

# Beziehungsförderndes Spiel in der Schule

**Ruth Enz**

**Zeitschrift für Psychodrama und  
Soziometrie**

ISSN 1619-5507

Z Psychodrama Soziom

DOI 10.1007/s11620-017-0377-x

**Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie**  
Hrsg. Christian Stadler und Sabine Spitzer-Prochazka

**Themenheft:**  
**Spiegeln**  
herausgegeben von Christian Stadler und Verena Dudde

**Astrid Amann**  
Zur Praxis des Spiegeln

**Michael Schacht**  
Mehr als Spiegeln. Selbsterkenntnis entwicklungspsychologisch betrachtet

**Ulf Klein**  
Zur Neurophysiologie des psychodramatischen Spiegeln. „Rin in die Kartoffeln – raus aus die Kartoffeln“ oder vom Pendeln zwischen Involviertheit und Distanziertheit

**Astrid Amann**  
Der Spiegel bei Moreno, Freud, Lacan und Fonagy

**Hans-Peter Hartmann**  
Narzissmus und Spiegeln

**Sabine Kern**  
Den Blick in den psychodramatischen Spiegel wagen. Grundlagen der Spiegelformen im klinischen Kontext und im Coaching

**Sonja Hintermeier**  
Spiegeln bei Persönlichkeitsstörungen – Zumutung oder Hilfe? Erfahrungen aus Einzeltherapieprozessen

**Sabine Spitzer-Prochazka**  
Der Körper im Spiegel – Mit Psychodrama gegen Übergewicht

**Karl Staudinger**  
Spiegeln im Kinderpsychodrama

**Kristina Scheuffgen**  
Spiegeln in der Traumaverarbeitung. Fallstudie eines traumatisierten Jungen, der die sexuellen Grenzen anderer Kinder verletzt hat

**Reinhard T. Krüger/Christian Stadler**  
Mentalisieren durch psychodramatisches Spielen – Zur therapeutischen Wirkung des Psychodramas

**Marianne Tobler-Schkölzger**  
Playback-Theater – ein dynamischer Spiegel

**Andreas Schulz**  
Partnerschaft im Spiegel von Märchen, Mythen und Legenden Auf dem Weg zu einander und zu sich selbst

**Ferdinand Buer**  
Das Psychodrama. Ritual einer atheistischen Spiritualität. Eine Perspektive für religionsgebundene wie für religionsfreie Menschen

**ONLINE FIRST**

02/2015

ISSN 1619-5507  
Heft 2/October 2015  
www.zps-digital.de

Springer

**Your article is protected by copyright and all rights are held exclusively by Springer Fachmedien Wiesbaden. This e-offprint is for personal use only and shall not be self-archived in electronic repositories. If you wish to self-archive your article, please use the accepted manuscript version for posting on your own website. You may further deposit the accepted manuscript version in any repository, provided it is only made publicly available 12 months after official publication or later and provided acknowledgement is given to the original source of publication and a link is inserted to the published article on Springer's website. The link must be accompanied by the following text: "The final publication is available at [link.springer.com](http://link.springer.com)".**



## Beziehungsförderndes Spiel in der Schule

Ruth Enz

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017

**Zusammenfassung** Die laufende Schulentwicklung hat die Integration bzw. Inklusion möglichst aller SchülerInnen in die öffentlichen Schulen zum Ziel. Dadurch sind die Schulen zunehmend auch mit herausforderndem Verhalten konfrontiert. Fast in jeder Klasse finden sich Kinder mit mehr oder weniger ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten, welche mitunter eine sehr anspruchsvolle Gruppendynamik erzeugen. Nicht alle Lehr- und Fachpersonen sind für den Umgang mit diesen Gegebenheiten ausreichend gerüstet. In der Volksschule der Stadt Luzern (Schweiz) wurde diesem Umstand mit der Schaffung spezieller Angebote Rechnung getragen. Ein Element daraus ist das sogenannte „Beziehungsfördernde Spiel“, welches – basierend auf den Arbeiten von Aichinger – in der Schule eingesetzt wird. Auf der Grundlage des Kinderpsychodramas werden mit den Kindern sowie Lehr- und Fachpersonen Geschichten gespielt, welche zur Verbesserung des Gruppenklimas und der Beziehungen der Kinder untereinander sowie zu den schulischen Fachpersonen beitragen. Zusätzlich werden die schulischen Fachpersonen durch Coaching unterstützt.

**Schlüsselwörter** Beziehungsförderndes Spiel · Schulklassen · Klasseninterventionen · Resilienzförderung · Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten · Kinderpsychodrama · Psychodrama

### Fostering relationships by playing in the school

**Abstract** The aims of contemporary education promote integration; i. e. the inclusion of all pupils in mainstream public schools. A consequence is that schools are confronted with challenging behaviour. In almost every class there are children with behaviour that stands out and which sometimes can create challenging group

---

R. Enz, lic. phil. (✉)  
Stadt Luzern, Obergrundstrasse 1a, 6003 Luzern, Schweiz  
E-Mail: ruth.enz@stadtluzern.ch

dynamics. Teachers and other professionals are not always prepared to handle these situations. In the primary school of Luzern (Switzerland) there have been specific interventions created to respond to these struggles. One element is the “relationship fostering playing” this is based on the theory of Aichinger. Pupils, teachers and other professionals play stories that promote the group climate and foster the pupils’ relationships with each other and in their relationships with the professionals. Additionally the professionals in school are supported by coaching.

