mit Prenzels (1995, S. 109f.) theoretische Ausarbeitung bestätigt werden, da Frauen eine biologische Fragilität zugeschrieben wird. Dennoch sind auch Situationen zu erkennen, die das binäre Geschlechterverhältnis aufweichen. In den digitalen Spielen, in welchen menschliche Rollen übernommen werden, kann das Potential verzeichnet werden, dass ein geschlechtsbezogener Rollentausch stattfindet (Transkript 2, Z. 80-88). Dieser führt dazu, dass männliche Charaktere Handlungen ausführen, welche als typisch weiblich betrachtet wurden und andersherum. Hierbei lässt sich erkennen, dass zum Beispiel durch das Spieldesign klassische Rollenbilder aufgebrochen werden können.

Die vorangegangenen Ausarbeitungen zeigen auf, dass binäre Kategorisierungsprozesse in spielerischen Praktiken, aber dennoch nur vereinzelte de-kategorisierende Aspekte vorzufinden sind. Die Kategorisierungen beziehen sich auf die Dimensionen der Fähigkeit, der Begegnung mit dem Fremden in Form von Migration und der klassischen Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern.

Hier greift das erarbeitete Bildungspotential C *Aktiver Umgang mit sozialer Vielfalt*. Durch die spielerische Interaktion treffen Individuen aufeinander, die sich durch Heterogenität und Viel-

falt auszeichnen. Dieses Aufeinandertreffen von Individuen ermöglicht Interaktion und Kommunikation, welches laut Schütz und Luckmann (2003) die essentielle Komponente ist, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. McGonigal (2011, S. 186) nennt diese Begegnung, die soziale Komponente, welche Spielen inhärent sind. Durch diese Komponente ist eine Begegnung mit sozialer Vielfalt unvermeidbar, welches impliziert, dass automatisch eine Auseinandersetzung stattfindet (Schluchter, 2015, S. 17). Die Auseinandersetzung mit dem Neuen ist im Anschluss an Schütz und Luckmann (2003) die grundlegende Bedingung die eigenen Wissensbestände zu erweitern und im weiteren Sinne auch habitualisierte Verhaltensmuster zu reflektieren und zu verändern. Das bedeutet, dass das Medium Spiel einen Raum für Bildung im Sinne von Begegnung, Auseinandersetzung und Reflexion schafft. Auch bei Single-Player-Spielen konnte anhand des Datenmaterials festgestellt werden, dass zwei Personen zusammengespielt haben, obwohl das Spiel als Single-Player-Spiel deklariert ist. Die analogen Gesellschaftsspiele hingegen waren alle als Multi-Player-Spiele ausgelegt.

In den Interpretationen zu den drei Spezifizierungsdimensionen Behinderung, Migration und Gender wurde festgestellt, dass in spielerischer Praxis Dichotomien zwischen Norm und Nicht-Norm zu finden sind. Diese sind geprägt von normativen Geltungshorizonten, welche sich durch Hierarchie- und Machtstrukturen konstituieren, diese aber auch produzieren. Zum einen wurden diese Strukturen in zwischenmenschlichen Interaktionen identifiziert. Zum anderen führten auch die normativen Rahmenbedingungen des Mediums Spiel dazu, dass hierarchische Machtverhältnisse sichtbar wurden. Nichtsdestotrotz eröffnen spielerische Praktiken Raum, dass sich im Spielgeschehen kategoriale Denk- und Handlungsmuster aufbrechen lassen. Durch die Wiederholbarkeit von erfolgten Fehlern, ist es Spieler*innen möglich, Verhaltensmuster und Interaktionsweisen zu revidieren und erneut auszuprobieren (McGonigal, 2011, S. 69f.). Dieses ist anhand des Materials zu erkennen. Jedoch erfolgt nach dieser aktiven Verhaltensveränderung ein wiederkehrendes Auftreten von alten Verhaltensmustern.

5.3 Inklusive Prozesse spielerisch fördern

Zu betonen ist, dass Inklusion nicht ein angestrebtes Ziel, sondern im Anschluss an die UNESCO (2005) ein Prozess ist, welcher immer wieder (neu) und aktiv gestaltet wird. In allen Spielsituationen, die inklusive Prozesse beinhalten, können drei wesentliche Merkmale identifiziert werden.

Merkmal 1: Wechselnde Rollendynamiken während Spielpraktik

In den Spielsituationen, die sich durch sehr flache hierarchische Ordnung auszeichnen, kommt es durch gegenseitige Anerkennung von Fähigkeiten zu Interaktionsmustern und Handlungsweisen auf Augenhöhe (Transkript 2, Z. 2-24; Transkript 5, Z. 180-194). Umso mehr Anerkennung der*die Spieler*in erhalten, desto selbstsicherer werden ihre Aussagen und

Interaktionen. Unsicherheiten konnten dahingehend identifiziert werden, dass wiederholtes Nachfragen als Bestätigung der eigenen Fähigkeiten dient, welches jedoch von den Mitspieler*innen unterstützend akzeptiert wird. Hieran wird ersichtlich, dass Kommunikation als Mittel verwendet wird, um sich seinen Mitspieler*innen mitzuteilen. Eine Kommunikationsweise in Form von direktem Adressieren bzw. nach Unterstützung fragen, konnte als eine weitere Methode des Empowerments verzeichnet werden. Dieser Methode wurde in allen Fällen Aufmerksamkeit und Fürsorge entgegengebracht, sodass Unterstützungshandlungen erfolgen konnten.

Trotzdem wurde in allen Spielsituationen ein indirekter Führungsstil verzeichnet, welcher aber von Spieler*in zu Spieler*in variierte, sodass fluide Übergänge in der Augenverteilung zu finden waren. Diese Fluidität eines indirekten Führungsstiles fand Ausdruck in der Begleitung, der Unterstützung und der Wertschätzung jeder einzelnen Person der Spielgemeinschaft. Diese Dynamik lässt sich darauf zurückführen, dass keine starren hierarchischen Positionen innerhalb der Spielgemeinschaft vorzufinden sind. Diese Ergebnisse widerlegen somit die starre, lineare gruppensdynamische Theorie von Schindler (1957). Die verschiedenen Merkmale einzelner Positionen, die Schindler (1957) kategorisierte, lassen sich in inklusiv-spielerischen Praktiken nicht einzelnen Spieler*innen zuordnen. Vielmehr geht es um den Verhandlungsprozess von Interaktionen und dass ein gemeinsames Spielerlebnis der Spielgemeinschaft im Fokus steht. Dabei wechseln sich die Spieler*innen ab, wer indirekt führt bzw. wie die Unterstützungsmechanismen verteilt sind.

Hieran kann mit Bildungspotential D *Entdecken eigener Persönlichkeitsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten* angeschlossen werden, denn die Spieler*innen erleben durch das Spielen ihre Selbstwirksamkeit (Schluchter, 2015, S. 19) und in weiterer Folge ihre individuelle Bedeutsamkeit (McGonigal, 2011, S. 112f.).

