

Das Erleben von Zugehörigkeit bei Kindern mit besonderem Bildungsbedarf

Angelika Schöllhorn, Carmen Kosorok Labhart, Barbara Weiss, Carine Burkhardt Bossi und Jana Dubach

Zusammenfassung

Wenn sich Kinder in Bildungseinrichtungen zugehörig fühlen, ist dies für ihr individuelles Wohlbefinden und auch für ihre gesamte Entwicklung bedeutsam. Mit Blick auf Kinder mit besonderem Bildungsbedarf stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen sie sich als zugehörig erleben und wie sie dabei unterstützt werden können. Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt «Zugehörigkeit in der Kindheit» legen nahe, dass Zugehörigkeit als ganzheitliches Erleben zu verstehen ist, indem die Kinder sozial, kognitiv, sprachlich und motorisch am Geschehen der Gruppe teilhaben können. Den Fachpersonen kommt dabei die Aufgabe zu, Lernprozesse je nach individuellem Lernstand unterschiedlich stark zu strukturieren und zu steuern.

Résumé

Le sentiment d'appartenance des enfants au sein des établissements de formation est important pour leur bien-être individuel et pour leur développement global. En ce qui concerne les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, la question se pose de savoir dans quelles conditions ils se sentent appartenir à un groupe et comment ils peuvent être soutenus dans ce domaine. Les premiers résultats du projet de recherche « Appartenance dans l'enfance » suggèrent que l'appartenance est comprise comme une expérience globale, avec des activités de groupe auxquelles les enfants peuvent participer sur le plan social, cognitif, langagier et moteur. Les personnes professionnelles ont pour mission de structurer et de guider les processus d'apprentissage de manière différenciée selon le niveau d'apprentissage de chacune et chacun.

Keywords: besonderer Bildungsbedarf, soziale Integration, Partizipation, Förderung, Bildungsinstitution / besoins éducatifs particuliers, intégration sociale, participation, encouragement, institution de formation

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2025-04-08>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 31, 04/2025



Einleitung

Soziale Zugehörigkeit ist ein psychologisches Grundbedürfnis mit Wurzeln in der Menschheitsgeschichte (Bowlby, 1969). Die damit verbundene Sicherheit und der Schutz schaffen Freiräume, um vielfältige Kompetenzen zu entwickeln. Für Kinder hat sich gezeigt, dass das Erleben von Zugehörigkeit zu ihrer Klassengemeinschaft von zentraler Bedeutung ist – sowohl für das individuelle Wohlbefinden als auch für die akademische und die sozial-emotionale Entwicklung (Baumeister & Leary, 1995; Kyrönlampi et al., 2021).

Zugehörigkeit erfahren Kinder nicht zwangsläufig über die Mitgliedschaft in der Gemeinschaft. Sie müssen selbstbestimmt und selbstwirksam an Aktivitäten in der Gruppe partizipieren können (Dusi et al., 2014; Kreutzmann, 2022). Weitere Voraussetzungen sind erstens positive Beziehungen mit Peers und zweitens, dass sich die Kinder mit der Fachperson verbunden fühlen. Angesichts der vielen individuellen Bedingungen ist es herausfordernd, allen Kindern das Erleben von Zugehörigkeit zu ermöglichen. Den Einrichtungen der frühen Kindheit und der Schule kommt eine entscheidende Bedeutung zu: Sie sind der Raum, in dem Kinder erstmals das Gefühl von Zugehörigkeit innerhalb einer Institution erfahren. Dies hat Auswirkungen auf ihre Motivation, ihre Lernbiografie und ihre sozial-emotionale Entwicklung.

Dieser Beitrag untersucht, wie Kinder mit besonderem Bildungsbedarf in Bildungseinrichtungen Zugehörigkeit erleben und welche Bedingungen sie dabei unterstützen. Dazu stellen wir erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt «Zugehörigkeit in der Kindheit» vor.