**Keywords** Fostering relationships by playing · School classes · School class interventions · Fostering resilience · Education with pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) · Psychodrama with children – Psychodrama

## 1 Integration verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher – eine Herausforderung für die Volksschule der Stadt Luzern

Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen (Salamanca-Erklärung 1994 – Pädagogik für besondere Bedürfnisse) und Forschungsergebnissen, welche aufzeigten, dass für die Schüler und Schülerinnen die integrative gegenüber der separativen Schulform deutlich mehr Vorteile aufzuweisen hat (Haeberlin et al. 2003; Bless 2007 u. a. m.), wurde im Kanton Luzern von den verantwortlichen Stellen die Einführung des Integrativen Schulmodells für die Volksschulen aller Gemeinden vorgeschrieben. In der Stadt Luzern erfolgte die Umstellung etappiert ab 2011 bis 2015 und hatte auch die Aufhebung der Kleinklassen (Spezialklassen für Lernbehinderte und Verhaltensauffällige) zur Folge. Seitens Schule bestanden gegenüber diesem Systemwechsel auch Vorbehalte. Insbesondere die Integration verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher bereitete Sorgen – nicht zuletzt deshalb, weil parallel zu diesem Systemwechsel auch Kinder aus Sonderschulen für geistige, Verhaltens-, Sinnes-, Körper- und Sprachbehinderte möglichst integriert beschult werden sollten.

### 1.1 Zentrale und Lokale Angebote

In den einzelnen Schulhäusern der Stadt Luzern wurden die übergeordneten Integrationseckwerte entsprechend der spezifischen Gegebenheiten vor Ort ergänzt. Viele Schulteams setzten sich mit Handlungsfragen für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten auseinander und erarbeiten *Lokale Angebote* zur Erhöhung der Tragfähigkeit ihrer Schule – sei es ganz allgemein im Schulalltag, sei es für akut kritische Situationen. In diesem Prozess wurde deutlich, dass verhaltensauffällige Kinder nicht nur von den einzelnen Lehr- und Fachpersonen, sondern von der ganzen Schule mitgetragen werden müssen.

Parallel dazu entwickelte eine Arbeitsgruppe von SchulpsychologInnen, HeilpädagogInnen und pädagogischen MitarbeiterInnen Angebote zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, die allen Schulen bei Bedarf zur Verfügung stehen. Diese sogenannten *Zentralen Angebote* richten sich an alle Mitarbeitenden der Schule (Unterricht und Betreuung) und können sowohl präventiv als auch in akut schwierigen Situationen in Anspruch genommen werden. Die Lernenden werden je nach

Interventionsform direkt oder indirekt einbezogen. Die weiteren Bezugspersonen der Lernenden werden unter systemischem Blickwinkel immer mitgedacht, und wo erforderlich und möglich, auch eingebunden.

Die *Zentralen Angebote* sind Teil des Bereiches Schulunterstützung, in welchem auch die anderen schulnahen Beratungs- und Therapieangebote (Logopädie, Psychomotorik, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie) angegliedert sind. Absprachen und Vernetzung mit diesen Fachbereichen sind sehr wichtig. Häufig ist es vorteilhaft, die Ressourcen dieser Stellen in Kombination mit dem *Zentralen Angebot* zu nutzen.

Die Kernangebote des *Zentralen Angebotes* sind einerseits das durch das Psychodrama geprägte *Beziehungsfördernde Spiel*, welches in diesem Artikel beschrieben wird, andererseits das *Spezifische Coaching für Lehr- und Fachpersonen*. Letzteres wird häufig in Kombination mit dem *Beziehungsfördernden Spiel* eingesetzt und findet deshalb untenstehend ebenfalls kurze Erwähnung.

Wie das gesamte *Zentrale Angebot* ist auch das *Beziehungsfördernde Spiel* in seinen Grundsätzen auf Ermächtigung (Empowerment) und Nachhaltigkeit ausgerichtet. Damit leistet das Angebot einen Beitrag ...

- zur Stärkung der Haltekraft der Schule im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten,
- zur Verbesserung des Klassen- und Schulhausklimas,
- zur Erhöhung der Unterrichtsqualität und
- zum Wohlbefinden aller Beteiligten.

## 2 Beziehungsförderndes Spiel – ein Angebot für Lehr- und Fachpersonen der Schule

Das *Beziehungsfördernde Spiel*, wie es in den Stadtluzerner Schulen durchgeführt wird, basiert auf den Arbeiten von Alfons Aichinger (2010, 2011, 2012), welcher zusammen mit Walter Holl das Kinderpsychodrama im deutschsprachigen Raum entwickelte. Beide setzten das Kinderpsychodrama in Einzel-, Gruppen- und Familiensettings ein und entwickelten entsprechende Weiterbildungsgänge. Daneben adaptierten sie das Kinderpsychodrama auch für den Einsatz in Schulen und Kindergärten. An der Volksschule der Stadt Luzern wurde der Ansatz modifiziert und um die vertiefte Beratung der Lehr- und Fachpersonen ergänzt.