Merkmal 2: Keine Kategorisierungspraktiken auf Basis sozialer Ungleichheiten

In inklusiv-spielerischen Praktiken können wenig kategorisierende Handlungspraktiken verzeichnet werden. Dieses entspricht auch einem inklusiven Verständnis, welches Etikettierungen und Klassifizierungen negiert (Biewer, 2017, S. 204). Im Anschluss an Maskos (2010, S. 3) kann anhand dieser Praktiken festgehalten werden, dass Individuen nicht anhand ihrer psychischen und physischen Ausprägungen be-, verurteilt werden. Des Weiteren konnte herausgearbeitet werden, dass die Bewertung und Kategorisierung von Individuen anhand ihrer Fähigkeiten ebenfalls nicht vorzufinden sind. Laut Goodley (2014) werden eben diese dazu verwendet, um Legitimationsstrukturen für die Aberkennung gesellschaftlicher Teilhabe zu schaffen. Diese Strukturen sind in inklusiv-spielerischen Praktiken nicht vorzufinden. Es findet eine Interaktion auf Augenhöhe statt, welche nicht an ableistische Denkmuster geknüpft sind.

Es konnten auch keine Kategorisierungsprozesse in Bezug auf die drei Ungleichheitsdimensionen Behinderung, Migration und Gender identifiziert werden. In Anschluss an Prengel (2018) kann dieses als Merkmal gewertet werden, dass vorherrschende Machtverhältnisse aufgebrochen wurden und somit Gleichheitsverhältnisse entstehen können. Dies deckt sich auch mit dem Ergebnis, dass Interaktionsmuster auf Augenhöhe zu erkennen sind. Des Weiteren lässt sich mit dieser Erkenntnis belegen, dass alle drei Ungleichheitsdimensionen auf dem Konzept des Ableism aufbauen, da normative hierarchische Geltungshorizonte identifiziert wurden. In inklusiv-spielerischen Praktiken wird dieser Diskurs explizit durch Othering-Prozesse sichtbar (Mecheril, 2010, S. 47).

Ein weiterer Aspekt ist darin zu finden, dass wenig kompetitive Einstellungen bei den Spieler*innen vorzufinden waren (Transkript 6, Z. 66-80). Dieses fand zum Beispiel darin Ausdruck, dass die Veränderung der normativen Spielregeln keine negativen Konsequenzen mit sich zog. Durch kompetitive Einstellungen wurden eher exkludierende Handlungen getätigt, da Gewinnen als Ziel an erster Stelle steht (Transkript 7, Z. 19-85). Hieran wird auch deutlich, dass inklusive Prozesse erscheinen, umso mehr sich kompetitive Einstellungen verringerten. Der Fokus wurde auf die gemeinsame Aktivität des Spielens gelegt. Somit lag nicht mehr der Gewinn im Fokus, sondern das gemeinsame Gestalten des Spielens wurde forciert.

Merkmal 3: Aktive Teilhabe aller Spieler*innen

Darüber hinaus konnte die Empowermentstrategie des Einbringens von eigenen kreativen Ideen identifiziert werden, welche Bewunderung und Anerkennung der anderen Mitspieler*innen nach sich zieht. Da Anerkennung bereits auf mehreren Ebenen innerhalb spielerischer Praktiken vorkommt, kann dieses als zentrales Moment von inklusiven Prozessen verzeichnet werden. Anerkennung kann hier als Konzept festgehalten werden, welches Differenzen als positive Unterschiede verzeichnet, die es zu fördern und anzuerkennen gelte (Budde, 2017, S. 21; Mecheril & Vorrink, 2017, S. 53). Honneth (1997, S. 28) formuliert einen Anerkennungsbegriff, in welchem das Selbstbewusstsein und das eigene Einbringen von dem Grad der sozialen Anerkennung abhängig sind. Das bedeutet, dass sich das Subjekt in sich selbst erst erschließen kann, wenn es in Interaktion mit einem Gegenüber tritt (ebd.). Diese Annahme ist auch im dem bildungswissenschaftlichen Verständnis von Schütz und Luckmann (2003) zu belegen. Auch das Othering-Konzept von Thomas-Olalde & Velho (2012) basiert auf der Annahme, dass Subjekte sich in diskursiven Praktiken formen und bilden. Sobald mehrere Subjekte in Interaktion treten, eröffnet sich ein Raum, um die Gestaltung des Miteinanders auszuhandeln. Laut Honneth (1997) können folgende Bedingungen für die Gestaltung eines Miteinanders definiert werden. Er definiert Anerkennungsmuster, die durch intersubjektive Handlungspraktiken produziert werden und für die gesellschaftliche Entwicklung konstitutiv sind (ebd., S. 29). Die erste Stufe stellt die Liebe/Fürsorge dar, die als Anerkennung grundlegender

Bedürfnisse gesehen wird. Die letzte Stufe ist in der Wertschätzung zu finden und bezieht sich auf eine gesamtgesellschaftliche/allumfassende Form der Anerkennung (ebd.). Die Merkmale wie Fürsorge, Einbezug und Wertschätzung sind in allen inklusiv-spielerischen Interaktionen vorzufinden. Auch McGonigal (2011, S. 113) postuliert, dass Anerkennung durch spielerische Interaktion übermittelt werden kann. Dem Medium des Spieles schreibt die Autorin somit eine Katalysatorfunktion zu, durch welche Anerkennungsprozesse ablaufen können.

Auch auftretende Unsicherheiten in Bezug auf die eigene Handlungsaktivität wurden von der Spielgemeinschaft berücksichtigt. Es wurde ein Raum zur Artikulation eröffnet. Zudem wurde Ungleichheiten eher als Potential gesehen, um durch Kommunikation Unterstützung zu ermöglichen und Lern- und Bildungsprozesse zu fördern. Hiermit wird auch Budde (2017) bestätigt, der Heterogenität als Potential für ein gemeinsames Lernen sieht. Dies führt direkt zum nächsten Charakteristikum inklusiv-spielerischen Lernens.

Der Aspekt des voneinander Lernens ist von Bedeutung, da durch innovative, kreative Ideen das Wissen und die eigenen Fähigkeiten erweitert und gefestigt werden. Im Anschluss an de Bono (1970) kann argumentiert werden, dass spielerische Interaktionen somit das Potential aufweisen, Lösungswege kreativ und kollaborativ zu gestalten. Es gibt nicht immer nur den einen Lösungsweg, da heterogene Situationen eine multifaktorielle Herangehensweise erfordern. Dazu kann kreatives Denken eingesetzt werden, um verschiedene Möglichkeiten auszuprobieren. Auch hier ist die Wiederholbarkeit und Revidierbarkeit von Handlungen innerhalb des Spielgeschehens von Vorteil (McGonigal, 2011, S. 69f.), da somit unterschiedliche Lösungsstrategien getestet werden können.

