



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

Förderung der sozialen Kompetenzen durch
Psychomotorik in der Volksschule

verfasst von / submitted by

Lisa Hofmann, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

UA 992 795

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	1
2	Einleitung.....	2
3	Kindesentwicklung.....	5
3.1	Entwicklungstheorien und grundlegende Entwicklungsprozesse	5
3.2	Lernen – Definition und Voraussetzungen	6
3.3	Persönlichkeitswerdung – soziokulturelle Faktoren und der ökologische Ansatz ...	7
3.4	Motorische Entwicklung.....	7
3.5	Kognitive Entwicklung.....	8
3.5.1	Der naive Realismus	10
3.5.2	Der kritische Realismus.....	11
3.5.3	Sprache.....	11
3.6	Sozial-emotionale Entwicklung	12
3.6.1	Bindungsverhalten.....	13
3.6.2	Emotionale Entwicklung	14
3.6.3	Moralische Entwicklung	15
3.6.4	Soziale Entwicklung.....	16
3.6.5	Soziale Interaktion.....	18
3.6.6	Soziale Einstellung	19
4	Psychomotorik	20
4.1	Historie und Entwicklung	20
4.2	Grundhaltung.....	21
4.3	Inhalte und Ziele	22
4.4	Das Menschenbild in der Psychomotorik	23
4.5	Psychomotorik als ganzheitliche Gesundheitsförderung.....	24
4.5.1	Salutogenese	24
4.5.2	Risiko- und Schutzfaktoren.....	24
4.6	Psychomotorik im Grundschulalter	25
4.6.1	Psychomotorik im Sportunterricht.....	26
4.6.2	Psychomotorik als Förderung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen	27
4.6.3	Psychomotorik als fächerübergreifendes Prinzip	27
4.7	Psychomotorik und Sozialkompetenz	28
5	Sozialkompetenz	30
5.1	Definition	30
5.2	Förderung und Analyse	32
5.3	Selbstwirksamkeit.....	33
5.4	Soziale Kompetenz und Gruppendynamik.....	33
5.5	Soziale Kompetenz im Kindesalter	35
5.5.1	Empathie	36
5.5.2	Konflikte	36
5.5.3	Emotionsregulation.....	37
5.6	Soziales Lernen.....	38
5.7	Das Spiel als Baustein zur Stärkung sozialer Kompetenz.....	38
6	Praktische Übungseinheiten	41
6.1	Vorbereitende Spiele und Übungen zur Schulung sozialer Kompetenz im Kindesalter	41
6.2	Spiele und Übungen zum Thema Empathie	54
6.3	Spiele und Übungen zum Thema Konflikte.....	58
6.4	Spiele und Übungen zum Thema Emotionsregulation	64

7	Diskussion.....	72
8	Zusammenfassung	74
	Literaturverzeichnis	76
	Abbildungsverzeichnis	78
	Tabellenverzeichnis	79
	Abstract	80

1 Vorwort

Die Bedeutung der Bewegung für einen gesunden Körper und Geist wurde in der heutigen Zeit längst erkannt. Besonders Kinder in westlichen Ländern leiden häufig an Bewegungsmangel und haben oftmals die Freude an der Bewegung verloren. Dies kann ich auch immer wieder in meinem Beruf als Volksschullehrerin erkennen. Gibt es jedoch neue Anreize sich frei zu bewegen, fern von Druck oder Zwang, so kann das Interesse wieder geweckt werden.

Der Masterlehrgang „Psychomotorik“ bietet in meinen Augen eine perfekte Vertiefung und Fortbildung zu meinem Berufsfeld. Die Verknüpfung des Vermittelns von Lehrstoff mit Bewegung ist mir ein besonderes Anliegen.

Das Masterarbeitsthema fand ich rasch, da die Entwicklung sozialer Kompetenzen spannend und komplex ist. Durch die Stärkung dieser fällt auch das Lernen leichter. Dies konnte ich bereits oft selbst an den Kindern meiner Klasse bemerken. Durch Arbeiten in Gruppen lernen die Kinder die heutzutage so wichtigen softskills und stärken ihr Selbstbewusstsein. Zu wenig Bewegung macht krank und dies nicht nur körperlich. Da ich in der Volksschule tätig bin, habe ich das Alter der Kinder für meine Forschungsfrage auch bewusst in dieser Lebensspanne gewählt. In der Arbeit möchte ich aufzeigen, wie soziale Kompetenzen gefördert werden können. Die Wichtigkeit des Themas ist auch durch den Volksschullehrplan gegeben, in welchem das Soziale Lernen verankert ist.

