

Lisa Schweighauser und Petra Brand

Spielerische Förderung von Kindern im sozio-emotionalen Bereich

Einblicke in das interdisziplinäre Förderangebot «Beziehungsförderndes Spiel LOS» der Schule Jegenstorf

Zusammenfassung

Die Schule Jegenstorf bietet ein interdisziplinäres Förderangebot an mit dem Ziel, Kinder im sozio-emotionalen Bereich auf spielerische Art und Weise zu fördern und ihre Ressourcen zu stärken. Die Kinder verbessern ihre Beziehungsfähigkeit und lernen, die Perspektive von anderen zu übernehmen. Gleichzeitig erwerben sie Bewältigungsstrategien, um für sich selbst eintreten zu können. Dadurch wird nicht nur Mobbing vorgebeugt, im Spiel können sich auch Freundschaften entwickeln.

Résumé

L'École Jegenstorf propose une offre de soutien interdisciplinaire visant à épauler les enfants dans le domaine socio-émotionnel de manière ludique et à renforcer leurs ressources. Les enfants améliorent leurs compétences relationnelles et apprennent à se mettre à la place des autres. Ils acquièrent en même temps des stratégies qui leur permettent de s'affirmer. C'est une manière de prévenir le harcèlement, mais aussi de développer des amitiés dans le jeu.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-09-04

Die Schule – ein (möglichst) sicherer Ort

Damit Kinder lernen können, brauchen sie einen Ort, an dem sie sich wohlfühlen. Sie fühlen sich dann wohl, wenn sie sicher sind, wahrgenommen werden und vor grenzverletzendem Verhalten wie Mobbing geschützt werden (Blum & Beck, 2010). Eine Schule kann die Entwicklung der Kinder fördern, indem sie ihnen ermöglicht, Beziehungskompetenzen zu erwerben und ihnen ein soziales Handlungsfeld bietet, indem die Kinder Freundschaften knüpfen und aufbauen können. Die positiven Beziehungserfahrungen helfen ihnen im späteren Leben, tragfähige Beziehungen zu gestalten. Diese Voraussetzungen haben sich als ein wichtiges Fundament der Resilienz erwiesen (Aichinger, 2011).

Positive Beziehungserfahrungen – wie sie in Freundschaften gemacht werden – sind ein wichtiger Schutzfaktor im Leben. So können in Freundschaften beispielsweise vor Mobbing geschützt werden (Alsaker, 2017): Freundinnen und Freunde können die Mobbenden einerseits durch ihre Anwesenheit verunsichern und andererseits kann ein Kind von seinen Freundinnen und Freunden in schwierigen Situationen Hilfe und Unterstützung erwarten. Sind die Täter- und Opferrollen erst einmal verteilt, ist es für die Beteiligten schwierig, dieses starre Gefüge wieder aufzubrechen.

Mobbing äussert sich nicht nur physisch durch ein aggressives und gewalttätiges Verhalten, sondern auch verbal. Im verbalen Bereich ist es oft sehr subtil. Mobbing-Situationen bedeuten nicht nur für die betroffenen

Kinder und deren Familien viel Leid, sondern auch für Lehrpersonen, Speziallehrpersonen und Schulsozialarbeitende – es ist also das ganze System einer Schule davon betroffen (Blum & Beck, 2010).

Deswegen sind Schulen an Angeboten interessiert, mit denen präventiv gegen Mobbing vorgegangen werden kann. Das Förderangebot «Beziehungsförderndes Spiel LOS» setzt genau hier an: Wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, Beziehungen oder sogar Freundschaften aufzubauen, schützt sie das vor Mobbing. Damit dies gelingt, müssen die Kinder lernen, miteinander zu kooperieren. Maria Aarts (2009), die Begründerin der Marte-Meo-Methode, weist darauf hin, dass die Basis einer guten Kooperationsfähigkeit eine gut ausgebildete Spielfähigkeit ist. Das Benennen von Handlungen und Gefühlen ist ein zentraler Bestandteil dieser Methode. Die Kinder sollen also lernen, ihre Bedürfnisse und Gefühle zu benennen. Sie sollen sich als Teil einer Gruppe erfahren und spielerisch gruppenspezifische Erfahrung sammeln können. So erleben sie auch wiederkehrende Beziehungsangebote und können mit der Zeit Freundschaften aufbauen.

Das Förderangebot

«Beziehungsförderndes Spiel LOS»

Das Akronym LOS steht zusammen mit dem Beziehungsfördernden Spiel für die folgenden vier Grundbedürfnisse nach Grawe (2000):

1. Lustgewinn bzw. Unlustvermeidung
2. Orientierung und Kontrolle
3. Selbstwerterhöhung
4. Bindung

Im Unterricht begegnen uns immer wieder Kinder, deren psychische Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind. Deshalb zeigen sie oft Auffälligkeiten im sozio-emotionalen Bereich und benötigen Unterstützung. Das «Bezie-

hungsfördernde Spiel LOS» «spricht Kinder in der ihnen zutiefst innewohnenden Spielfreude an und ermöglicht ihnen eine ganzheitliche Erfahrung mit verschiedenen Sinnen und körperlichem Erleben und Tun» (Enz, 2017, S. 5f.). Die Geschichten und Abenteuer, die im «Beziehungsfördernden Spiel LOS» gespielt werden, fördern prosoziales Verhalten und den Gruppenzusammenhalt (ebd.).

Mit dem «Beziehungsfördernden Spiel LOS» besteht an der Schule Gegenstück ein interdisziplinäres Förderangebot von der Heilpädagogik und der Psychomotoriktherapie, bei dem die Kinder die vier Grundbedürfnisse nach Grawe spielerisch befriedigen können.