Daran wird nochmals verdeutlicht, dass das Bildungspotential *A Bildung außerhalb formeller und traditioneller Rahmenbedingungen* greift. Zum einen ist es den Spieler*innen möglich kreative Herangehensweisen an auftretenden Problemen zu erproben. Zum anderen laufen implizite Lern- und Bildungsprozesse im Hintergrund ab. Diese können laut Le, Weber und Ebner (2013, S. 223) aber durch das aktive Einbringen realisiert werden. Diese Lern- und Bildungsprozesse zielen nicht nur auf den Umgang mit sozialer Vielfalt (McGonigal, 2011, S. 186; Schluchter, 2015, 17f.) und dem Entdecken individueller Persönlichkeitsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten ab (McGonigal, 2011, S. 112f.; Schluchter, 2015), sondern es kommt auch zur Vermittlung eines Faktenwissens. Aufgrund des Spieldesigns können informelle Fakten durch spielerische Interaktion vermittelt werden.

Zusammenfassend lässt sich herausarbeiten, dass inklusive Lern- und Bildungsprozesse während spielerischer Praktiken,

1. in der Auseinandersetzung mit sich selbst,
2. in der Interaktion zwischen Individuen, aber auch

3. durch die Interaktion des Individuums mit dem (digitalen) Medium des Spieles ablaufen. Diese Erkenntnisse bedeuten, dass Spielen als Aktivität inklusive Prozesse im Sinne einer Begegnung auf Augenhöhe, sowie die Anerkennung von Individuen unabhängig von ihren Fähigkeiten fördern kann.

6 Schluss

6.1 Inhaltliche Zusammenfassung

In der theoretischen Auseinandersetzung wurde herausgearbeitet, dass Inklusion nicht als Zieldimension, sondern als Prozessdimension zu verstehen ist. Es ist wichtig, fluide und dynamische Strukturen zu forcieren, welche sich durch eine flache hierarchische Ordnung auszeichnen. Denn durch die Erfüllung dieser Punkte ist gegeben, dass alle teilnehmenden Individuen partizipieren können, ohne aufgrund von ungleichen Bedingungen ausgeschlossen zu werden. Diesbezüglich wurde auch die Kategorisierung in einzelne Ungleichheitsdimensionen kritisiert, da diese Etikettierungen Exklusion fördern. Zudem konnte belegt werden, dass soziale Kategorisierungen auf Othering-Prozessen aufbauen. Diese Othering-Prozesse definieren ein Wir und demgegenüber die Anderen, welche systematisch unterschieden werden. Ein Prinzip, welches dieser systematischen Unterscheidung zugrunde liegt, ist das Fähigkeitskonzept. Hierbei werden Individuen nach ihren Fähigkeiten beurteilt, welche durch normative Horizonte gesellschaftlich konstituiert sind. Die empirische Untersuchung ergab, dass durch die Anerkennung bzw. Aberkennung von Fähigkeit exkludierende bzw. inkludierende Praktiken während des Spielens erfolgten. Spiele definieren aufgrund ihres Regelwerks einen normativen Raum. Hierbei können Verstöße gegen die Norm, welche sich in Spielen in Form von Regelbrüchen zeigen, begegnet werden. Im Vergleich zum realen Leben sind beim Verstoß gegen die Norm eine Revidierbarkeit und Wiederholbarkeit der eigenen Handlungen sehr eingeschränkt möglich. In spielerischen Praktiken ist dieses hingegen möglich, sodass aus getätigten Fehlern gelernt werden kann. Das Medium Spiel kann laut der empirischen Befunde als Instrumentarium bezeichnet werden, welches das Bildungspotential innehat, individuelle Persönlichkeitsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten zu entdecken.

Explizit wurde aus dem empirischen Datenmaterial herausgefiltert, dass exkludierende Prozesse stattfinden, wenn besonders starke Hierarchiegefälle mit einem*r dominierenden Gruppenleiter*in vorzufinden waren. Zudem hat spielerische Interaktion aber das Potential dieses zu reflektieren und somit zukünftig zu vermeiden. Auf Basis von Kategorisierungsprozessen wurde exkludierend bzw. integrierend gehandelt. Dieses widerspricht dem in der Arbeit vertretenden Inklusionsverständnis. Allerdings lässt sich hier ein Bildungspotential einordnen, welches es ermöglicht, Kategorisierungen in spielerischer Praxis zu begegnen. Dies impliziert einen ersten Schritt hin zu einer reflektierenden Auseinandersetzung mit sozialer Vielfalt. Zuletzt konnte festgestellt werden, dass inklusive Prozesse durch spielerische Praxis gefördert werden können. Flache Hierarchien, eine aktive Teilnahme und Begegnung auf Augenhöhe konnten als die drei essentiellen Faktoren gelingender Inklusion identifiziert werden.

6.2 Reflexion des Forschungsdesigns

Da die vorliegende Masterarbeit eine Sekundäranalyse des Datenmaterials darstellt, konnte ich keinen Einfluss auf die Erhebungsmethoden, das Sample und die Durchführung des Spieleworkshops nehmen. Durch die offene Aufgabenstellung des Workshops, welche es keinerlei Vorschriften in Bezug auf Spielart, Spieldauer und die Zusammensetzung der Spielgemeinschaft inkludiert, wurde versucht, eine möglichst alltagsnahe Situation zu schaffen. Dieses ist nur eingeschränkt möglich, da der Spieleworkshop in einem universitären Gebäude stattgefunden hat. Auf Basis der analysierten Handlungsstrukturen lässt sich vermuten, dass der Ort dazu beigetragen hat, dass universitätsfremde Personen sich unwohl bzw. zurückhaltend verhalten haben. Ein weiterer Punkt, welcher unbedingt reflektiert werden muss, ist der Einsatz des Spieles *This War of Mine*. Da das Spielsetting in einem Kriegsgebiet stattfindet, ist dieses sehr kritisch zu betrachten. Anwesende Personen mit Fluchterfahrungen können durch das Spiel zum Beispiel Retraumatisierungen ausgesetzt werden. Das Forschungsteam hätte in Folge eines solchen Vorfalles keine geeigneten Mittel und Methoden zur Verfügung gehabt, um der Person unterstützend zur Seite zu stehen. Auch die Auswahl der Spiele war sehr limitiert. Eine Ergänzung zu diesem vorgefertigten Setting ist darin zu finden, dass mit der Einladung kommuniziert worden wäre, dass auch eigene gewünschte Spiele mitgebracht werden können. Somit erhalten die Forscher*innen auch gleich einen Einblick in die lebensweltlichen Spielstrukturen der Teilnehmer*innen. Des Weiteren war meine eigene Rolle als Workshopteilnehmerin, Ansprechperson im Workshop für alle Teilnehmer*innen und Analytikerin des Datenmaterials sehr umfangreich, sodass die verschiedenen Ebenen gut reflektiert werden mussten, um nicht ineinander zu verschwimmen.