Kinder und Jugendliche sind in ihrer Art äusserst vielfältig. Sie unterscheiden sich in ihrer Persönlichkeit, ihrem aktuellen Entwicklungsstand, ihrem familiären oder kulturellen Hintergrund, ihrer Begabung, ihrem Verhalten und in vielem mehr. Wer im Klassenzimmer unterrichtet oder in der unterrichtsergänzenden Betreuung tätig ist, erlebt diese Heterogenität täglich. Der Umgang mit dieser Herausforderung ist schon längst „daily business“.

Fast in jeder Klasse finden sich aber auch Kinder mit ausgeprägteren Verhaltensauffälligkeiten, welche mitunter eine sehr anspruchsvolle Gruppendynamik erzeugen.

Das *Beziehungsfördernde Spiel* stellt eine Ergänzung zu bereits bestehenden Klassen- und Gruppeninterventionsformen der Schulunterstützung dar. Es spricht Kinder

in der ihnen zutiefst innewohnenden Spielfreude an und ermöglicht ihnen eine ganzheitliche Erfahrung mit verschiedenen Sinnen und körperlichem Erleben und Tun. Auf der Grundlage des Kinderpsychodramas werden mit Klassen oder Gruppen (z. B. Buben oder Mädchen) und den Lehrpersonen (!) Geschichten bzw. Abenteuer gespielt, die prosoziales Verhalten und den Zusammenhalt der Gruppe fördern. Die Geschichten sind so angelegt, dass eine Gefahr von aussen (Naturkatastrophe, Böses von aussen) die Gruppe bedroht. Dadurch wird die Energie der Gruppe auf einen gemeinsamen Fokus gerichtet. Die Gefahr ist immer so stark angelegt, dass sie nicht von Einzelnen gemeistert werden kann und nur das geschickte Zusammenspiel der Kinder zum Erfolg führt.

Das *beziehungsfördernde Spiel* kommt einerseits präventiv zur Förderung des Gruppenzusammenhalts sowie zur Erweiterung des Handlungsrepertoires der Lehr- und Fachpersonen in anspruchsvollen Gruppensituationen zur Anwendung. Andererseits wird es aber auch in Kindergarten- und Primarschulklassen<sup>1</sup> bei sozialen Auffälligkeiten (Aggression, Rivalität, Intoleranz, Mobbing, Grenzüberschreitungen, Nichteinhalten von Regeln etc.) eingesetzt.

Das *Beziehungsfördernde Spiel* durch das Kinderpsychodrama setzt nicht wie die meisten Programme zum sozialen Lernen primär auf der kognitiven Ebene an, sondern gezielt beziehungs- und gruppenstärkend beim gemeinsamen direkten Tun und körperlichen Erleben. Ausgehend von der Arbeit mit einer Gruppe oder Klasse wird der Transfer auf andere ähnliche Situationen erarbeitet. Die Lehr- und Fachpersonen der Schule werden dadurch in ihrer Arbeit und Kompetenz gestärkt und ihr Gestaltungsspielraum wird erweitert.

## 2.1 Verbesserung des Gruppenklimas und Resilienzförderung

Das *Beziehungsfördernde Spiel* ist eine Interventionsform zur Verbesserung des Gruppen- bzw. Klassenklimas und der Beziehungen der Kinder untereinander sowie zu den Lehr- und Fachpersonen. Die Kinder werden in ihren Grundbedürfnissen – die wir in Anlehnung an Grawes Konsistenztheorie (1998) wie folgt definieren – gestärkt:

1. Selbstwirksamkeit/Wirkmächtigkeit (Orientierung/Kontrolle),
2. Selbstwerterhöhung,
3. Lustgewinn/Unlustvermeidung,
4. gelingende Beziehungen (Bindung).

Die Kinder erleben das Spielen der Geschichten als sehr lustvoll, da sie konsequent in ihrem Selbstwert und in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Zudem erleben sie im Zusammenspiel gelingende Beziehungen mit ihren KameradInnen. Dadurch werden sie in ihrer Resilienz – nämlich ihrer Fähigkeit mit widrigen, belas-

---

<sup>1</sup> Im Übergang zur Sekundarschule oder ins Gymnasium – in der Schweiz mehrheitlich nach der sechsten Klasse – entspricht das klassische *Beziehungsfördernde Spiel* nicht mehr dem Entwicklungsstand der Jugendlichen. Hier müssen modifizierte Formen eingesetzt werden, die nicht Gegenstand dieses Beitrages sind.

tenden Situationen und Umständen zurechtzukommen – gestärkt und ihr psychisches Wohlbefinden erhöht sich (vgl. Aichinger 2011).