Das «Beziehungsfördernde Spiel LOS» basiert auf dem Kinderpsychodrama nach Aichinger und Holl (2010). Im Kinderpsychodrama thematisieren die Kinder ihre Konflikte, Schwierigkeiten und Ängste im Rollenspiel und nicht im Gespräch. Im Spiel kommen die Kinder über das zur Verfügung gestellte Material miteinander in Kontakt: Sie müssen sich darüber austauschen und miteinander aushandeln, wer welches Spielmaterial bekommt. Sie werden darin unterstützt, Worte für ihre Bedürfnisse und Gefühle zu finden und für sich und andere einzustehen. Anstelle von Ohnmachtsgefühlen und Hilflosigkeit können die Kinder im Spiel Bewältigungsstrategien erleben und aufbauen – und so aus Situationen der Sprachlosigkeit heraustreten. In einer sicheren Atmosphäre wie im «Beziehungsfördernden Spiel LOS» können sich die Kinder in der Gruppe als selbstwirksam erleben und wertvoll fühlen. Zudem ist das Spiel geprägt von der Gruppendynamik. Den Kindern wird zugetraut, dass sie aufgrund ihrer Stärken und Ressourcen am Spiel teilnehmen können und Lösungen für ihre Probleme finden. Der Fokus liegt auf der

Lösungsfindung, denn die Bewältigung von Schwierigkeiten und Herausforderungen hilft den Kindern, sich weiterzuentwickeln und ein positives Selbstbild aufzubauen. Im «Beziehungsfördernden Spiel LOS» wird auf Schuldzuweisungen verzichtet (*No-Blame-Approach*), denn Schuldzuweisungen erzeugen aggressives Verhalten und Auflehnung (Alsaker, 2010).

Wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, Schwierigkeiten zu bewältigen, entwickeln sie sich weiter und bauen ein positives Selbstbild auf.

Welche Kinder besuchen dieses Angebot?

Das Förderangebot besuchen Kinder, die im sozio-emotionalen Bereich Unterstützung benötigen und durch Vermeidungsstrategien auffallen. Oft sind sie nicht fähig zur Perspektivenübernahme und Selbstregulierung. Sie brauchen eine gezielte Förderung, damit sie lernen, die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und andere Meinungen und Sichtweisen anzuerkennen.

Gerade diese Kinder tun sich aber schwer, sich auf Übungsangebote oder Trainings einzulassen. Deshalb benötigen sie in erster Linie emotionale Sicherheit und Unterstützung bei der Stärkung ihres Selbstbewusstseins, damit sie später bereit sind, sich mit ihren Schwächen auseinanderzusetzen oder an ihnen zu arbeiten (Weiss, 2010).

Die drei Spielphasen des LOS

Über ein Semester hinweg besuchen vier Kinder vom Zyklus I einmal pro Woche während 60 Minuten das «Beziehungsfördernde Spiel LOS». Das Förderangebot wird von einer Heilpädagogin und einer Psychomotoriktherapeutin geleitet. Für die Aufnahme braucht es

keine spezifische Abklärung; sie erfolgt im direkten Austausch mit den Lehrpersonen und den Erziehungsberechtigten.

Das Förderangebot ist klar strukturiert und bietet den Kindern Orientierung und Sicherheit. Angelehnt an Aichinger und Holl (2010) ist das «Beziehungsfördernde Spiel LOS» in drei Phasen eingeteilt: Initialphase, Spielphase und Abschlussphase.

Die Initialphase

In der Initialphase besprechen die beiden Leiterinnen mit der Gruppe den Spielverlauf. Sie fragen die Kinder, was sie gerne spielen möchten. Bei dieser gemeinsamen Themenfindung bringt jedes Kind seine Themen ein, wobei ihre jeweilige Entwicklungsgeschichte, ihre Bindungserfahrungen und Prägungen den Rahmen der Geschichte abstecken (Aichinger & Holl, 2010). Ist ein Kind in den ersten Stunden noch schüchtern und zurückhaltend, so wird es, wenn es beispielsweise eine Katze auf dem Bauernhof spielen will, erstmals noch in seinem «Haus» bleiben, dem sicheren Ort. Von dort aus kann es zuschauen und muss nicht direkt in Kontakt mit den anderen Tieren treten. In dieser Phase erleben die Kinder die Möglichkeiten der Entscheidungsfreiheit und Freiwilligkeit. Und sie erfahren bereits ein erstes Mal eine Selbstermächtigung, denn sie entscheiden, was gespielt wird. Dazu wird aber niemand gedrängt: «Die Kinder dürfen so gehemmt und unspontan sein, wie sie augenblicklich sind» (Aichinger & Holl, 2010, S. 33).

Aus den Beiträgen der Kinder wird eine gemeinsame Geschichte entwickelt, die von allen getragen werden sollte. Die Aushandlungen sind wichtig und sollten keinesfalls zu früh abgebrochen werden, sonst würde den Kindern die Möglichkeit genommen, sich gegenseitig zuzuhören. Dadurch würde man das Übereinkommen und Finden einer

gemeinsamen Spielidee möglicherweise verhindern (Aichinger & Holl, 2010).

Die Spielphase

Am Anfang der Spielphase bauen sich die Kinder je ein Haus. Die Behausung dient ihnen als sicherer Ort, an den sie sich während des Spiels zurückziehen können. «Die Möglichkeit und Sicherheit zu haben, sich an einen sicheren Ort zurückziehen zu können, der von allen respektiert wird, ist vor allem für unsichere, ängstliche und traumatisierte Kinder wichtig» (Aichinger & Holl, 2010, S. 45). Die Kinder schmücken ihre Häuser je nach Befindlichkeit, Selbstvertrauen und Fürsorge mal umfanglicher, mal rudimentärer.