Danken möchte ich an dieser Stelle Mag. Dr. Michael Methlagl, Mag. Nina Stuppacher und vor allem meinem Betreuer, Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß. Des Weiteren bedanke ich mich bei meiner Familie, die mich während des Studiums unterstützt hat und mir mit Rat und Tat zu Seite gestanden ist.

2 Einleitung

In dieser Arbeit geht es um die Entwicklung und den Erwerb sozialer Kompetenzen und darum, wie diese durch den Einsatz psychomotorischer Einheiten bei Kindern im Grundschulalter gefördert werden können. Die Wichtigkeit der Förderung sozialer Kompetenzen ergibt sich daraus, dass sich Kinder in Gruppen wie beispielsweise Schulklassen eingliedern müssen (König & Schattenhofer, 2018, S. 103ff). Gelingt dies nicht ist die Gefahr groß, dass sich Menschen zu Außenseitern und Außenseiterinnen entwickeln (Schenk-Danzinger, 2006, S. 230ff). Da soziale Kompetenzen nicht nur im Familienverband, sondern auch in schulischen Einrichtungen gefördert werden sollen, ist das soziale Lernen seit 2005 nun auch im Lehrplan der Volksschule als eigener Punkt verankert. Toleranz und Kontaktfreudigkeit werden gestärkt und über Beziehungsarbeit ist ein positives Miteinander möglich (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 23ff). Ein geeigneter Input zur Förderung durch psychomotorische Übungen wird erwartet, weil in der Psychomotorik laut Zimmer (2019, S. 22f) die Eigentätigkeit des Kindes, die Ausweitung der Handlungs- und Sozialkompetenz sowie die Verbesserung der Wahrnehmung als Hauptziele erkannt wurden.

Die konkrete Fragestellung lautet: „Inwiefern können psychomotorische Übungseinheiten in der Volksschule die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Kindern fördern?“ Die Beantwortung dieser Frage erschließt sich durch die Beleuchtung verschiedener Teilbereiche. Zunächst einmal wurde die Kindesentwicklung, speziell im Alter von sechs bis zehn Jahren beleuchtet. Ein weiteres Kapitel bildet die Klärung des Begriffs, der Entwicklung und der Ziele von Psychomotorik. Abschließend werden die Theorietemen mit praktischen Einheiten verknüpft.

Beleuchtet man die Kindesentwicklung, so wird diese in der vorliegenden Arbeit in drei große Bereiche gegliedert, welche für den Erwerb von Sozialkompetenzen von großer Bedeutung sind. Diese bilden die motorische, die kognitive sowie die sozial-emotionale Entwicklung. Im Volksschulalter beginnt die Muskelmasse der Kinder rasant zu steigen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 133). Was die kognitive Entwicklung betrifft, so ist die Nachahmungsfähigkeit bereits im Säuglingsalter vorhanden (Schenk-Danzinger, 2006, S. 87f). Während in den ersten beiden Schuljahren noch ein naiver Realismus vorherrscht, so wandelt sich diese egozentrische Wirklichkeit der Kinder in den zweiten beiden Volksschuljahren zum kritischen Realismus, welcher wichtig für die Ausbildung sozialer Kompetenzen ist, da nach einem Lösungsdenken gestrebt wird (Schenk-Danzinger, 2006, S. 219f). In der Sprachentwicklung werden auch Höflichkeitsregeln erlernt, welche ein soziales Miteinander möglich machen. Somit werden auch soziale Kontakte geknüpft

(Mietzel, 2019, S. 214f). Bindungsverhalten entwickelt sich ebenfalls bereits im Säuglingsalter und es zeigt sich, dass sicher gebundene Kinder ihre Umwelt aktiv erschließen können (Schenk-Danzinger, 2006, S. 129). Emotionen werden mit etwa eineinhalb Jahren unterschieden (Elsner & Pauen, 2012, S. 183). Im Grundschulalter steigt auch der Wunsch nach sozialer Attraktivität. Somit ist die Förderung des Sozialverhaltens von großer Wichtigkeit. (Mietzel, 2019, S. 311f). Soziale Interaktion wird über Kommunikation vermittelt. Gefühle und Grundbedürfnisse werden am besten durch Ich-Botschaften mitgeteilt (Altenthon et al., 2008, S. 372), was die Sozialität fördert und auch in praktischen Einheiten geübt werden kann.