Zugehörigkeit in der Kindheit

Je nach fachlichem und theoretischem Hintergrund werden in der Literatur unterschiedliche Aspekte von Zugehörigkeit herausgearbeitet. Die pädagogisch-psychologische Forschung im Bereich der Schule versteht Zugehörigkeit zumeist als *soziale* Zugehörigkeit. Im Mittelpunkt steht die Wahrnehmung der Kinder: Fühlen sie sich in einem offenen und akzeptierenden Umfeld der Einrichtung in qualitativ hochwertige Beziehungen zu Lehrpersonen und Gleichaltrigen eingebunden (Green et al., 2016)? Weiter haben Green et al. (2016) für ältere Kinder die *akademische* Zugehörigkeit herausgearbeitet. Sie beinhaltet die Wahrnehmung der Lernenden, im Unterricht den schulisch vorgegebenen Standards und Erwartungen entsprechen zu können. Sie erleben, dass sie in pädagogische Angebote wie Lehre oder Arbeitsgruppen involviert sind, die zu ihren Fähigkeiten passen und dass sie von Lehrpersonen Anleitung und Unterstützung erhalten. Sie können sich mit Gleichaltrigen über schulische Inhalte austauschen und mit den Peers wissenschaftliche Interessen an Sachgebieten teilen.

Für den Bereich der frühen Kindheit und für die ersten institutionellen Erfahrungen ist noch unklar, welche Aspekte für das Erleben von Zugehörigkeit relevant sind. Wir verstehen Zugehörigkeit im institutionellen Kontext daher sehr offen als die individuelle Wahrnehmung der Kinder, mit Gleichaltrigen und Fachpersonen verbunden zu sein, mit Kulturen (z. B. Abläufe, Rituale), Orten und materiellen Objekten (Olafsdóttir & Einarsdóttir, 2021; Sumsion & Wong, 2011). Dabei begreifen wir Zugehörigkeit als dynamischen Prozess, in dem sich Kinder in ihren Beziehungen selbst bestimmen oder durch andere bestimmt werden (May, 2013).

Wir verstehen Zugehörigkeit als individuelle Wahrnehmung der Kinder, mit anderen Menschen, Kulturen, Orten oder Objekten verbunden zu sein.

In unserem qualitativ angelegten Forschungsprojekt interessiert uns, wie Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen Zugehörigkeit in verschiedenen Bildungsinstitutionen erleben. Der Bezug auf das individuelle Erleben der Kinder und ihre individuellen Voraussetzungen ermöglicht differenzierte Erkenntnisse.

Das Zugehörigkeitserleben der Kinder analysieren wir mithilfe von teilnehmenden Beobachtungen¹, Gesprächen mit den Kindern und kindlichen Ausdrucksformen wie gemalten Bildern oder Fotos in einem ethnografischen Vorgehen (Breidenstein et al., 2021). Dabei werden das Verhalten und die Interaktionen der Kinder in ihrem natürlichen Umfeld beobachtet und beschrieben. Neben sprachlichen und paraverbalen Äusserungen beachten wir auch die für Kinder besonders relevanten nonverbalen Ausdrucks- und Interaktionsformen. Dazu gehören beispielsweise feine Zeichen von Zu- oder Abwendung, die Nähe- und Distanzregulation und Signale von Anspannung oder Entspannung. Ergänzend werden Interviews mit Fachpersonen und Eltern geführt, um die Beobachtungen in den Lebenskontext des Kindes einzuordnen. Für die Datenanalyse wird ein Verfahren nach der *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990) eingesetzt.

Im Folgenden präsentieren wir erste Ergebnisse in Bezug auf Kinder mit besonderem Bildungsbedarf aus unserem Forschungsprojekt. Wir diskutieren Konsequenzen, die sich daraus für Fachpersonen in der (heil-)pädagogischen Praxis ergeben.

¹ In der teilnehmenden Beobachtung nehmen die Forschenden direkt an Interaktionen mit den Kindern teil. Durch diese Nähe zum Geschehen können vertiefte Erkenntnisse über das Handeln, das Erleben, das Verhalten oder die Auswirkungen des Verhaltens der Kinder oder der Kindergruppen gewonnen werden (Lüders, 2003).