Dann beginnt das Spiel: Es ist Nacht. Die Kinder und die Leiterinnen nehmen ihre gewählte Rolle ein, die sie in der Initialphase herausgearbeitet und festgelegt haben. Im Spiel versuchen sie sich an den besprochenen Verlauf zu halten. Die Leiterinnen holen sich aber je nach Situation immer wieder kurze Regieanweisungen bei den Kindern ein, um sicher zu sein, so zu handeln, wie das einzelne Kind es braucht und es sich vorstellt.

Die Abschlussphase

Einige Minuten vor Spielende kündigen die Leiterinnen den Abschluss an, damit die Kinder noch einen Schlusspunkt für ihre Geschichte finden können. Dann wird es im Spiel wieder Nacht und die Kinder legen ihre Rolle ab. Dieses Ritual ist fester Bestandteil und begrenzt die Spielzeit. In der kurzen Nachbesprechung im Kreis können die Kinder berichten, was sie erlebt haben und was ihnen gut gefallen hat.

In diesem kooperativen Prozess des gemeinsam entworfenen und inszenierten Spiels bearbeiten die Kinder symbolisch ihre Konflikte, erproben spontane Impulse,

erleben Handlungskonsequenzen und entwickeln gemeinsam kreative Lösungen.

Praxisbeispiel: Wie der Stier zum Maulwurf wurde

Eddie¹ fällt im Kindergarten durch seine impulsive Art auf. Sein Verhalten und seine Wortwahl wirken oft bedrohlich. Dies ist mitunter ein Grund, warum er immer wieder in Konflikte verwickelt ist.

In der ersten Stunde möchte er einen erwachsenen Stier mit vier Hörnern spielen, der gegen einen anderen Stier kämpft. Er zeigt auf Theo und sagt, er könne ja mit ihm kämpfen. Theo, der Eddie noch nicht kennt und etwas gehemmt ist, zuckt bei diesem Vorschlag zusammen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Eddie zwar benennen kann, was er will, allerdings kann er nicht Theos Perspektive übernehmen oder einschätzen, was die Grösse und die Kraft des Stieres für ihn bedeuten könnte.

Damit Theo und die anderen Kinder sich sicher fühlen, erklären die Leiterinnen, dass jedes Kind genau das spielen dürfe, was es wolle. Wenn es ein Kind gäbe, das auch kämpfen möchte, dürfe sich dieses melden. Die drei anderen Kinder in der Gruppe entscheiden sich, junge Katzen zu spielen. Damit auch Eddie weiss, dass seine Spielidee Platz hat, bietet eine Leiterin an, auch einen Stier zu spielen. Die Leiterinnen nehmen die Stierkampfszene zum Anlass, den Kindern zu zeigen, wie ein spielerischer Kampf aussehen könnte, nämlich indem man nur so tut, als ob man kämpfen würde. Sie erklären den Kindern, dass es beim Spielen wichtig ist, niemandem weh zu machen.

Alsaker (2004) beschreibt, dass klare Regeln beim spielerischen Kämpfen den Kindern

¹ Im Praxisbeispiel wurden die Namen der Kinder geändert.

ermöglichen, ihre eigene Kraft zu spüren und zu lernen, diese zu dosieren und zu stoppen, bevor es dem Gegenüber unangenehm wird. Dadurch werde die eigene und die fremde Toleranzgrenze erfahr- und spürbar. Solche Spiele würden den Kindern auch ermöglichen, den Unterschied von Aggression und Stärke besser kennenzulernen. Dazu brauche es aber zwingend Erwachsene, die ein solches Kampfspiel genau beobachten würden. Insbesondere aggressive Kinder oder passive Opfer hätten ein schlecht entwickeltes Körpergefühl. Deshalb ist es für jedes Kind wichtig zu lernen, «dass es sich wehren darf und «Nein» sagen soll, wenn es von anderen unrecht oder in unerwünschter Weise behandelt wird» (Alsaker, 2017, S. 219).

Klare Regeln beim spielerischen Kämpfen ermöglichen den Kindern, ihre eigene Kraft zu spüren.

Verhandeln, teilen, helfen und kooperieren

Auch beim Aushandeln, wer welches Material bekommt, um sein Haus zu bauen, dominiert Eddie mit seinen Wünschen. Noch wagen die anderen Kinder nicht, Ansprüche auf die attraktiven Schaumstoffwürfel zu erheben. Indem die Leitung nachfragt, ob das für die anderen Kinder in Ordnung sei, können sie Eddie aufzeigen, dass noch andere Bedürfnisse ausser seinen im Raum stehen könnten, ohne ihn beschämen oder zurechtweisen zu müssen. So zeigen die Leiterinnen den Kindern, dass sie miteinander verhandeln können und Eddie kann sich als Teil der Gruppe erleben. Die gehemmteren Kinder können dadurch ihre Bedürfnisse besser wahrnehmen oder in einem ersten Schritt darüber nachdenken.

In der Bauphase fällt auf, dass Eddie vor allem grosse und schwere Materialien an-

häuft. Er baut seinen «sicheren Ort» weit vom Bauernhof weg, was darauf hindeutet, dass er autonom sein möchte. Seine Selbstständigkeit zeigt er auch beim Bauen, denn er benötigt kaum Unterstützung und hat konkrete Ideen für seine Behausung.

Die drei anderen Kinder bauen ihren «sicheren Ort» ganz in der Nähe des Bauernhofes. Im Plenum wird Eddies Wunsch diskutiert, dass ihn die drei Katzen besuchen kommen. Einen Besuch im Stierstall können sich die Katzen nicht vorstellen. Mirjam findet aber, sie wolle dem Stier beim Kämpfen auf der Wiese zuschauen, dafür müsse sie ihr rotes Kissen mitnehmen und neben dem Bauern sitzen, der von einer Leiterin gespielt wird.