Das Forschungsdesign zeichnete sich durch die Anwendung der Dokumentarischen Methode in Form einer partizipativen Forschungsgemeinschaft aus. Die Dokumentarische Methode erwies sich als sehr passend, da sich inklusive Prozesse durch das gemeinsame Gestalten in Form von Interaktionen und Handlungen der Teilnehmer*innen auszeichnet. Die Methode konnte als Instrument verwendet werden, um genau diese Handlungspraktiken zu analysieren und die habitualisierten Interaktionsmuster von Individuen Schritt für Schritt sichtbar zu machen. Dieses Sichtbarmachen ist ein essentieller Bestandteil dafür, zu verstehen, welche menschlichen Verhaltensmuster, Wissensbestände und Rahmenbedingungen zu sozialer Exklusion führen. Aufgrund der aufeinander aufbauenden Analyseschritte können gesellschaftlich geprägte Differenzlinien identifiziert werden. Dieses kann als Schritt bezeichnet werden, um Veränderungen im inklusiven Sinne von Mehrdimensionalität und Vielfalt zu bewirken. Anschließend daran ist es in einem Partizipativen Forschungsansatzes notwendig, wichtige Schlüsselaspekte wie Methoden oder wissenschaftliche Diskurse in Leichter Sprache zu formulieren. Da das Regelwerk sehr komplex und detailliert ist (Netzwerk Leichte Sprache, 2013),

ist die Herausforderung sowohl zeitlich als auch ökonomisch sehr groß, die Übersetzungen zu gewährleisten. In Bezug auf das Partizipative Forschungsdesign, kann festgehalten werden, dass wir uns in diesem Forschungsprojekt zwischen Stufe 6 „Mitbestimmung“ und Stufe 7 „teilweise Entscheidungskompetenzen“ bewegen. Dieses bedeutet, dass die Co-Forscher*innen partizipativ eingebunden wurden und über Details im Endprodukt der Masterarbeit teilweise entscheiden konnten. Allerdings ist anzumerken, dass die Co-Forscher*innen aufgrund von zeitlichen und ökonomischen Aspekten vorwiegend in der Datenauswertung aktiv waren. Diesbezüglich ist auch ein Stufenmodell kritisch zu betrachten, da der Einbezug von Co-Forscher*innen eher fluid und zirkulär verlief, als stetig aufsteigend wie in einem Stufenmodell impliziert. Als Orientierungsrahmen erwies sich das Stufenmodell jedoch als hilfreich, um eigene Handlungs- und Interaktionspraktiken zu reflektieren.

Die größte Schwierigkeit entpuppte sich jedoch im Umgang mit dem wissenschaftlichen Paradoxon zwischen Theorie und Praxis. Im theoretischen Diskurs konstituieren sich inklusive Prozesse durch Dekonstruktion und Dekategorisierung. In der spielerischen Praxis hingegen werden Kategorisierungsprozesse produziert und reproduziert. Die Problematik der Theorie-Praxis-Transformation lässt sich auch anhand dieser Arbeit deutlich aufzeigen.

6.3 Resümee

Soziale Vielfalt ist als Thematik durch den gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahrzehnte aktueller denn je. Im Fokus dieser Arbeit lagen die Ungleichheitsdimensionen von Dis/ability, Kultur und Gender. Eine darauf aufbauende Frage ist, wie sich Lern- und Bildungsprozesse konstituieren und gestalten, welche soziale Vielfalt berücksichtigt und gleichzeitig aber im Sinne der Digitalisierung zeitgenössisch bleibt. Herausgearbeitet wurde, dass sich die Inklusive Pädagogik gegen eine Kategorisierung und Etikettierung ausspricht, welche soziale Ungleichheitsdimensionen sichtbar macht. Stattdessen gilt es alle Menschen partizipieren zu lassen und Fähigkeit nicht als Ausschlusskriterium heranzuziehen. Dieses ist gesetzlich durch u.a. die UN-BRK auf internationaler Ebene festgelegt worden und sollte von den einzelnen Nationalstaaten dementsprechend umgesetzt werden. Um dieser Forderung auch in der Forschung gerecht zu werden, etabliert sich im bildungswissenschaftlichen Kontext ein partizipativer Forschungsansatz. Dabei gilt es Personen mit einzubeziehen, die aufgrund verschiedener Faktoren ausgeschlossen werden. Das somit entstandene Co-Forscher*innen-Team unterstützte den Arbeitsprozess. Durch die multipersonale Arbeitsweise wurden verschiedene Blickwinkel und Perspektiven auf den Forschungsgegenstand geworfen, welches einen entscheidenden Unterschied zu herkömmlichen Forschungsdesigns macht.

Eine weitere sehr zeitspezifische Thematik ist die der Digitalisierung, welche unentwegt voranschreitet und ebenfalls eine Ungleichheitsdimension darstellt. Im bildungswissenschaftlichen Kontext lassen sich diesbezüglich sowohl der individuelle Umgang mit sozialer Vielfalt als auch die Begegnung mit der Digitalisierung thematisieren. Inhaltlich wurde herausgefunden, dass Medien als Mittel eingesetzt werden können, um sozialer Vielfalt zu begegnen und Empowermentprozesse zu begleiten. Vor allem liegt das Bildungspotential darin, dass die Nutzung von Medien außerhalb klassischer, traditioneller Methoden anzuordnen ist. Klassische und traditionelle Methoden zeichnen sich durch starre, nicht dynamische Aspekte aus, welche sich zudem durch sehr hierarchische Strukturen hervorheben. Die Spezialisierung des Mediums Spiel ist damit zu begründen, dass Spielen außerhalb dieses klassischen traditionellen Lern- und Bildungsverständnisses, sowie als lebensweltlicher Aspekt anzuordnen ist. Somit laufen implizite Lern- und Bildungsprozesse ab, welche aber nicht immer gleich als diese wahrgenommen werden. Wenn allerdings diese impliziten Lern- und Bildungsprozesse wahrgenommen werden, wird dieses als Motivationszuwachs verzeichnet. Diese Annahme konnte durch die Analyse des empirischen Fallmaterials belegt werden.

Es kam immer wieder zu Verhaltensveränderungen in Bezug auf die Begegnung mit sozialer Ungleichheit. Dennoch konnten diese Verhaltensveränderungen nicht nachhaltig etabliert werden, sodass immer wieder auf habitualisierten Strukturen zurückgegriffen wurde. Hierbei ist anzumerken, dass eine Festigung des neuerlernten Verhaltens durch zwei Möglichkeiten geschehen werden könne. Entweder führen wiederholende Spielsituationen auf eine Verhaltensänderung hin und/oder es müssen Folgeaktivitäten unternommen werden, um altes und neues Verhalten zu reflektieren und im Weiteren zu habitualisieren. Dieser Punkt führt uns auch direkt zum letzten Teil dieser Arbeit.