## 2.2 Kontrakt mit der Schule

In der Regel melden sich die Klassenlehrpersonen mit einer Anfrage für das *Beziehungsfördernde Spiel*. In einem ersten Gespräch wird geklärt, ob dieses eine geeignete Intervention für die Fragestellung und kompatibel mit den Erwartungen der Anfragenden ist – oder ob allenfalls eine andere Intervention geeigneter wäre. Besonders fokussiert werden dabei die durch die Lehr- und Fachpersonen wahrgenommene Gruppendynamik, die Beziehung der Fachpersonen zu den Kindern sowie die bisher getroffenen Massnahmen. Da das *Beziehungsfördernde Spiel* eine für pädagogische Fachpersonen eher unübliche Interventionsform darstellt, wird besonders die spezielle Rolle der schulischen Bezugspersonen thematisiert – nämlich in den Geschichten selber in eine vorgegebene Rolle zu schlüpfen und dabei den Kindern im Spiel ganz anders als üblich zu begegnen, sich dabei durch die SpielleiterInnen anleiten zu lassen, um resilienz- und beziehungsfördernd intervenieren zu lernen. Nur wenn diese Bereitschaft vorhanden ist, kommt es zu einem Kontrakt. Dann werden die Rahmenbedingungen geklärt: wer neben den SpielleiterInnen und der Klassenlehrperson bei den Interventionen mitwirkt, wo und voraussichtlich wie oft (in der Regel drei- bis fünfmal) diese stattfinden und in welcher Form die Eltern und die Kinder über die geplante Intervention informiert werden.

## 2.3 Räumlichkeiten und weiterer Rahmen

Das *Beziehungsfördernde Spiel* findet in der Schule in einem grösseren Raum statt (Rhythmik- oder Musikraum, Teilbereich der Aula, multifunktionaler Raum o. ä.). Die Durchführung der Spiele im Klassenzimmer hat sich als eher schwierig erwiesen, weil diese Räume meist zu viele Einrichtungsgegenstände enthalten und wenig Raum fürs Spiel bleibt. Neben den üblichen Psychodrama-Utensilien wie Tücher, Bänder, Seile, Hüte, Schaumstoffrohre, Kleinteile usw. wird wenig Material benötigt: ein paar Tische, Stühle und Matten reichen aus.

## 2.4 Ablauf einer Spielsequenz

### 2.4.1 Spielthema und Rollenfindung

Für die Interventionen werden Klassen in der Regel in zwei Gruppen aufgeteilt, weil das Spiel mit über 20 Kindern den Rahmen sprengt.

Zu Beginn des Spiels sitzen alle im Stuhlkreis. Die SpielleiterInnen erzählen den Kindern sowie den Lehr- und allfälligen Fachpersonen die Geschichte, die an diesem Tag gespielt wird (siehe Punkt 2.5). Mit den Kindern werden Eigenschaften, typische Verhaltensweisen usw. zu den Figuren besprochen, was ihnen die Ausgestaltung ihrer Rollen erleichtert. Gerade bei jüngeren Kindern ist dies sehr wichtig.

Nach dieser Einführung erfolgt die Rollenverteilung – wobei der soziometrische Grundsatz gilt, dass die Kinder ihre Rollen selber wählen dürfen. Manchmal erfor-

dert es jedoch von den Kindern auch Kompromisse, wenn in einer Rollengruppe zu viele oder zu wenig Kinder sind und die Umsetzbarkeit der Geschichte gefährdet ist. Wenn die Rollen zugeteilt sind, erfolgt die Verkleidung mit den einfachen Requisiten.

#### 2.4.2 *Einrichten der Szene*

Die SpielleiterInnen richten zusammen mit den Kindern deren Plätze ein (Höhlen, Ställe, Häuser usw.). Sie achten dabei besonders auf die basalen Bedürfnisse Sicherheit/Schutz und Versorgung (Nahrung). Danach werden auch die weiteren für das Spiel erforderlichen Schauplätze (weitere Plätze wie Landschaften, Hindernisse) sowie Hilfsmittel (z. B. Fahrzeuge) aufgebaut.

Das Aushandeln der Rollen, das Verkleiden sowie das Einrichten stellen bereits einen wichtigen Teil des Gruppenprozesses dar. Zum einen treffen unterschiedliche Bedürfnisse aufeinander, die unter Umständen Verhandlungen erforderlich machen – einige Kinder meistern dies selbständig, andere brauchen dafür mehr Zeit und Unterstützung der SpielleiterInnen. Zum anderen wird mit der Erschaffung des Spielraums die Phantasie beflügelt und das Eintauchen in die Geschichte vorbereitet. Häufig probieren die Kinder bereits in dieser Sequenz ihre Rollen aus.

Der sorgfältige Aufbau der Szene ist wichtig, erleichtert er denn auch den Spielverlauf und Optionen sind bereits vorbereitet. Wenn es in einer Spielsequenz z. B. turbulent zu- und hergeht, ist es hilfreich, wenn bereits die Requisiten und der Raum eines möglichen Aussenfeindes (z. B. ein Räuber) vorbereitet sind.

Vor dem eigentlichen Spielbeginn stellen sich alle in ihren Rollen vor. Desgleichen werden alle Schauplätze gezeigt und auch festgelegt, wer in welchen Raum Zutritt hat. Damit ist die Szenerie für alle belebt und das Spiel kann beginnen.