Mirjam scheint das Beziehungsangebot von Eddie wahrzunehmen, auch wenn ein Besuch in seinem Stall für sie momentan noch zu bedrohlich ist. Auch für die anderen Katzen-Kinder kommt ein Besuch zu diesem Zeitpunkt noch nicht infrage. Diesen inneren Konflikt können sie aber noch nicht in Worte fassen. Mithilfe der Methode des einführenden Doppeln² aus dem Kinderpsychodrama unterstützt die Leiterin die Kinder dabei, ein Gefühl für sich selbst zu entwickeln (Aichinger & Holl, 2010). In der Rolle des Bauern kann sie die Gefühle der Tiere und deren Zusammenhänge im Spiel wie folgt benennen. Die Leiterin in der Rolle des Bauern redet im Spiel laut vor sich hin, sodass es die Katzen und der Stier hören: «Der Katze ist ein Besuch heute beim Stier noch zu gefährlich. Der ist ja auch ganz schön stark und gross, da weiss man als kleine Katze nie so genau, was geschehen könnte. Aber eine der Katzen ist schon ganz mutig und neugierig. Sie kommt zuschauen, wie der Stier gegen den Nachbarstier kämpft und den Bauernhof verteidigt. Ich finde es

² Das einführende Doppeln ist eine Technik des Psychodramas, bei dem die Leiterin versucht, mögliche Gefühle des Kindes zu verbalisieren.

toll, wie die Katze für sich sorgt und ihr rotes Kuschelkissen mitgenommen hat. Und es ist sehr nett vom Stier, dass er eine Zuschauerbühne für alle Katzen gebaut hat. Das zeigt, wie sich der Stier für die Katzen interessiert. Und dann haben ja die Katzen auch scharfe Krallen und können gut fauchen, falls ihnen der Nachbarstier zu nahekommen würde, und unser Stier würde sie sicher auch verteidigen. Natürlich würde auch ich eingreifen, denn auf dem Bauernhof ist der Bäuerin und mir jedes Tier wichtig.»

In der nächsten Stunde sind sich die Kinder in der Initialphase schnell einig, was sie spielen wollen – das Gleiche wie beim letzten Mal: Tiere auf dem Bauernhof. Alle Kinder entscheiden sich für die gleichen Rollen. Lilli, ein schüchternes und zurückhaltendes Mädchen, beginnt heute als erste zu erzählen, welche Baumaterialien sie als Katze für ihren «sicheren Ort» benötigt: Sie brauche die Schaumstoffklötze und das goldene Glitzer Tuch. Als sich Theo mutig diesem Wunsch nach einem Schaumstoffklotz anschliesst, schießt Eddie dazwischen und meint, dass er eigentlich alle Schaumstoffklötze für den Bau seines Stalls brauche. Nach dieser Äusserung von Eddie verschränkt Theo seine Arme und beginnt zu schluchzen.

Auch in einem solchen Moment kann die Leitung einfühlsam doppelten, um Theo dabei zu helfen, wahrzunehmen, was in ihm vorgeht, damit er aus seiner Wortlosigkeit heraustreten und Worte für seine Gefühle finden kann. Die Leiterin spricht laut: «Wenn ich Theo wäre, hätte mich das ganz schön Mut gekostet, auch auf einen Schaumstoffwürfel Anspruch zu erheben, und dann wäre ich ziemlich erschrocken, wenn ich keinen dürfte.» Theo gelingt es dadurch, sich für die weiteren Besprechungen wieder zu öffnen. Neugierig schaut er zwischen seinen verschränkten Armen hindurch und als Eddie findet, er könne

ihm und Lilli einen Würfel abgeben, ist Theo für den weiteren Verlauf wieder offen.

Freundschaften entstehen – die Tiere machen eine Party

In der dritten Stunde spricht Mirjam in der Initialphase zuerst und meint: «Heute möchte ich den Stier besuchen.» Zu ihrem Erstaunen entgegnet Eddie aber blitzschnell: «Heute will ich keinen Stier, sondern einen Maulwurf spielen, der auf dem Bauernhof lebt und für jede Katze eine Wohnung buddelt, damit diese zum Spielen vorbei kommen können.» Es wirkt so, als hätte Eddie in den letzten Spielen die Erfahrung gemacht, dass die Rolle als Stier seinem Bedürfnis nach Beziehung nicht gerecht werden würde und dass er intuitiv die Rolle seinem Bedürfnis angepasst hätte.

Nach der Bauphase zeigt Eddie stolz seinen grossen Maulwurfsbau, der sich direkt vor dem Bauernhaus befindet. Zwei Eingänge führen in den Bau und er sagt, dass diese nur für ihn und die drei Katzen zu finden seien – die Bäuerin und der Bauer seien ahnungslos. Weiter erzählt Eddie, dass er in seinem Maulwurfsbau für jede Katze ein Zimmer gebaut habe und heute Abend mit allen eine Party feiern möchte. Auf der Party könnten alle zusammen Unfug machen, singen und tanzen. Bäuerin und Bauer würden von der Party nichts bemerken.

Eddie zeigt in dieser Stunde deutlich, dass er gerne mit den anderen Kindern interagieren möchte. Er macht ihnen ein Beziehungsangebot, indem er für sie in seinem Maulwurfsbau ein Zimmer gebaut hat und sie zu einer Party einlädt.