Herausforderungen und Chancen für das Erleben von Zugehörigkeit

In unseren Beobachtungen haben sich vier bedeutsame Einflussfaktoren auf das Erleben von Zugehörigkeit bei den Kindern gezeigt:

1. individuelle Voraussetzungen (z. B. sozio-emotionale, sprachliche, kognitive oder motorische Kompetenzen),
2. die Rolle der Fachpersonen (z. B. emotionales Klima, Unterstützung in Gruppen- und dyadischen Situationen),
3. die Kindergruppe (z. B. Teilhabe an Gruppenspielen, Beziehungen zu Gleichaltrigen) und
4. die Rahmenbedingungen der Einrichtung (z. B. Materialien, Raumgestaltung, Rituale).

Im Zusammenspiel dieser Einflussfaktoren scheint insbesondere relevant, die sozialen, kognitiven, sprachlichen und motorischen Anforderungen an die Kinder und deren Kompetenzen anzupassen. In jeder einzelnen Situation wirken die individuellen Bedingungen des Kindes, die Unterstützung durch die Fachpersonen, die Dynamik der Kindergruppe und die Rahmenbedingungen in der Einrichtung zusammen und beeinflussen das Erleben von Zugehörigkeit bei den Kindern. Diese werden in den folgenden beispielhaften Sequenzen aus den Feldprotokollen der Beobachtungen illustriert.

Die sechsjährige Aurora ist im dritten Kindergartenjahr. Ihr besonderer Bildungsbedarf begründet sich in einer Intelligenzminderung und einer Sprachentwicklungsstörung. Sie hat Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Kognition und Motorik.

Aurora darf ein Spiel wählen, mit dem sie sich bis zum Ende des Freispiels beschäftigen muss. Sie geht zum Regal und sucht ein IQ-Spiel, bei dem man Kugeln richtig einsortieren muss. Sie geht zurück zum Tisch. Sie legt das Material auf den Tisch. Sie legt die Kugeln in die Form, sie ist sehr konzentriert. Der Beobachterin kommt es vor, als hätte sie kein System dabei. Als sie die Hälfte der Kugeln in die Form gelegt hat, nimmt sie sie wieder raus und räumt alles auf. Die Kindergarten-Lehrperson kommt zu ihr und sagt, dass sie bis zum Schluss des Freispiels an diesem Spiel bleiben muss. Sie holt es wieder aus der Schublade und geht damit zum Tisch. Sie packt wieder alles aus. Nun nimmt sie die Scheiben, in die sie die Kugeln legen müsste, in die Hand. Sie stapelt die Scheiben. Sie dreht sie auf dem Tisch. Sie holt die Kugeln raus und legt sie wieder zurück. Dann blickt sie umher. Sie beobachtet andere Kinder. Sie legt alles hin und legt die Hände auf den Kopf. Dann über die Augen. Sie ist unruhig, rutscht hin und her. (Feldprotokoll Nr. 1 ab Zeile 325)

Im Beispiel wird die kognitive Überforderung des Kindes erkennbar. Aurora scheint das Spiel nicht zu verstehen und verfügt über keine Strategie, damit umzugehen (individuelle Voraussetzungen). Nach der Aufforderung der Fachperson, sich weiter mit dem Spiel zu beschäftigen (fehlende Unterstützung durch die Fachperson), zeigt sie deutliche Belastungszeichen (legt die Hände auf den Kopf und über die Augen, ist unruhig und rutscht hin und her). Sie erlebt, dass ihre Fähigkeiten für das gewählte Angebot nicht ausreichen und dass sie den Erwartungen nicht entsprechen kann. Die Teilhabe an der Aktivität und damit das Erleben von Zugehörigkeit sind ihr so nicht möglich.

Der ebenfalls sechsjährige David ist im zweiten Kindergartenjahr. Bei ihm wurde eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert. Er hat Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich sowie in den Bereichen Sprache, Kognition und Grob-motorik.