#### 2.4.3 *Spielphase*

In der Spielphase werden die vorgegebenen Geschichten mit den Kindern auf der Grundlage des Kinderpsychodramas gespielt. Alle Anwesenden, so auch die SpielleiterInnen und die Lehr- und Fachpersonen, gehen in eine Rolle. Die Rollen der SpielleiterInnen sind so angelegt, dass sie aus ihnen heraus unmittelbar unterstützend steuern können. Wenn möglich erfolgen die Interventionen der SpielleiterInnen nicht durch Spielstopps, sondern direkt im Spiel, in der Symbolsprache (Aichinger und Holl 2010, S. 52 ff). Dies kann aus der gerade aktuellen Rolle heraus oder auch mittels eines Rollenwechsels erfolgen. Der Vorteil dieser Interventionsart ist, dass das Spiel nicht unterbrochen wird und die Kinder in ihrer Rolle verbleiben können. Spielstopps sind den Interventionen, die Kinder von Erwachsenen (Eltern, Lehrpersonen) kennen, häufig ähnlich und können als einengend und negativ erlebt werden. Dennoch sind sie in bestimmten Fällen unabdingbar, z. B. bei Grenzüberschreitungen, in Fällen, in denen sich Kinder real wehgetan haben oder bei Unklarheit, wie die Geschichte nun weitergeht. Wenn mit Spielstopps interveniert wird, ist darauf zu achten, dass sie klar erkennbar sowie orientierungs- und strukturgebend sind. So werden sie von den Kindern als hilfreich erlebt.



#### 2.4.4 Abschluss des Spiels

Das Ende des Spiels wird von den SpielleiterInnen angekündigt. Rund ist es, wenn es gelingt, alle Kinder zu vereinen und ihnen eine letzte Bewunderung für die gemeinsam vollbrachte Heldentat auszusprechen, wodurch nochmals Selbstwirksamkeit und Selbstwert erhöht werden. Danach werden die Verkleidungen und Rollen abgelegt und alle finden sich zu einer Abschlussrunde im Stuhlkreis zusammen. Die Kinder werden strukturiert um ein Feedback gebeten, nämlich nur zu den Fragen, was ihnen am Spiel besonders gut gefallen hat und mit wem sie gut zusammenspielen konnten. Negative Äusserungen werden unterbunden, damit die Kinder möglichst in ihren Grundbedürfnissen gestärkt das Erlebte abspeichern können. Abschliessend geben die SpielleiterInnen und die weiteren anwesenden Erwachsenen den Kindern ein positives Feedback zu ihrem Spiel.

Im Anschluss findet mit den Lehr- und Fachpersonen eine kurze Nachbesprechung des Spiels mit folgenden Themen statt: Wie erlebten sie die Kinder in ihren Rollen, was war für sie neu, wie erging es ihnen in ihren Rollen, wie nahmen sie die Interventionen der SpielleiterInnen wahr – und was können sie in ihren Arbeitsalltag übernehmen.

### 2.5 Art der Geschichten

Auf der Grundlage von Techniken aus dem Kinderpsychodrama werden mit den Kindern vorgegebene Geschichten gespielt. Stets sind es Geschichten, welche die Kinder in ihren Ressourcen, ihrem Selbstwert und in ihrer Selbstwirksamkeit stärken, positive Begegnungen ermöglichen und den Zusammenhalt untereinander und das gegenseitige Zuhilfekommen fördern.

Die Geschichten handeln von Abenteuern, kniffligen Aufträgen, Gefahren und Naturkatastrophen, die manchmal auch gegenseitige Rettungen erforderlich machen. Sie sind so angelegt, dass sie den Kindern viel Freiraum geben und ihre natürliche Spielfreude aktivieren. Seien es Heldentaten bei der Bergung eines versunkenen Schatzes, sei es die Bewältigung von Gefahren, die in der Savanne lauern, seien es Abenteuer in fernen Galaxien, oder sei es für die Kleineren einfach das Leben auf dem Bauernhof mit seinen Herausforderungen – immer gibt es in den Geschichten schwierige oder gefährliche Situationen und Aufgaben, die es zu bewältigen gilt. Die Bereitschaft der Kinder, diese Herausforderungen gemeinsam zu meistern, wird einerseits durch die Rollenausgestaltung gefördert (spezielle Fähigkeiten, die für die Problemlösung erforderlich sind, werden auf verschiedene Kinder bzw. Gruppen verteilt). Andererseits wirkt auch die Einführung von Aussenbedrohungen (Aussenfeinde, Naturkatastrophen) kooperationsfördernd. Gemeinsam ist den Geschichten ein gutes Ende.

Die Geschichten und damit auch die Rollen variieren stark und müssen entsprechend dem Entwicklungsstand und dem Alter der Kinder angepasst werden. Jüngere Kinder (Grundschulalter) gehen sehr gerne in Tierrollen, ältere Kinder (ab etwa 10 Jahren) spielen Helden und Heldinnen aus ihrer eigenen Spielwelt, die von Einflüssen aus den verschiedensten Medien geprägt sind. Konkrete Beispiele von Geschichten finden sich bei Aichinger und Holl (2010). Bei länger dauernden In-

terventionen erfassen die Kinder meist die Struktur der Geschichten und bringen selber kreative Vorschläge. Die Geschichten können dann mit ihnen zusammen in der Gruppe entwickelt werden. Unser Spiele-Repertoire konnte durch die Phantasie der Kinder bereits um spannende Geschichten erweitert werden.