In der Psychomotorik wird meist stärkenorientiert gearbeitet, was den Selbstwert eines Kindes fördert (Köckenberger, 2016, S. 13f). Durch bewegte Handlungen bekommen Kinder ein Gefühl für ihren Körper und Geist (Fischer, 2019, S. 19f). Durch Interaktion mit Mitmenschen kann sich der Mensch ausdrücken und lernt, auf andere Rücksicht zu nehmen. Dabei ist das Gruppen- beziehungsweise Wir-Gefühl essenziell. Gemeinsam etwas zu schaffen bringt Freude und ist eine wichtige Lebenserfahrung. Außerdem lernen Kinder, ihre Grenzen auszuloten (Fischer, 2019, S. 21). Die Verantwortung für sein Handeln trägt das Kind jedoch selbst (Zimmer, 2019, S. 30). Das Bedürfnis sich als Persönlichkeit einzubringen und von den Mitmenschen anerkannt zu werden findet in der Psychomotorik Gehör. Soziale Reife wird so entwickelt und ist auch ein wichtiges Kriterium der Schulreife (Pinter-Theiss & Theiss, 1997, S. 54ff). Die Verbesserung der sozialen Kompetenzen ist in der Psychomotorik wesentlich, da sich diese laut Zimmer und Dzikowski als Grundkompetenzen der kindlichen Handlungsfähigkeit erweisen (Zimmer & Dzikowski, 2007; zit. n. Fischer, 2019, S. 85f).

Das letzte Kapitel des Theorieteils befasst sich mit der Sozialkompetenz. In der heutigen, globalen Welt ist es wichtig, mit anderen Menschen flexibel umgehen und kommunizieren zu können (Kanning, 2002, S. 154). Soziales Verhalten ist immer vom Kontext und den sich darin befindenden Gruppen abhängig (Kanning, 2002, S. 155). Wesentlich ist das Erkennen von Gefühlen anderer, also der Empathie, was durch Lernen am Modell geschehen kann (Pfeffer, 2019, S. 34ff). Auch der Umgang mit Konflikten muss im Kindesalter gelernt werden. Als Baustein zur Förderung sozialer Kompetenzen im Grundschulalter eignet sich auch das Spiel. Beim Lernen muss das Kind bereits eingeübte Handlungen neuen Situationen anpassen. Im Rollen- oder sozialen Spiel muss es sich an Regeln halten und sich anpassen. Je mehr im Spiel ausprobiert werden kann, desto mehr „Schätze“ an Erfahrungsmustern hat das Kind, welche es in realen Situationen anwenden kann (Kapfer-Weixlbaumer, 2019).

Im Praxiskapitel werden Spiele sowie Übungen zur Stärkung der Sozialkompetenz in folgende Bereiche gegliedert: Vorbereitende Spiele und Übungen zur Schulung sozialer Kompetenz, Spiele und Übungen zum Thema Empathie, Spiele und Übungen zum Thema Konflikte sowie Spiele und Übungen zum Thema Emotionsregulation. Der erste Punkt ist wesentlich, da zunächst verschiedene Bereiche der kindlichen Entwicklung wie Kommunikation oder Wahrnehmung gefördert werden müssen, um dann genauer auf die Schulung sozialer Kompetenzen eingehen zu können.

In der Diskussion wird das gewonnene Wissen in Beziehung gesetzt sowie die zentrale Fragestellung beantwortet und ein Resümee gezogen.

3 Kindesentwicklung

In diesem Kapitel wird zunächst auf Entwicklungstheorien eingegangen und das Lernverhalten analysiert. Anschließend wird herausgearbeitet, wie sich Sozialkompetenzen entwickeln und welche Entwicklungsschritte dafür notwendig sind. Dazu muss auch die motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung beleuchtet werden. Altersrelevant werden vor allem die Entwicklungsschritte im Volksschulalter genauer angeführt, da diese Arbeit das Hauptaugenmerk auf Kinder von sechs bis zehn Jahren legt.

3.1 Entwicklungstheorien und grundlegende Entwicklungsprozesse

Entwicklung kann auf vielerlei Art definiert werden. Eine für diese Arbeit bedeutende Entwicklungsdefinition ist die Konvergenztheorie, welche besagt, dass Anlage und Umwelt zusammenwirken. Stern definierte Entwicklung folgendermaßen: „Entwicklung ist die unter Einwirkung äußerer Faktoren erfolgende Entfaltung von Anlagen, wobei die Entfaltung nach einer inneren Gesetzmäßigkeit erfolgt und den äußeren Faktoren die Bedeutung der Auslösung zukommt“ (Stern, 1923; zit. n. Schenk-Danzinger, 2006, S. 27). Das Bedingungs-dreieck der Positionen Anlage–Umwelt–Individuum wurde von Feser (1981) herausgearbeitet (Feser, 1981; zit. n. Schenk-Danzinger, 2006, S. 28).