6.4 Forschungsausblick

Wie sich herausgestellt hat, ist es mehr denn je erforderlich, sich dem interdisziplinären Thema der digital-spielerischen Praxis für die Förderung von sozialer Vielfalt und dem Entgegenwirken von Exklusion zu widmen. Gerade bei den nächsten Generationen, den sogenannten digital natives, werden Lern- und Bildungsprozesse vorwiegend über digitale Medien wie Smartphones, Tablets und Computern, stattfinden. Auch wird für sie der Umgang mit sozialer Vielfalt aufgrund von voranschreitender Globalisierungsprozesse wichtiger als bei vorherigen Generationen sein. Dennoch vereint alle Generationen die Freude an ungezwungenen und freiwilligen Aktivitäten wie Spielen. Deswegen ist es erforderlich, diesem Forschungsfeld zukünftig mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Eine Fortsetzung dieser Masterarbeit wäre in verschiedenen Punkten denkbar. Auf theoretischer Ebene könnte zusätzlich das Konzept der Intersektionalität ausgearbeitet werden. Dieses wäre in Hinblick auf die vertiefende Analyse von Macht- und Hierarchiestrukturen interessant. Dass aus der amerikanischen Frauenbewegung stammende Forschungskonzept legt den zentralen Fokus auf ebendiese Macht- und Hierarchiestrukturen und hat zudem eine relationale Herangehensweise an Differenzkategorien inhärent (Budde, 2017, S. 23). Ein weiterer theoretischer Anhaltspunkt könnte hinsichtlich der neoliberalen Gesellschaftsstrukturen das Diversitätskonzept sein (ebd., S. 22). Hierbei geht es darum, eine Optimierung im Sinne der Gleichberechtigung zu erreichen. Dieser Ansatz gestaltet sich als spannend im Verhältnis zu ableistische Strukturen, die eben gesellschaftliches Miteinander in einer kapitalistischen Gesellschaft prägen und konstituieren (Goodley, 2014). Auf empirischer Ebene ist folgende Erweiterung denkbar. Da das Datenmaterial bereits aus dem Jahr 2016 stammt, könnte zum jetzigen Zeitpunkt drei Jahre später, dasselbe Sample erneut zu einem Spieleworkshop eingeladen werden. Mit den Analyseergebnissen könnte eine Längsschnittstudie erfolgen, welche überprüft, ob und wie sich die Verhaltensmuster der Teilnehmer*innen in Bezug auf soziale Vielfalt verändert haben. Somit könnte verdeutlicht werden, dass mehrfach wiederholte Spielsessions die Habitualisierung von inklusionsfördernden Merkmalen innehaben. Zudem könnte das partizipative durch ein inklusives Forschungsdesign ersetzt werden. Im Vergleich würde dieses bedeuten, dass alle beteiligten Forscher*innen die gleichen Rechte in Bezug auf Publikationserscheinung und Entlohnung haben. Schließen möchte ich mit einem Zitat von Platon abschließen, welches die gesamte Arbeit in seiner Essenz pointiert.

„BEIM SPIELEN KANN MAN EINEN MENSCHEN IN EINER STUNDE BESSER KENNENLERNEN,
ALS IM GESPRÄCH NACH EINEM JAHR.“ – PLATON

Literaturverzeichnis

- Aldridge, J., Kilgo, J. & Christensen, L. (2014). Turning Culture Upside Down: The Role of Transcultural Education. In: Social Studies Research and Practice 9, 2, S. 107-119.
- Artiles, A. & Dyson, A. (2005). Inclusive Education in the Globalization Age. The Promise of Comparative Cultural-Historical Analysis. In D. Mitchell (Hrsg.), Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspective (S. 37–68). London: Routledge.
- Barow, T., Persson, B. & Allan, J. (2016). Inclusive Education in Großbritannien und Skandinavien. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Makrowetz (Hrsg.), Handbuch für Inklusion und Sonderpädagogik (S. 189–193). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Beauftragung der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. (2011). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. UN-BRK.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. Forum Qualitative Sozialforschung, 13. Zugriff am 12.08.2018. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332>
- Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen e.V. (1992). Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Bundesverbandes Deutscher Soziologinnen (BDS), S. 1–7.
- Biewer, G. (2017). Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Makrowetz (Hrsg.), Handbuch für Inklusion und Sonderpädagogik (S. 123–127). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 4, S. 550-571.
- Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2. Aufl., S. 225–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2006). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- de Bono, Edward (1970). Lateral thinking: creativity step by step. New York: Harper & Row.
- Bosse, I. (2012). Inklusion in der Mediengesellschaft. In H. Gapski (Hrsg.), Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen (S. 47–64). München: kopaed.
- Bourdieu, P. (1986). Sozialer Sinn. Kritik an der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buber-Ennser, I., Kohlenberger, J., Rengs, B., Al Zalak, Z., Goujon, A., Striessnig, E., Potančoková, M., Gisser, R., Testa, M. R. & Lutz, W. (2016). Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015. In: PLoS ONE 11, 9.
- Buchner, T. (2009). Das qualitative Interview mit Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), Begegnung und Differenz- Länder - Menschen - Kulturen. Dokumentation der 43. Arbeitstagung der DozentInnen der Sonderpädagogik deutschsprachiger Länder (S. 516–528). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schäfers, M. (2011). Teilhabeforschung - Partizipative Forschung. Editorial. Teilhabe, 50(1), S. 2–3.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht – Grundlagen-theoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Butler, J. (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cruz-Jesus, F., Vincente, M. R., Bacao, F. & Oliveria, T. (2016). The education-related digital divide: An analysis for the EU-28. Computer in Human Behavior, 56, S. 72–82.
- Do Mar Castro Varela, M. & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Erklärungen. In P. Mecheril (Hrsg.), Migrationspädagogik (S. 23–43). Weinheim: Beltz.
- eCrisis. (2017). eCrisis. Verfügbar unter <http://ecrisis.eu/>
- Fischer, B. & Wolf, M. (2009). Leitfaden zum gendergerechten Sprachgebrauch. Zur Verwendung in Lehrveranstaltungen und wissenschaftlichen Arbeiten (S. 1–11). Zugriff am

05.08.2018. Verfügbar unter https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Wissenschaftliches_Arbeiten/Geschlechtergerechtes_Formulieren_FischerWolf.pdf

- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? In *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, S. 286–294.
- Forest, M. & Pearpoint, J. (2018). *Inclusion! The bigger Picture*. Inclusion Press International. Zugriff am 28.02.2018. Verfügbar unter <http://inclusion.com/artbiggerpicture.html>
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2014). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideographien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 131–152). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fromme, J. (2015). *Game Studies und Medienpädagogik*. In K. Sachs-Hombach & J.-N. Thon (Hrsg.), *Games Studies und aktuelle Ansätze der Computerforschung* (S. 275-311). Köln: Harlem Verlag.
- Fuchs, P. (2016). Inklusion/Exklusion - theoretische Präzisierungen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Makrowetz (Hrsg.), *Handbuch für Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 397–401). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gabriel, S. (2007). Teaching Human Rights with Video Games? In M. Pivec & J. Gründer (Hrsg.), *The 11th European Conference on Game-Based Learning ECGBL 2017* (S. 191–196). Reading: Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Goodley, D. (2014). *Dis/Ability Studies. Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.
- Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2010). Emancipating play. *Dis/abled children, development and deconstruction*. *Disability & Society*, 25, 4 (S. 499–512).
- Gschwandtner, H. & Jakob, A. (2009). Gender Mainstreaming als wesentlicher Aspekt einer inklusiven Pädagogik. In *bm:ukk* (Hrsg.), *Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht* (S. 54–61). Wien: Jugend & Volk.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HAMPL, S. (2014). Texttranskription mit TiQ. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 467–469). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Hedderich, I. (2016). Migration. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Makrowetz (Hrsg.), Handbuch für Inklusion und Sonderpädagogik (S. 412–416). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hillmann, K.-H. (1994). Wörterbuch der Soziologie (4. Aufl.). Stuttgart: Körner.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 9, S. 354–361.
- Hinz, A. (2008). Inklusion - historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis (S. 33–52). Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Honneth, A. (1997). Anerkennung und moralische Verpflichtung. Zeitschrift für philosophische Forschung, 51, S. 25-41.
- Iske, S. & Verständig, D. (2014). Medienpädagogik und die Digitale Gesellschaft im Spannungsfeld von Regulierung und Teilhabe. Medienimpulse, 4, S. 1-13.
- Kobi, E. (1988). Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffes. In H. Eberwein (Hrsg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (S. 54–62). Weinheim: Beltz.
- Koller, H.-C. (2010). Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften – Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Le, S., Weber, P. & Ebner, M. (2013). Game-based learning. Spielend Lernen? In M. Ebner (Hrsg.), L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (2. Aufl., S. 219–228). Berlin: epubli.
- Liapis, A. (2017). Mixed Initiative Creative Drawing with Weblconoscope. In J. Correia, V. Ciesielski & A. Liapis (Hrsg.), Computational Intelligence in Music, Sound, Art and Design (S. 144–160). Basel: Springer International Publishing.
- Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Markowetz, R. & Reich, K. (2016). Didaktik. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Makrowetz (Hrsg.), Handbuch für Inklusion und Sonderpädagogik (S. 338–345). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maskos, R. (2010). Was ist Ableism? Arranca, 43. Zugriff am 13.06.2018. Verfügbar unter <https://arranca.org/43/was-heisst-ableism>
- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. Zeitschrift für Inklusion, 2. Zugriff am 20.08.2018. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>

- McGonigal, J. (2011). Reality Is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. New York: The Penguin Press.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. (2017). Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht – Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen (S. 43–59). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Muth, J. (1986). Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeiten im Bildungswesen. Essen: Verlag Neue Deutsche Schule.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (S. 22–44). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2. Aufl., S. 277–302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Netzwerk Leichte Sprache. (2013). Regeln für Leichte Sprache. Zugriff am 13.02.2018. Verfügbar unter http://www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf
- Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2. Aufl., S. 255–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2010). Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Norwich, B. (2005). Is it a matter of evidence about what works or about values and rights? Education, 13, S. 51–56.
- OECD. (2001). Understanding the digital divide. Paris: OECD Publications.
- Oevermann, U. (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In

- S. Aufenanger & M. Lenssen (Hrsg.), *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik* (S. 19–83). München: Kindt.
- Prengel, A. (2018). *Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung*. In F. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (Bd. 2, S. 33–56). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichheit in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske und Budrich.
- Prensky, M. (2001a). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2001b). *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On The Horizon*, 9, 5, S. 1–6.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rahamin, L. (2004). *From integration to inclusion: Using ICT to support learners with special educational needs in ordinary classroom*. In L. Florian & J. Hegarty (Hrsg.), *ICT and Special Educational Needs. A tool for inclusion* (S. 35–45). Berkshire: Open University Press.
- Reisel, M., Egloff, B. & Hedderich, I. (2016). *Partizipative Forschung*. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Makrowetz (Hrsg.), *Handbuch für Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 636–645). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schindler, R. *Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe*. *Psyche*, 11, S. 308–314.
- Schluchter, J. (2015). *Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexion für pädagogische Praxis*. München: kopaed.
- Schmoelz, A., Proyer, M., Pfeiffer, D., Kremsner, G., Camilleri, V., Stouraitis, E. et al. (2017). *IO1 eCrisis Framework (Erasmus+ Programme, Hrsg.)*.
- Schmölz, A., Kremsner, G., Proyer, M., Pfeiffer, D., Möhlen, L.-K., Karpouzis, K. et al. (2017). *Inklusiver Unterricht mit Digitalen Spielen*. *Medienimpulse*, 2, S. 1–15.
- Schönwiese, V. (2005). *Perspektiven der Disability Studies. Behinderte in Familie und Gesellschaft*, 5, S. 16–21.
- Schönwiese, V. (2016). *Behindertenbewegungen*. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Makrowetz (Hrsg.), *Handbuch für Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 44–48). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

- Stewart, J., Bleumers, L., Van Looy, J., Marlin, I., All, A., Schurmans, D., Wilaert, K., De Grove, F., Jacobs, A. & Misuraca, G. (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. Zugriff am 23.05.2019. Verfügbar unter <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6579>
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. Zeitschrift für Inklusion, 1-2, S. 1–28. Zugriff am 11.07.2018. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65>
- Sturm, T. (2015). Rekonstruktive-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, 4, S. 1–23. Zugriff am 01.08.2018. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321/273>
- Tanja Sturm (2014). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktion mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis (S. 153–178). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Treibel, A. (2011). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim: Juventa.
- UNESCO. (1994). Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Paris: UNESCO. Zugriff am 05.06.2018. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.
- UNHCR Press Releases (2016). With 1 human in every 113 affected, forced displaced with records high. Zugriff am 22.07.2019. Verfügbar unter <https://www.unhcr.org/news/press/2016/6/5763ace54/1-human-113-affected-forced-displacement-hits-record-high.html>.
- von Unger, H. von. (2014). Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- US Department of Commerce. (1999). Falling Through the Net III: Defining the digital divide. Washington D.C.: US Department of Commerce, Economics and Statistic Administration.

- Wagner-Willi, M. (2016). Kritischer Diskurs Inklusiver Forschung aus Sicht der praxeologischen Wissenssoziologie. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 216–230). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29, 1, S. 9–31.
- Walsh, C. (2012). Docile citizens? Using counternarratives to disrupt normative and dominant discourses In J. Soler, C. Walsh, A. Craft, J. Rix & K. Simmons (Hrsg.) *transforming practice. Critical issue in equity, diversity and education*, Stoke on Trent: Trentham Books, S. 125-135.
- Wright, M., Unger, H. von & Block, M. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In M. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsforschung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Bern: Huber.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – Exklusion-Integration-Inklusions-Schema (CC0)	18
Abbildung 2 – Inklusive Prozesse (CC0)	20
Abbildung 3 – Stufenmodell der Partizipation nach Wright, von Unger & Block (2010)	42
Abbildung 4 – Screenshot des Spiels Iconoscope	52
Abbildung 5 – Schaubild der Interpretations- und Analyseergebnisse	71
Abbildung 6 – Schaubild der Diskussionsinhalte.....	102

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 – Forschungstätigkeiten im eCrisis Projekt	16
Tabelle 2 – Binäre Kategorisierung von Behinderung, Migration und Gender	37
Tabelle 3 – Verwendete Spiele im Workshop	54
Tabelle 4 – Thematischer Verlauf der ersten Mensch-ärgere-dich-nicht-Runde	55
Tabelle 5 – Beispielhafter Auszug einer thematischen Feingliederung (Transkript 2)	58
Tabelle 6 – Diskursorganisation in der Reflektierenden Interpretation nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009)	61
Tabelle 7 – Othering veranschaulicht anhand der drei Ungleichheitsdimensionen.....	107