## 2.6 Rollen der Kinder

Die Kinder werden in den Rollenspielen konsequent in ihrem Selbstwert und in ihrem Erleben von Selbstwirksamkeit gestärkt. Dies wird dadurch erreicht, dass sie in starke und wirkmächtige Rollen schlüpfen können. Viele Kinder sind in ihren Spielideen eingeschränkt. Deshalb brauchen sie bei der Ausgestaltung ihrer Rollen sowie beim Finden ihrer besonderen Fähigkeiten, über die sie im Abenteuer verfügen und mit denen sie einen wichtigen Beitrag für die Gemeinschaft leisten können, Hilfe von den SpielleiterInnen.

Die Kinder tauchen mit Freude tief in diese Spielwelt ein. Es ist immer wieder eindrücklich zu sehen, wenn sie mit stolzgeschwellter Brust und leuchtenden Augen eine farbige Wäscheklammer oder ein glänzendes Stoffstück entgegennehmen. Dass es sich dabei um höchste Auszeichnungen oder Belohnungen handelt, ist allen klar.

Das körperliche Erleben und Tun ist ein wichtiges Element der Spiele. Es ist ein markanter Unterschied, ob ein Mädchen sich lediglich vorstellt, eine ausserordentlich geschickte Perlentaucherin zu sein, oder ob sie die Luft anhält bevor sie todesmutig vom Tisch, der als steile Klippe fungiert, in die Fluten springt und dort wertvolle Perlen und Korallen sammelt – während die Spielleiterin von aussen bewundert und staunt, wie geschickt und lange dieses Naturkind tauchen kann. Oder wenn der kräftige Bub sich am Eingang der Höhle, in welcher die Abenteurer den Schatz suchen, aufbaut und bereits mit seinen imposanten Muskeln die Feinde in die Flucht schlägt.

Aus der neueren Kognitionswissenschaft ist das Konzept des *Embodiment* (Storch et al. 2010) bekannt. Dieses betont und macht sich zu Nutzen, dass es zwischen Körper und Psyche Wechselwirkungen gibt. Es ist gemeinhin bekannt, dass sich psychische Zustände auch im Körper ausdrücken. Wenn sich jemand traurig und niedergeschlagen fühlt, zeigt sich dies auch in der Körperhaltung und im Gang. Das *Beziehungsfördernde Spiel* nutzt die Körpererfahrungen und beeinflusst dadurch das psychische Erleben. Die im Spiel gemachten Erfahrungen haben positive Auswirkungen auf den Selbstwert und die Selbstwahrnehmung. Die Speicherung dieser (Körper-)Erfahrungen werden gezielt durch die Bewunderung der SpielleiterInnen und schulischen Fachpersonen sowie die angedeuteten Szenerien und einfachen Requisiten verstärkt. All dies ermöglicht eine Speicherung von prägnanten Erinnerungsbildern, die noch jahrelang wirksam sein können.

## 2.7 Rolle der Lehrpersonen

Die Lehr- und Fachpersonen spielen in den Geschichten mit<sup>2</sup>. Die „Probleme der Gruppe“ lassen sich nicht einfach „zur Behebung“ an ExpertInnen abgeben. Die schulischen Bezugspersonen sind ein wesentlicher Teil des Systems, sei es zur Aufrechterhaltung der Ist-Situation, sei es im Prozess der Veränderung. Sie können aus den Rollen, die sie spielen, einen anderen Blick auf die einzelnen Kinder bekommen. Z. B. sehen sie das mutistische, ausgegrenzte Mädchen, das nun als kompetente Chirurgin mit Mundschutz – und ohne dass sie dafür Worte braucht – eine Operation durchführt, in einem anderen Licht; eindrücklich kann auch sein, wie sich die „harten Jungs“ als verletzte Raubtiere pflegen lassen – oder gar die Lehrerin, die ein Erdmännchen spielt, vor dem Wilderer beschützen. Es können aber auch neue Interaktionsformen sichtbar werden, wenn sich z. B. andere Untergruppen formieren und die Lehr- und Fachpersonen Kinder hervorragend zusammenarbeiten sehen, die sonst kaum miteinander zu tun haben.

Auch die Kinder erleben die Lehr- und Fachpersonen anders, z. B. in einer versorgenden Rolle – oder als Königin, welche die Kinder für ihre Heldentaten lobt und sie mit dem höchsten Tapferkeitsorden auszeichnet. Gerade bei unruhigen, schwer führungsfähigen Klassen, in welchen es nicht selten vorkommt, dass die Lehrpersonen in eine Art PolizistInnenrolle kommen, ist eine solche Alternativerfahrung für beide Seiten sehr wertvoll und kann ein neues aufeinander Zugehen ermöglichen.