David betritt strahlend die Turnhalle und rennt wie die anderen Kinder freudig umher. Nun müssen sich jeweils zwei Kinder einen Ball zuwerfen. David spielt mit Felix. David wirft den Ball zu kurz. Felix rennt zum Ball und fängt ihn auf. David lächelt. Felix wirft den Ball zu David. David fängt ihn nicht. Felix legt den Kopf zur Seite. David wirft wieder. Der Ball fliegt wieder zu kurz. Felix rennt wieder schnell zum Ball und fängt ihn. Er wirft den Ball. David fängt ihn nicht. Er lächelt. Er wirft den Ball so, dass Felix ihn nicht fangen kann. Dieser holt ihn und wirft zurück. David fängt ihn nicht. Felix legt den Kopf zur Seite und verdreht die Augen. Er sagt nichts. David holt den Ball und wirft. (Feldprotokoll Nr. 2 ab Zeile 48)

Beim Spiel in der Turnhalle ist David aufgrund seiner grobmotorischen Defizite von der Aufgabe überfordert. Er lächelt, während sein Spielpartner zunehmend frustriert reagiert. David kann der Anforderung der Aufgabe und den Erwartungen seines Gegenübers nicht entsprechen. Es kommt zu keinem gleichwertigen Austausch beziehungsweise zu keinem geteilten Interesse auf dieser Ebene.

Im folgenden Beispiel gelingt es, David und ein weiteres Kind durch aktive Spielbegleitung in ein gemeinsames Spiel einzubinden:

David geht zu einer Kiste und holt einen Drachen. Er drückt den Drachen durch das Geländer und lässt ihn fallen. Er dreht sich zu Lena: «Lueg, ich han Seich gmacht.» Lena beachtet ihn nicht. Er beobachtet sie, dann beobachtet er wieder die Klasse von oben. Die Schulische Heilpädagogin kommt. Sie nimmt den Drachen mit und gibt ihn David. Sie nimmt auch für sich einen Drachen aus der Kiste und fängt an zu spielen. Lena holt sich auch einen Drachen. Sie spielen zu dritt mit den Drachen und bauen eine Landschaft auf. Die Schulische Heilpädagogin begleitet das Spiel. David ist involviert. Er lächelt und er redet, bis es zum Znüni gongt. (Feldprotokoll Nr. 1 ab Zeile 107)

Hier gestaltet die Fachperson das Spiel so, dass es zu den Kompetenzen und Fähigkeiten beider Kinder passt. Beide sind involviert und erhalten Unterstützung, damit sie sich angeregt über Spielinhalte austauschen und Interessen teilen können. Dies befähigt David, den Kontakt zu einer Gleichaltrigen herzustellen und aufrechtzuerhalten. Die Fachperson handelt wertschätzend und unterstützend. David kann sich mit ihr als verbunden wahrnehmen. Unter diesen Voraussetzungen kann er engagiert an der für ihn bedeutungsvollen Aktivität teilhaben und sich zugehörig fühlen.

Insbesondere bei Kindern mit besonderem Bildungsbedarf scheint der bisherige Fokus der Pädagogik auf das Erleben sozialer und akademischer Zugehörigkeit zu eng. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass Zugehörigkeit vielmehr als ganzheitliches Erleben verstanden werden sollte. Damit Kinder sich zugehörig erleben können, sind neben sozialen Partizipationsmöglichkeiten auch die kognitive, die sprachliche und die motorische Teilhabe der Kinder zu berücksichtigen.