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
EU	Europäische Union
ICT	Information and Communication Technology (Informations- und Kommunikationstechnologien)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
OT	Oberthema
UN-BRK	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung/Erziehung, Wissenschaft und Kultur)
UT	Unterthema
UUT	Unterunterthema

Anhang

A – Zusammenfassung

Es ist zunehmend von bildungswissenschaftlichem Interesse, marginalisierte Personen gesellschaftlich zu integrieren. Da dieses ausschließlich eine Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft impliziert, entwickelte sich ein konstruktivistischer Diskurs. Durch Dekategorisierungsprozesse, die Fokussierung auf individuelle Potentiale sowie die Annahme von Heterogenität als Chance für gesellschaftliche Veränderungen, wird jedem Menschen Zugang und Partizipation – unabhängig von Fähigkeiten, Herkunft und Gender – zugesprochen. Zusätzlich ist es im digitalen Zeitalter essentiell mediale Ressourcen für inklusive Lern- und Bildungsprozesse fruchtbar zu machen. Ein wichtiger Baustein menschlichen Handelns ist Spielen als Form individueller und gemeinschaftlicher Interaktion, welches außerhalb formaler Rahmenbedingungen geschieht. Spielerische Praktiken können dennoch Lern- und Bildungsprozesse in Bezug auf Inklusion und soziale Ungleichheiten induzieren. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen widmet sich die MA-Arbeit folgenden Forschungsfragen: Welchen Beitrag können digitale Spiele sowie analoge Gesellschaftsspiele für Inklusion leisten? Wie begegnen die teilnehmenden Spieler*innen den sozialen Ungleichheitsdimensionen Behinderung, Migration und Gender in spielerischer Praxis? Die Forschungsfragen werden anhand von empirischem Datenmaterial bearbeitet. Dazu wird ein Datensatz des Erasmus+ Projektes eCrisis für eine Sekundäranalyse herangezogen. Der Datensatz besteht aus Video- und Audioaufzeichnungen eines Workshops mit 19 Teilnehmer*innen, in welchem über elf verschiedene Spiele mit insgesamt 24 Runden gespielt wurden. Das Datenmaterial wurde von einem vierköpfigen Forscher*innenteam ausgewertet. Hierbei wurde ein partizipativer Forschungsansatz verfolgt. Methodisch wurde die Dokumentarische Methode in Anlehnung an Bohnsack gewählt, um habitualisierte Interaktionen und Handlungsweisen zu analysieren. Das Ergebnis ist, dass spielerische Praktiken das Potential aufweisen Inklusion zu fördern. Spielen ermöglicht mehrdimensionale Lern- und Bildungsprozesse, in welchen soziale Kategorisierungen aufgebrochen werden. Es bietet einen Raum, um verschiedene kreative Lösungsstrategien auszuprobieren und sozialer Vielfalt bewusst zu begegnen.

Schlagworte: soziale Inklusion, inklusive Spielpraktiken, soziale Ungleichheitsdimension, Behinderung, Migration, Gender

B – Abstract

The integration of marginalised people in society is one of the central objectives for the educational science community. As an alternative and critical concept to the widespread expectation of integration as individual adaptation to the majority society a constructivist discourse arose. From a constructivist point of view, de-categorisation, a focus on individual potentials and abilities, and the appreciation of heterogeneity, as a chance for social transformation, are of central concern. These processes are crucial in order to provide access and participation in society for everyone, regardless of abilities, origin or gender. In the digital age, accessibility to ICT leads to another potential risk of exclusion resulting in the so-called digital divide. Therefore, using media as resource to foster learning processes seems of increasing importance. Following the theoretical framing the research questions focus on: How can the use of digital and analogue games contribute to foster social inclusion? How do the participating players face social inequality dimensions as disability, migration and gender while playing games? In order to answer these research questions, empirical data has been collected within the Erasmus* project eCrises according to a participatory research design. The data material consists of audio as well as video recording of a workshop with 19 participants playing eleven digital games for about two hours. The empirical data has been analysed by a team of four researchers according to the Documentary Method focusing on habitual interactions and communication structures. In conclusion, the outcomes indicate that playing games potentially fosters social inclusion. Games may create a space for dissolving social categories, giving various, creative solution approaches a try and raising awareness for social diversity.

Keywords: social inclusion, game-based learning, social inequalities, dis/ability, migration, gender

C – Arbeitsbogen mit interpretationsorientierten Fragen in Anlehnung an Przyborski und Wohlrab-Sahar (2009) und Übersetzung in Leichte Sprache

Name: _____

Datum: _____

Transkript Nr. ____

Interpretationsworkshop 1

Schwere Sprache	Leichte Sprache	Interpretation
Was zeigt sich hier über den Fall?	Was ist das Wichtigste in diesem Abschnitt?	
Welche Bestrebungen und/oder Abgrenzungen sind in den Redezügen impliziert?	Was glaubt ihr, will die Person den Anderen damit sagen?	
Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann die Grundlage der konkreten Äußerung sein?	Wieso sagt die Person das?	
Welches Prinzip kann verschiedene (thematische) Äußerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrundeliegenden Sinnes verständlich machen?	Welche Erfahrungen hat sie gemacht?	
Wie werden die Inhalte angesprochen, offengelegt, diskutiert?	Wie sagt die Person etwas?	

Gedanken, die noch wichtig sind:

D – Tabelle mit allen Spielsituation während des Workshops

Nr.	Spielsituation	Teilnehmer*innen	Zeitmarkierung (Video)	Bemerkung
				<i>Mohammad, Amir abwesend</i>
1	This War of Mine (Runde 1)	Diana	00:00:00 bis 00:21:38	
2	UNO (Runde 1)	Helga, Lukas, Anja, Sabine, Derya, James, Tom und Peter	00:00:00 bis 00:16:20	Anja geht zu Mikado (Runde 2)
		Helga, Lukas, Anja, Sabine, Derya, James, Tom, Peter und Lisa	00:16:20 bis 00:30:55	Lisa kommt dazu
3	Riesenmikado (Runde 1)	Laura, Ornella, Maja, Stella und Martina	00:00:00 bis 00:16:06	
4	Mensch-ärgere-dich-nicht (Runde 1)	Christopher und Markus	00:07:07 bis 00:21:38	Christopher bringt Diana anderen Laptop
		Christopher und Markus	00:22:09 bis 00:32:36	Christopher unterstützt Diana
		Christopher und Markus	00:33:16 bis 00:38:05	Christopher bringt Diana anderen Laptop
		Christopher und Markus	00:41:43 bis 00:43:23	
5	Iconoscope	Ornella	00:15:37 bis 00:28:29	
6	Riesenmikado (Runde 2)	Maja, Anja, Stella und Martina	00:16:54 bis 00:29:04	
		Maja, Anja, Stella, Martina und Ornella	00:29:04 bis 00:30:47	Ornella kommt dazu
7	Iconoscope	Diana	00:21:53 bis 00:38:05	
8	UNO (Runde 2)	Lukas, Laura, Helga und James	00:32:00 bis 00:32:57	
		Lukas, Laura, Helga, Peter, James und Anja	00:32:57 bis 00:33:58	Anja kommt dazu
		Lukas, Laura, Helga, Peter, James und Anja	00:33:58 bis 00:34:33	Anja steigt ins Spiel ein
		Lukas, Laura, Helga, Peter, James, Anja und Lisa	00:34:33 bis 00:43:44	Lisa kommt dazu
		Lukas, Laura, Helga, Peter, James und Anja	00:43:44 bis 00:44:27	Lisa geht