Abschied nehmen

Nach einem Semester heisst es Abschied nehmen. Die Kinder haben im Spiel viele positive Erfahrungen im sozio-emotionalen Bereich gemacht: Sie haben ihre Beziehungsfähigkeit

verbessert, lernten in ihren gewählten Rollen schwierige Situationen zu überwinden und stärkten ihr Selbstvertrauen, indem sie Herausforderungen aus eigener Kraft meisterten. Gleichzeitig lernten sie beim Aus- und Verhandeln ihre eigenen Bedürfnisse und Grenzen wahrzunehmen und für diese einzustehen. Im «Beziehungsfördernden Spiel LOS» erwarben die Kinder auf spielerische Weise Handlungsmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien, um aus ihrer Hilflosigkeit herauszutreten.

Das «Beziehungsfördernde Spiel LOS» ist ein geeignetes Förderangebot für Schulen, um präventiv und früh gegen Mobbing vorzugehen. Im besten Fall knüpfen die Kinder sogar Freundschaften. Wir schliessen uns den Worten Alsakers (2017, S. 10) an: «Unsere Gesellschaft braucht mutige Kinder, die morgen mutige Erwachsene sein werden; dazu müssen die Erwachsenen von heute den Mut aufbringen, den Kindern diesen Weg zu weisen und sie auf ihm zu begleiten.»



Lisa Schweighauser
Psychomotoriktherapeutin
Schule Jegenstorf
lisa.schweighauser@schule-jegenstorf.ch



Petra Brand
Schulische Heilpädagogin
Schule Jegenstorf
petra.brand@schule-jegenstorf.ch

Literatur

- Aarts, M. (2009). *Marte Meo – ein Handbuch*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Aichinger, A. (2011). *Resilienzförderung mit Kindern*. Kinderpsychodrama, Band 2. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Aichinger, A. (2012). *Einzel- und Familientherapie mit Kindern*. Kinderpsychodrama, Band 3. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Aichinger, A. & Holl, W. (2010). *Gruppentherapie mit Kindern*. Kinderpsychodrama, Band 1. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Alsaker, F. D. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer*. Bern: Huber.
- Alsaker, F. D. (2017). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. Bern: Huber.
- Blum, H. & Beck, D. (2010). *No Blame Approach*. Köln: Fairabend.
- Enz, R. (2017). Beziehungsförderndes Spiel in der Schule. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 16 (1), o. S. DOI 10.1007/s11620-017-0377-x
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie* (2. korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Weiss, G. (2010). *Kinderpsychodrama in der Heil- und Sozialpädagogik. Grundlagen, Therapie, Förderung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Cécile Tschopp, Jeanine Grütter und Alois Buholzer

Soziale Teilhabe durch Intergruppenkontakt

Wie Freundschaften von Kindern mit heilpädagogischem Förderbedarf unterstützt werden können

Zusammenfassung

Die soziale Teilhabe innerhalb einer Schulklasse ist bedeutsam für die sozio-emotionale und kognitive Entwicklung eines Kindes. Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf stehen unter einem erhöhten Risiko, in eine Aussenseiterposition zu rutschen. Die soziale Teilhabe aller Kinder zu unterstützen und zu fördern, ist Aufgabe der Lehrpersonen sowie der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Das Programm «Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen» integriert verschiedene theoretische Ansätze, um Intergruppenkontakte zu fördern und bietet konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für Schulklassen.

Résumé

La participation sociale au sein d'une classe est importante pour le développement socio-émotionnel et cognitif de l'enfant. Les enfants qui bénéficient des services d'éducation spécialisés ont un risque accru d'être marginalisés. Soutenir et encourager la participation sociale de tous les enfants est la tâche des enseignant-e-s et des pédagogues spécialisé-e-s. Le programme « Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen » intègre différentes approches théoriques pour encourager les contacts intergroupes, et propose des aménagements possibles pour les classes.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-09-05

Einleitung

Freundschaften mit Gleichaltrigen sind ein zentrales Element in der kindlichen Entwicklung. In der Interaktion mit Gleichaltrigen erlernen Kinder neue Fähigkeiten ko-konstruktiv, also im gleichwertigen Miteinander und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen, und sie entwickeln ihre kognitiven Fähigkeiten (Wygotski, 1978). Zudem bieten Freundschaften ein wichtiges Übungsfeld für die sozio-emotionale Entwicklung (Garrote & Moser Opitz, 2017). Sie decken bedeutsame Funktionen ab: gegenseitige soziale, emotionale und instrumentelle Unterstützung, Nähe und Zuneigung, Gelegenheiten, um Intimitäten offenzulegen und um Interessen, Hoffnungen und Ängsten zu teilen. Zudem sind sie Prototypen für spätere Partnerschaften (Rubin et al., 2015).

Freundschaften haben auch eine zentrale Bedeutung im Schulkontext. So bewirken positive soziale Interaktionen zwischen Kindern, dass ein Kind sich in der Schule wohler fühlt und aktiver am Unterricht teilnimmt. Beides sind gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche schulische Laufbahn (Garrote & Moser Opitz, 2017). Insbesondere bei Kindern mit kognitiven oder sozialen Beeinträchtigungen kann der Kontakt mit Kindern mit regulär verlaufender Entwicklung dazu beitragen, die soziale Kompetenz zu erhöhen, die Bildungsziele besser zu erreichen und die Lebensqualität zu verbessern (Kocaj et al., 2014). Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf nehmen jedoch in der Klasse häufig tiefere soziale Positionen ein, sind weniger in Cliques integriert und insgesamt weniger beliebt als Kinder ohne heilpädagogischen Förderbe-

darf (Bless, 2007; Ellinger & Stein, 2012; Grütter et al., 2015). Eine geringe soziale Integration kann sich negativ auf die sozio-emotionale und schulische Entwicklung der betroffenen Kinder auswirken. Sie zeigen ein niedrigeres Engagement für die Schule und haben ein erhöhtes Risiko für Depressionen und Angststörungen (Bierman, 2004; Rubin et al., 2006).