Die Fachpersonen der Schule können aber auch „am Modell lernen“, wenn sie sehen, wie die SpielleiterInnen kritische Situationen im Spiel angehen. Ein Bub, der wenig Spielideen hat und nichts anderes weiss als mit seiner gebastelten Kanone auf die anderen zu schießen, erhält nun von der Spielleiterin einen wichtigen Auftrag. Er soll ganz gezielt die hoch oben drohenden Schneemassen, die als Lawine niedergehen könnten, auslösen, bevor die Bergsteiger die kritische Stelle passieren – was aber nur ein Meisterschütze mit einer ganz sicheren Hand und einem Adlerauge kann. Angereichert mit der Idee, was einen Meisterschützen ausmacht, steigen die meisten Kinder gerne auf einen derartigen Spielvorschlag ein. Analog lässt sich dieses Prinzip bei Kindern anwenden, die ihre Kraft schlecht dosieren können. Sobald die Kraft mittels Spielmetapher eine Richtung und eine Bestimmung bekommt, nehmen auch hier die Kinder diese Anregungen dankbar auf und erleben sie als eine positive Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit. Aggressiv-störende Handlungen als richtungslose oder fehlgeleitete Kraft zu sehen, eröffnet neue Interventionsmöglichkeiten. Nicht zu unterschätzen ist auch der Umstand, dass Kinder zunehmend weniger konkrete Vorstellungen davon haben, wie eine bestimmte Rolle ausgefüllt werden könnte (bspw. Ärztin, Meisterschütze, Bergsteigerin). Dasselbe gilt bei Tierrollen hinsichtlich Lebensraum, Verhaltensweisen, spezielle Fähigkeiten. Sobald die Kinder mit ihrem Verhaltensrepertoire am Ende sind, reagieren sie ihrer Grundstruktur entsprechend – sei es mit aggressivem oder störendem Verhalten, sei es mit Rückzug. Auch hier muss die Spielleitung helfend eingreifen, damit die

---

<sup>2</sup> Wenn andere Fachpersonen bereits mit der Klasse an Gruppenprozessen gearbeitet haben (z. B. Schulsozialarbeiterin, Schulpsychologe) können auch diese ins Spiel oder zumindest in den Prozess einbezogen werden.

Kinder (wieder) richtig in ihre Rolle kommen und erfüllende Erfahrungen machen können.

Anhand solcher Beispiele wird für die schulischen Fachpersonen nachvollziehbar, dass es sinnvoller sein kann, Aggressionen von Kindern nicht einfach zu stoppen, sondern ihnen eine Richtung und einen Sinn, am besten im Dienste für die Gruppe, zu geben. Die pädagogisch-psychologischen Prinzipien, die dem *Beziehungsfördernden Spiel* zugrunde liegen sowie die daraus ableitbaren Interventionsmöglichkeiten müssen mit den Lehr- und Fachpersonen im reflektierenden Gespräch herausgearbeitet werden. Der Transfer in den konkreten Arbeitsalltag in eine für sie passende und mit ihrer Persönlichkeit kompatiblen Art und Weise ist Inhalt der Gespräche. Die Offenheit der Lehr- und Fachpersonen für diese Reflexion ist nach den Spielen oft gross. Das gemeinsame Erleben von schönen, aber auch schwierigen Situationen, das gemeinsame Führen und (Aus-)Halten der Kindergruppe erhöht die gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung für das, was von allen geleistet wird.

Die Art und Weise, wie Lehr- und Fachpersonen ihre Rolle ausfüllen und mit den Kindern im Spiel in Kontakt kommen, ist hinsichtlich ihrer Ressourcen (Empathie, Feinfühligkeit, Klarheit) sowie zur Beurteilung der Klassendynamik sehr aussagekräftig und hat Einfluss darauf, wie das begleitende Coaching zu gestalten ist.

## 2.8 SpielleiterInnen

Die Interventionen werden von PsychologInnen geleitet, welche einerseits über gruppenzentrierte und psychodramatische Weiterbildungen und Erfahrungen verfügen, andererseits auch im psychologischen und pädagogischen Coaching von Lehr- und Fachpersonen versiert sind. Die *Beziehungsfördernden Spiele* werden jeweils von einem Zweierteam, in der Regel von einer Frau und einem Mann, geleitet.

Während des Spiels behalten die SpielleiterInnen stets die Grundbedürfnisse der Kinder im Auge. Aus dem Repertoire der kinderpsychodramatischen Interventionstechniken, die sich von denjenigen des Erwachsenenpsychodrama unterscheiden (vgl. Aichinger und Holl 2010), wird bevorzugt das Doppeln mit Doppelgängern – einfühlend und stützend (a. a. O. S. 72 ff), das bewundernde Spiegeln (a. a. O. S. 64 ff) sowie die Einführung von Aussenfeinden (a. a. O. S. 179 ff) genutzt. Das stützende Doppeln kann in einer Abenteuergeschichte etwa so aussehen: Der weltberühmte Bergsteiger, der vor der Überquerung einer schwierigen Eispassage steht (und nun tatsächlich nicht weiss, was er tun soll), wird vom Spielleiter, der sein Träger ist, an seine selber entwickelten speziellen Steigeisen erinnert, welche er doch bei der Erstbesteigung eines angeblich unbezwingbaren Berges kürzlich eingesetzt hat, und gleichzeitig zieht er die entsprechenden Utensilien für den Helden aus dem Rucksack.

## 2.9 Transfer in den Schulalltag

Der Transfer in den Schulalltag stellt immer wieder eine Herausforderung dar. Auch wenn die Lehr- und Fachpersonen ihre Kinder im *Beziehungsfördernden Spiel* anders erleben und anders mit ihnen in Kontakt kommen, gelingt der Transfer in den

Alltag nicht ohne weiteres. Deshalb haben wir im Laufe der Zeit begonnen, bei komplexeren Gruppensituationen zusätzlich ein Coaching anzubieten, welches aus einer Kombination aus *Spezifischem Coaching*<sup>3</sup> und Erfahrungen aus dem Psychodrama besteht.