		Lukas, Laura, Helga, Peter und James	00:44:27 bis 00:54:58	Anja geht
9	Schach (Runde 1)	Maja und Martina	00:32:20 bis 00:42:04	Unterbrechung, weil Diana mit Rollator durch möchte
		Maja und Martina	00:43:37 bis 00:51:09	
10	This War of Mine (Runde 2)	Stella und Ornella	00:32:41 bis 00:44:07	
		Stella	00:44:07 bis 00:47:00	Ornella geht
		Stella und Ornella	00:47:00 bis 00:49:01	Ornella kommt hinzu
		Ornella	00:49:01	Stella geht
11	Memory	Derya, Sabine und Tom	00:34:36 bis 00:59:17	
12	Mensch-ärgere-dich-nicht (Runde 2)	Christopher, Markus, Lisa und Anja	00:45:17 bis 00:51:47	Christopher geht
		Christopher, Markus, Lisa, Anja und Maja	00:52:10 bis 00:54:25	Christopher kommt wieder, Maja kommt hinzu
		Christopher, Markus, Lisa, Anja und Maja	00:55:11 bis 00:55:56	
		Christopher, Markus, Lisa, Anja und Maja	00:55:28 bis 00:56:29	Christopher unterstützt Diana
		Christopher, Markus, Lisa, Anja und Maja	00:57:20 bis 01:02:41	Christopher unterstützt Martina
		Christopher, Markus, Lisa, Anja und Maja	01:06:32 bis 01:11:26	Mohammad wird begrüßt
		Christopher, Markus, Lisa, Anja und Maja	01:13:38 bis 01:18:50	Amir wird begrüßt, Spielbrett wird kopiert
		Christopher, Lisa, Anja und Maja	01:28:21 bis 01:31:52	Markus verlässt Spiel und Maja springt ein
		Christopher, Lisa, Anja und Maja	01:33:00 bis 01:37:32	Christopher unterstützt Diana
			01:38:00 bis 01:39:22	Christopher legt Tablet um
			01:39:44 bis 01:56:24	Klaus spricht mit Christopher
13	Iconoscope	Martina	00:52:17 bis 00:54:34	
		Stella	00:54:34 bis 00:55:00	übergibt Laptop an Stella
		Martina	00:55:00 bis 00:56:11	übergibt Laptop an Martina
		Martina	00:57:16 bis 01:04:30	

14	Iconoscope	Stella	00:52:32 bis 00:52:46	Gibt das Tablet an Ornella weiter
		Ornella	00:52:56 bis 00:53:46	
		Ornella und Stella	00:53:46	Stella kommt wieder hinzu
15	This War of Mine (Runde 3)	Diana	00:55:46 bis 00:56:49	
	Leiterspiel	Lukas, Laura, James, Peter und Helga	00:56:49 bis 01:04:15	Lukas steht auf
			01:05:23 bis 01:15:26	
16	Tablet	Stella	00:58:43 bis 01:07:13	
			<i>ab 01:02:33</i>	<i>Mohammad betritt Raum</i>
17	Riesenmikado (Runde 3)	Derya, Tom, Sabine und Mohammad	01:06:18 bis 01:11:24	
18	Schach (Runde 2)	Derya, Sabine und Tom	01:12:59 bis 01:19:35	
19	Specht mit UNO Karten	Ornella und Martina	01:15:41 bis 01:37:38	
			<i>ab 01:18:48</i>	<i>Amir betritt Raum</i>
20	Schach (Runde 3)	Amir und Mohammad	01:23:16 bis 02:14:14	Videoaufnahme endet
21	Kartenspiel	Stella, Markus, Tom und Sabine	01:26:41 bis 01:32:47	
22	Mensch-ärgere-dich-nicht (Runde 3)	Laura, Lukas, James, Peter, Derya und Helga	01:26:53 bis 01:58:00	
23	UNO	Ornella, Stella und Martina	01:34:12 bis 01:43:37	
		Ornella, Stella, Martina und Markus	01:34:37 bis 01:52:23	Markus kommt hinzu
			<i>ab 01:38:51</i>	<i>Klaus betritt Raum</i>
24	Iconoscope	Tom und Sabine	01:40:05 bis 01:46:49	

E – Tabelle mit Codierungen des empirischen Materials

Obercode	Code	Subcode	Codings aller Dokumente
Fähigkeit/Ability			86
	GRÜN		11
	(Be)lehrend		6
	Akademisches Wissen		8
	Anerkennung von/durch Fähigkeit		11
		Bewunderung	10
	Fähigkeit als Zugehörigkeitsargument		6
	gesellschaftliches Schönheitsideal		5
	Machtdemonstration		6
	Nachfragen um Wissen zu erweitern		4
	Selbstsicherheit		5
	Zustimmung		14
Behinderung/Disability			175
	GELB		21
	Angst vorm Scheitern		6
	ausgebremst werden durch Andere/ Strukturen		9
	Aberkennung von Fähigkeit durch Unterstützungen		7
	aufgeben		7
	Autorität		8
		Suche nach Schutz	4
		Externe Hilfe suchen	2
	Bestrafung des Regelbruchs		3
	Herabstufung		10
	Mangel an Wissen		4
	Notlage = Behinderung		2
	Passivität/kein Empowerment		3
	Rechtfertigung		5
		Angriff	4
		Verteidigung	7
	Regelbruch wird nicht bestraft		7
	Suche nach Anerkennung		6
		Nachfragen als Bestätigung	2

	Einfordern von Ermutigung	10
	Verniedlichung	22
	Reproduktion von Verniedlung	2
	Wiederholen des Gesagten	23
Exklusion		52
	ROT	17
	kompetativer Gedanke	7
	Vernichtung von MmB	3
	Gruppenbildung	4
	Exklusionserfahrung	4
	ignorieren	6
	Alternative aufzeigen	2
	Angst vor Ausschluss	4
	intentional	5
Gender	GRAU	30
	Frauen halten zusammen	2
	direkter Führungsstil	6
	indirekter Führungsstil	4
	negative Konnotation durch weibliche Form	4
	Hexe=böse Frau mit magischen Kräften	4
	Reproduktion klassischer Geschlechterrollen	7
Inklusion		117
	PINK	29
	Einbeziehen	15
	Empowermentstrategie	8
	direktes Erfragen von Unterstützung	6
	Einbringen eigener Ideen	9
	Stimme erheben	9
	provokant sein	9
	Ermutigung	6
	Fürsorge	8
	Gemeinsam	11
	keine Hierarchie	5

	voneinander lernen	2
Migration		10
	BLAU	2
	Willkommen heißen	5
	kulturelle Assoziationen	3