Fazit und Ausblick

Aus den bisherigen Erkenntnissen ergeben sich vielfältige Ansatzpunkte, um Kindern mit besonderem Bildungsbedarf das Erleben von Zugehörigkeit im institutionellen Kontext zu ermöglichen. Ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand des Kindes kann es in der Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski, 2002) durch modellhaftes Verhalten, sprachliche Begleitung oder Hilfestellung unterstützt werden. Dies kann beinhalten, dass Fach- und Lehrpersonen einen scheinbar selbstverständlichen Ablauf erklären, eine Aufgabe an die aktuellen Fähigkeiten des Kindes anpassen oder Spiele von Kindern auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau aktiv begleiten. Die Unterstützung findet dabei im Rahmen von sozialen Prozessen mit «kompetenteren Personen» statt. Das können je nach Situation sowohl Fachpersonen als auch kompetente Gleichaltrige sein. In der pädagogischen Praxis sind damit die individuellen Voraussetzungen des Kindes Ausgangspunkt für die Überlegungen, wie das Erleben von Zugehörigkeit unterstützt werden kann. Auf diesen individuellen Bedingungen basieren die Begleitung durch die Fachpersonen, die von den Fachpersonen angeregte Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen und die gestalteten Rahmenbedingungen der Einrichtung. Alle vier Einflussfaktoren auf die Zugehörigkeit von Kindern wirken so produktiv zusammen.

Damit Kinder Zugehörigkeit erleben, braucht es eine differenzierte Sicht sowohl auf die soziale als auch die kognitive, die sprachliche und die motorische Teilhabe als mögliche Partizipationsfelder. Es geht nicht darum, mehr zu tun, sondern darum, zielgenauer zu unterstützen. Dazu bedarf es nicht zuletzt Informationen über diejenigen Bereiche, in denen ein Kind Zugehörigkeit erleben kann. Auf dieser Basis können passgenaue Interventionen in den (heil-)pädagogischen Alltag eingebracht werden und der Blick auf die relevanten Situationen für die jeweiligen Kinder kann geschärft werden.

Prof. Dr. Angelika Schöllhorn
Diplom Sozialpädagogin, Kinder-
und Jugendlichen-Psychotherapeu-
tin, Supervisorin
Dozentin Pädagogik / Psychologie
Pädagogische Hochschule Thurgau
angelika.schoellhorn@phtg.ch

Carmen Kosorok Labhart, lic. phil.
Dozentin Pädagogik mit Schwer-
punkt Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Thurgau
carmen.kosorok@phtg.ch

Barbara Weiss
Leitung Berufspraktische Ausbil-
dung im Studiengang Kindergarten-
Unterstufe
Dozentin Pädagogik / Psychologie
Pädagogische Hochschule Thurgau
barbara.weiss@phtg.ch

Prof. Dr. phil.
Carine Burkhardt Bossi
Leiterin Zentrum Frühkindliche Bil-
dung
Dozentin Pädagogik / Psychologie
Pädagogische Hochschule Thurgau
carine.burkhardt@phtg.ch

Jana Dubach
Leiterin Fachstelle Frühe Kindheit
Stadt Uster
jana.dubach@uster.ch

Literatur

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (Vol. 1). Basic Books.
- Breidenstein, G. (2017). Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18 (1), 9–20. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.02>
- Dusi, P., Steinbach, M. & Falcon, I. G. (2014). Integration In Italian Primary Schools: Immigrant Children's Voices. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 9 (2), 178–190. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.123>
- Green, M., Emery, A., Sanders, M. & Anderman, L. H. (2016). Another path to belonging: A case study of middle school students' perspectives. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33, 85–96.
- Kreutzmann, M. (2022). *Ansätze und Programme zur Förderung des Erlebens sozialer Zugehörigkeit im Schulkontext*. Kohlhammer.
- Kyrönlampi, T., Uitto, M. & Puroila, A. M. (2021). Place, Peers, and Play: Children's Belonging in a Preprimary School Setting. *International Journal of Early Childhood*, 53 (1), 65–82. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00285-9>
- Lüders, C. (2003). Teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 151–153). Opladen.
- May, V. (2013). *Connecting self to society: Belonging in a changing world*. Palgrave Macmillan.
- Olafsdóttir, S. M. & Einarsdóttir, J. (2021). Peer Culture in an Icelandic Preschool and the Engagement of Children with Diverse Cultural Backgrounds. *International Journal of Early Childhood*, 53 (1), 49–64. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00283-x>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Sumsion, J. & Wong, S. (2011). Interrogating «Belonging» in Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12 (1), 28–45. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.28>
- Wygotski, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Beltz.