Lehrpersonen sowie Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen können diesen Risiken entgegenwirken, wenn sie die Faktoren der Freundschaftsbildung kennen und wissen, wie Freundschaften zwischen den Schülerinnen und Schülern gefördert werden können.

Bedeutung von Intergruppenkontakten für die soziale Teilhabe

Mit *Intergruppenkontakten* sind Kontakte zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Gruppen gemeint. Sie können dazu beitragen, Zuschreibungen und negative Haltungen abzubauen (Allport, 1954). Dazu braucht es kooperative Kontakte, bei denen gemeinsame Interessen und Ziele verfolgt werden und alle Kinder möglichst den gleichen Status innehaben. Das hohe Potenzial von Freundschaften zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Gruppen zeigt zum Beispiel die Längsschnittstudie mit 11- bis 12-jährigen Kindern von Grütter et al. (2018). Freundschaften von Kindern mit und ohne heilpädagogischen Förderbedarf führten während eines Schuljahres zu einer höheren Integrationsbereitschaft bei Kindern ohne heilpädagogischen Förderbedarf. Diese entwickelten zudem mehr Mitgefühl und Vertrauen für Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf. Diese Befunde aus der Studie von Grütter et al. (2018) verdeutlichen, dass Intergruppenkontakte mit Gleichaltrigen wichtig sind: Kinder lernen durch die Interaktionen nicht nur,

die Perspektive von anderen zu übernehmen, sondern entwickeln auch Kompetenzen wie Mitgefühl und Vertrauen (Keller, 1996). Da sich Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne heilpädagogischen Förderbedarf positiv auf alle Kinder auswirken, ist es wichtig, dass Lehrkräfte diesem Thema Raum geben und positive Begegnungen ermöglichen.

Vertrauen als Grundlage positiver Interaktionen

Schulische Diversität *per se* führt nicht automatisch zur Entwicklung von Freundschaften. Deshalb schlagen Turner und Cameron (2016) vor, gezielt jene sozialen Kompetenzen bei Kindern zu fördern, welche es erlauben, Kontakte zu Kindern einzugehen, die als «anders» wahrgenommen werden; zum Beispiel Selbstvertrauen, Perspektivenübernahme und Mitgefühl. So kann das Vertrauen in den Kontakt mit anderen sozialen Gruppen gestärkt werden. Kinder mit hohem Vertrauen in solche Kontakte weisen sich durch folgende Eigenschaften aus:

- Sie haben eine geringe Angst, mit Kindern zu interagieren, die sie als «anders» wahrnehmen und sind zuversichtlich, dass sie persönlich von solchen Interaktionen profitieren können.
- Sie haben positive Einstellungen gegenüber Kindern, die «anders» sind und neigen weniger stark dazu, ihnen negative Eigenschaften zuzuschreiben. Stattdessen schätzen sie Kinder, welche «anders» sind, aufgrund von persönlichen Eigenschaften ein und können gemeinsame Interessen und Ähnlichkeiten identifizieren.
- Sie sind zuversichtlich, dass sie Kontakt mit Kindern aufnehmen können, welche «anders» sind und fühlen sich sicher, dass ihre Identität akzeptiert und geschätzt wird.

- Sie zeigen ein hohes Mass an Perspektivübernahme und Mitgefühl und können durch positive Interaktionen Vertrauen aufbauen.

Das Vertrauen in den Kontakt kann sowohl durch gezielte Interventionen, welche den Kontakt mit den Peers ermöglichen, wie auch durch das schulische Umfeld gefördert werden. Turner und Cameron (2016) schlagen den erweiterten Kontakt als eine Strategie vor: Die Kinder bekommen Modelle von Intergruppenfreundschaften, indem sie zum Beispiel Geschichten hören und positive Kontakte zwischen anderen Kindern beobachten. Diese Strategie wird mitunter auch im Programm «Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen» angewendet.

Programm «Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen»

Das Interventionsprogramm «Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen»¹ wurde an der *Pädagogischen Hochschule Luzern* entwickelt und richtet sich an Kinder der dritten bis sechsten Primarstufe (Grütter et al., 2020). Es zielt darauf ab, soziale Kompetenzen von Kindern zu entwickeln und positive Kontakte zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Gruppen zu fördern (z. B. Kinder mit und ohne heilpädagogischen Förderbedarf). Das Programm soll soziale Interaktionen im Klassenzimmer ermöglichen, indem es die soziale Teilhabe aller Kinder auf drei Ebenen stärkt (Grütter & Garrote, 2020):

- Ebene der Lehrpersonen: Lehrpersonen werden für Themen des sozialen Ausschlusses und die damit verbundenen sozialen Dynamiken in der Klasse sensibilisiert.

Sie reflektieren ihre Einstellungen und ihr Verhalten, die am Sozialgefüge in der Klasse bedeutsam mitwirken.

- Ebene der Peers: Fokussiert wird auf die Förderung günstiger sozialer Dynamiken. Die Schülerinnen und Schüler werden angeleitet, wie sie bei unfairm Verhalten oder Ausschluss intervenieren können.
- Ebene der Schülerinnen und Schüler: Sie üben soziale Fertigkeiten, welche die Kontaktaufnahme mit wenig vertrauten Kindern erleichtern und ihre Fähigkeit stärken, Konflikte zu lösen. Dadurch soll ihre Offenheit im Umgang mit «Anders-Sein» gefördert und das Vertrauen in Intergruppenkontakte gestärkt werden.