## 2.10 Miteinbezug des Familiensystems

Das *Beziehungsfördernde Spiel* ist ein schulfokussierter Ansatz, der zur Verbesserung des Klassen- und Gruppenklimas beiträgt. Die Eltern werden in der Regel nicht direkt einbezogen, sondern zu Beginn von der Klassenlehrperson über die Interventionen informiert. Wenn die sozialen Probleme in der Gruppe massiv sind, werden häufig begleitende Elternveranstaltungen organisiert. Die Schule kann dann einerseits aufzeigen, wie wichtig es ihr ist, dass die Klasse bzw. Gruppe gut zusammenarbeitet und was sie selber bereits zur Verbesserung der Situation unternimmt, andererseits auf die Wichtigkeit der Unterstützung durch die Eltern hinweisen. Dies alles erhöht die Bereitschaft der Eltern, selber ihren Beitrag zur Förderung von gelingenden Beziehungen der Kinder innerhalb der Gruppe zu leisten.

## 2.11 Weiterarbeit mit auffälligen Kindern

Das *Beziehungsfördernde Spiel* ermöglicht eine ganzheitliche Beobachtung der Kinder in verschiedenen Situationen. Dabei werden ihre Stärken und Schwächen deutlich. Es ist immer wieder beeindruckend, wie schnell (oft schon im ersten Spiel) die Besonderheiten der Kinder sichtbar werden und so von den SpielleiterInnen ein wichtiger – zu den Beobachtungen der Lehr- und Fachpersonen ergänzender – Beitrag hinsichtlich Fördermassnahmen, Elternarbeit und Beurteilung einer allfälligen Therapieindikation geleistet werden kann.

Immer wieder kommt es auch vor, dass Kinder zuhause begeistert vom *Beziehungsfördernden Spiel* erzählen, dadurch Widerstände und Vorbehalte von Eltern hinsichtlich einer (Gruppen-)Therapie schwinden und diese in die Wege geleitet werden kann.

## 3 Weiterentwicklung des Beziehungsfördernden Spiels

Nach erfolgter Durchführung eines *Beziehungsfördernden Spieles* geben die Schulen in einem Evaluationsbogen ihre Rückmeldung zur Qualität und Wirksamkeit des

---

<sup>3</sup> Das spezifische Coaching basiert auf dem „fachspezifisch-pädagogischen Coaching“ nach Fritz Staub (2001) und wurde von uns für herausforderndes Verhalten modifiziert. Es unterstützt die Lehr- und Fachpersonen in der Gestaltung ihrer Arbeit in Unterricht und Betreuung und hat das Ziel, die Bezugspersonen der Kinder zu sensibilisieren und langfristig fit für Herausforderungen mit Heterogenität zu machen. Die Coaches arbeiten lösungsorientiert und nah am Arbeitsplatz der Lehr- und Fachpersonen. Die variierenden Formen des Settings (Beobachtung, Teamteaching, Modelllernen usw.) sowie die gemeinsame Reflexion über die festgelegten Themen generieren eine effektive Transferleistung in den Schulalltag. Die Coaches werden in ihrer Handlungskompetenz unterstützt und im Sinne von Empowerment in ihren Haltungen und Werten in der Beziehung zu den Kindern gestärkt.

Angebotes. Aufgrund dieser Informationen sowie unserer eigenen Einschätzungen entwickeln wir das Angebot weiter.

Aktuell laufen Projekte mit einzelnen Schulhäusern, in welchen wir bestimmte Lehr- und Fachpersonen zu Co-LeiterInnen ausbilden, um das Know-how vor Ort zu festigen und auch unseren personellen Aufwand mittelfristig zu reduzieren. In diesen Schulhäusern streben wir auch an, das *Beziehungsfördernde Spiel* als festen Bestandteil des schulischen Angebotes beim Schuleintritt zur Unterstützung einer positiven sozialen Gemeinschaft zu installieren. Des Weiteren sind mit einer Nachbargemeinde Weiterbildungen für KindergärtnerInnen und Unterstufenlehrpersonen vorgesehen, um das ungeheure Potenzial des kindlichen Spiels im schulischen Kontext noch besser nutzen zu können.

Last but not least: Die Rolle der Schulleitung ist für die Entwicklung unserer Arbeit zentral. Ohne sie geht nicht viel – mit ihr und ihrem Team können wir manchmal kleine Berge versetzen!

## Literatur

- Aichinger, A. (2011). *Resilienzförderung mit Kindern. Kinderpsychodrama*. Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS.
- Aichinger, A. (2012). *Einzel- und Familientherapie mit Kindern. Kinderpsychodrama*. Bd. 3. Wiesbaden: Springer VS.
- Aichinger, A., & Holl, W. (2010). *Gruppentherapie mit Kindern. Kinderpsychodrama*. Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Bern: Haupt.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Haeberlin, U. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Beiträge zur Heil- und Lernpädagogik* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Staub, F.C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175–198.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., & Tschacher, W. (2010). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Bern: Huber.



**Ruth Enz** Leiterin Schulunterstützung und Schulpsychologischer Dienst Stadt Luzern; Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie & Psychotherapie FSP