Im Interventionsprogramm üben die Kinder, Kontakt mit wenig vertrauten Kindern aufzunehmen und Konflikte zu lösen.

Schwerpunkte des Programmes

Um die verschiedenen Schwerpunktthemen des Programmes zu behandeln, wurde der Kinderkrimi «Die Buschbanditen: Gefahr für Herr Tännli» (Alves, 2020) verfasst. Im Fokus steht ein Junge mit heilpädagogischem Förderbedarf, der in die Regelklasse integriert werden soll. Ihm wird anfänglich mit grosser Skepsis begegnet. Mit der Zeit entsteht jedoch eine Freundschaft zwischen dem Jungen und einer Gruppe von Kindern dieser Klasse, die sich Buschbanditen nennt.

Der Kinderkrimi wird von der Lehrperson vorgelesen und anhand von Diskussionen und Übungen vertieft. Er dient als Modell für Intergruppenfreundschaften: Die Schülerinnen und Schüler erhalten persönliche Informationen über den Jungen und werden angeleitet, ihre eigenen Vorbehalte und Zuschreibungen zu hinterfragen. Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler an der Le-

¹ Wir danken dem *Eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung* (EBGB) für die finanzielle Unterstützung des Projektes.

benswelt der Protagonisten teilhaben und die Geschichte jeweils aus verschiedenen Perspektiven betrachten, soll die Identifikation mit den Protagonisten erhöht und die Perspektivenübernahme verbessert werden. Durch die Geschichte sollen Berührungsängste abgebaut sowie das Vertrauen in und das Mitgefühl für die Protagonisten gestärkt werden.

Die Diskussionen und Übungen zum Krimi ermöglichen es den Kindern, sich ihren eigenen Haltungen bewusst zu werden und sie zu hinterfragen.

Die Inhalte des Krimis werden anhand von Übungen und Diskussionen in der Klasse bearbeitet. Zum Beispiel wird besprochen, wie die Protagonisten auf die sozialen Ereignisse in der Geschichte reagieren. So soll ein Transfer von der Geschichte auf die Lebenswelt der Kinder ermöglicht werden. Die Schülerinnen und Schüler können sich so ihrer eigenen Haltungen rund um die Themen Zuschreibungen, Gruppenprozesse sowie Ausschluss bewusst werden und sie hinterfragen. Die Forschung zeigt, dass Kinder ein hohes Bedürfnis für Gerechtigkeit in sozialen Beziehungen haben und negative Konsequenzen für andere vermeiden möchten (Killen & Rutland, 2011). Zugleich werden ihre Überlegungen und Entscheidungen jedoch auch durch Gruppenprozesse beeinflusst. So kann beispielsweise ein hohes Bedürfnis, dazugehören zu wollen, die Wirkung haben, dass Kinder andere ausschliessen, welche aus verschiedenen Gründen nicht zur Gruppe passen. Wer wiederum zur Gruppe passt, wird durch Gruppennormen vorgeschrieben, welche mehr oder weniger inklusiv sein können (Gasser et al., 2017; Killen & Rutland, 2011). Da diese Prozesse Teil von Peerbeziehungen

sind, werden sie während des Programmes im Rahmen der Diskussionen und Gruppenübungen (z. B. die eigenen Klassennormen erkennen und reflektieren) thematisiert und bewusst gemacht.

Im Programm werden anhand des Kinderkrimis während sechs Wochen à zwei bis vier Lektionen folgende thematische Schwerpunkte bearbeitet, welche aufeinander aufbauen:

- Umgang mit Anders-Sein: Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit Diversität und Toleranz und lernen Stereotypen und Vorurteile zu hinterfragen.
- Gruppenzugehörigkeit und Freundschaftswahl: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren, anhand welcher Kriterien sie ihre Freunde wählen, wie Gruppennormen funktionieren und welche möglichen Gründe es für Ein- bzw. Ausschluss gibt.
- Freundschaftsqualität: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren, wie Freundschaften entstehen und was gute Freundschaften ausmacht.
- Soziale Konflikte: Die Schülerinnen und Schüler lernen anhand konkreter Strategien mit sozialen Konflikten konstruktiv umzugehen, und sie üben, die Perspektive von Dritten zu übernehmen.
- Umgang mit Diskriminierung und sozialem Ausschluss: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den negativen Konsequenzen von sozialem Ausschluss, Mobbing und Diskriminierung auseinander und üben, wie sie einschreiten können. Sie werden sich der unterschiedlichen Rollen von Täter, Opfer und *bystander* (Zuschauer) bewusst und lernen, wie sie als *bystander* aktiv ihre Klassenkameradinnen und -kameraden schützen können.

Transferaufgabe: *Compliments for Secret Buddy*

Eine Übung für Ihre Klasse, damit Ihre Schülerinnen und Schüler etwas Neues über eine Mitschülerin/einen Mitschüler lernen und dazu vielleicht auch Vorurteile ablegen und sich in Offenheit üben.

Teilen Sie jeder Schülerin/jedem Schüler einen *Secret Buddy* zu, wobei diese beiden möglichst wenig Berührungspunkte (weder in positiver noch in negativer Hinsicht) haben sollten. Lassen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler ihren *Secret Buddy* eine Woche lang beobachten, damit ihr/ihm Neues über ihren *Secret Buddy* auffällt. Das Ziel Ende Woche ist es, dem *Secret Buddy* aufgrund der Beobachtungen ein Kompliment zu machen. Beispiel: «Ich habe diese Woche entdeckt, dass du sehr gut auf Bäume klettern kannst. Du bist sehr flink.»

Ein Begleitmanual hält fest, wie diese Themen bearbeitet werden können (Grütter et al., 2020). Es enthält einen allgemeinen Teil mit einer kurzen Beschreibung der wichtigsten Grundlagen, Zielen des Programmes, Hinweisen zur Vorbereitung und Durchführung sowie Best-Practice-Anleitungen zur Diskussionsführung. Zudem beinhaltet es Diskussionsfragen sowie Materialien und Anleitungen für die Gruppenübungen zu den verschiedenen Schwerpunktthemen. Während der Programmdurchführung erhalten die Schülerinnen und Schüler Transferaufgaben, die gezielt Kinder in Kontakt bringen sollen, welche bisher wenig Berührungspunkte miteinander hatten (ein Beispiel aus dem Schwerpunkt «Umgang mit Anderssein» findet sich im Kasten).

Rolle der Lehrperson während des Programmes

Die Lehrperson kann die Klassendynamik bedeutend mitsteuern (Farmer et al., 2019). Sie plant vor und während der Programmdurchführung sorgfältig, wie sie die Schülerinnen und Schüler für Gruppen- und Transferaufgaben zusammensetzt. So werden beispielsweise Schülerinnen und Schüler in Kontakt gebracht, die sich nicht unbedingt mögen oder Gruppen so gestaltet, dass sie die Klassendynamik widerspiegeln. Die Lehrperson

kann Gruppenzusammensetzungen nutzen, um den Schülerinnen und Schüler soziale Prozesse bewusst zu machen (zum Beispiel Vorurteile und der Umgang damit) und um sie anhand von Übungen systematisch zu begleiten. Dies soll zu einem positiven, unterstützenden und inklusiven Klassenklima beitragen, welches positive Kontakte unter den Schülerinnen und Schülern begünstigt.

Erste Ergebnisse, Zugang zum Material und Ausblick

Das Programm wurde in 67 Schulklassen in einem Zeitraum von etwa sechs bis sieben Wochen evaluiert. In der Evaluation wurden Einstellungen und Verhaltensabsichten der Schülerinnen und Schüler vor und nach dem Programm mit schriftlichen Fragebögen oder mündlichen Interviews erfasst. Erste Ergebnisse zeigen, dass das Programm bei Kindern bedeutsame Lernprozesse auslöst und die soziale Teilhabe insgesamt erhöht (Grütter et al., 2021). Aktuell wird das Programm von der *Pädagogischen Hochschule Luzern* überarbeitet. Dabei werden von einem Fachteam spezifische Umsetzungen im Bereich Verhalten für die 3./4. Klasse, die 5./6. Klasse sowie für eine heilpädagogische Schule erarbeitet und überprüft, um die Wirksamkeit des Programms zu optimieren.

Nach Entwicklungsabschluss wird das Programm «Freundschaften fördern in heterogenen Lerngruppen» den interessierten Lehrpersonen sowie Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zur Verfügung gestellt. Ein Begleitmanual enthält das gesamte Material zum Programm, um sich als Lehrperson theoretisch mit der Thematik auseinanderzusetzen, das Interventionsprogramm evidenzbasiert abzustützen und um es in einer Schulklasse umzusetzen (Grütter et al., 2020). Der Kinderkrimi, das Begleitmanual, die nötigen Unterlagen sowie Informationen zu allfälligen Weiterbildungskursen zum Programm können auf der Webseite des Freundschaftsprojekts bezogen werden: www.freundschaftsprojekt.ch

Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Alves, K. (2020). *Die Buschbanditen. Gefahr für Herrn Tännli* (unveröffentlicht). Pädagogische Hochschule Luzern.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Haupt.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 48 (2), 85–109.
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K. & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54, 286–305. doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020
- Garrote, A. & Moser Opitz, E. (2017). Soziale Interaktionen in Integrationsklassen fördern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (5-6), 6–11.
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L. & Buholzer, A. (2017). Competitive classroom norms and exclusion of children with academic and behavior difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 1–11. doi.org/10.1016/j.appdev.2016.12.002
- Grütter, J., Barth, C., Tschopp, C. & Buholzer, A. (2021). *Intergroup perceptions, belonging and friendship in multicultural schools*. 3rd Cultural Diversity, Migration, and Education conference (CDME). Potsdam. osf.io/r25uq/
- Grütter, J. et al. (2020). *Programm «Freundschaften fördern». Begleitmanual für Lehrpersonen* (unveröffentlicht). Pädagogische Hochschule Luzern.
- Grütter, J. & Garrote, A. (2020). Sozialisierung in interkulturellen Bildungssettings. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-27825-0_32-1
- Grütter, J., Gasser, L., Zuffianò, A. & Meyer, B. (2018). Promoting inclusion via cross-group friendship: The mediating role of change in trust and sympathy. *Child Development*, 89 (4), e414–e430. doi.org/10.1111/cdev.12883
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (1), 65–82. doi.org/http://dx.doi.org/10.2378/peu2015.art05d
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Killen, M. & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice and group identity*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191. doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Bowker, J. C. (2015). Children in Peer Groups. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 7, 175–222. doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy405
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed.) (pp. 571–645). Hoboken, N. J.: Wiley & Sons Inc.
- Turner, R. N. & Cameron, L. (2016). Confidence in Contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10 (1), 212–246. doi.org/10.1111/sipr.12023
- Wygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Dr. Cécile Tschopp
PH Luzern
Institut für Schule und Heterogenität
cecile.tschopp@phlu.ch



Prof. Dr. Jeanine Grütter
Universität Konstanz
Empirische Bildungsforschung
jeanine.gruetter@uni-konstanz.de



Prof. Dr. Alois Buholzer
PH Luzern
Institut für Schule und Heterogenität
alois.buholzer@phlu.ch