Die *Reifungstheorie* ist die älteste Entwicklungstheorie und beschreibt Wachstum und Reifung als Hauptteil menschlicher Entwicklung. Anhänger dieser Theorie war beispielsweise Rousseau. Man geht davon aus, dass Anlagen der Grundstein für Entwicklung sind. Bei Zwillingsforschungen konnte dies jedoch widerlegt werden (Schenk-Danzinger, 2006, S. 29).

Die *Milieutheorie* konzentriert sich hingegen vielmehr auf die Einflüsse der Umwelt und ihre Bedeutung für die Entwicklung. Locke ist hierbei als wichtigster Vertreter zu nennen. Auch diese Theorie weist jedoch Schwächen auf und ein Zusammenwirken von Anlagen und Umwelteinflüssen wurde in den 1970er Jahren immer mehr erkannt (Schenk-Danzinger, 2006, S. 30).

Die *Interaktionistischen Entwicklungstheorien* gehen von dem gesamten Mensch–Umwelt–System aus und davon, dass sich diese Faktoren gegenseitig individuell beeinflussen.

Konstruktivistische Stadientheorien lehnen die ausschließlich umweltbestimmte Sicht der Dinge ab. Sie sprechen vielmehr davon, wie der Mensch handelnd in die Umwelt eingreift. Piaget ist als Hauptvertreter hierfür zu nennen. Er erkannte im Menschen selbst die aktive

Rolle, nicht in der Umwelt, welche seiner Theorie nach eine passive Rolle einnimmt (Schenk-Danzinger, 2006, S. 30).

Als grundlegende Entwicklungsprozesse zählt Schenk-Danzinger (2006, S. 31) folgende fünf Punkte auf:

- 1) Reifung: Sie stellt den Entwicklungsmotor da.
- 2) Differenzierung: Beobachtungen werden im Laufe des Lebens genauer und feiner, wie man auch bei Kinderzeichnungen erkennen kann. Diese sind anfangs noch primitiv (Kopffüßler), dann jedoch werden auch Details wie Finger herausgearbeitet.
- 3) Integrierung und Zentralisierung von Dingen: Das Erlebte wird in Zusammenhang gesetzt. So kann Wesentliches herausgefiltert werden.
- 4) Selektivität und Strukturierung von Ungeordnetem: Das kognitive, reaktive und Sozialverhalten wird strukturiert, dies geschieht jedoch von Kind zu Kind unterschiedlich schnell.
- 5) Verfestigung von Verhaltensformen: Werthaltungen setzen sich zu Gewohnheiten und Vorurteilen fest. Verfestigt werden jedoch vor allem positiv erlebte Dinge.

3.2 Lernen – Definition und Voraussetzungen

„Hildegard & Bower (1981) definierten Lernen als Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial eines Subjekts in einer bestimmten Situation, die durch wiederholte Erfahrungen des Subjekts in dieser Situation hervorgerufen wurde und nicht durch angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder momentane Zustände (Müdigkeit, Alkoholeinfluss, Triebzustände usw.) erklärt werden kann“ (Schenk-Danzinger, 2006, S. 37).

Sinz (1976; zit. n. Schenk-Danzinger, 2006, S. 37) arbeitete Verhaltensänderungen das Lernen betreffend heraus. Hierfür werden angeborene Verhaltensweisen benötigt, die modifiziert werden können. Weiters müssen Rezeptoren für die Aufnahme der Informationen vorhanden sein und drittens ist es wesentlich, dass diese Speicher in neuronale Mechanismen eingebunden sind.

Kinder lernen zum einen aus Neugierde, wenn sie ihre Umwelt erkunden und auf Reize reagieren, aber auch als Funktionsübung, um Bewegungen einzuüben, die dann für etwas anderes benötigt werden (Schenk-Danzinger, 2006, S. 41).

3.3 Persönlichkeitswerdung – soziokulturelle Faktoren und der ökologische Ansatz

Persönlichkeitsentwicklung sieht Schenk-Danzinger (2006, S. 42) als integrierenden Prozess, bei dem genetische Faktoren (Vererbung), soziokulturelle Faktoren (Lernen) und innerseelische Faktoren (Selbststeuerung) zusammenspielen.

Der Mensch lebt mit seiner Umwelt in Symbiose, diese ist für das Individuum notwendig und beeinflusst es genauso, wie umgekehrt der Mensch seine Umwelt beeinflusst. Zunächst gibt es folgende soziokulturelle Faktoren: den Kulturkreis, die weitere Umwelt und die engere Umwelt (zum Beispiel Familie und Freunde) (Schenk-Danzinger, 2006, S. 43).

Bronfenbrenner erkannte 1981 verschiedene, ineinander verwobene ökologische Systeme, in die der Mensch eingebettet ist:

- Mikrosystem: Dies ist das unmittelbare System, in dem das Individuum lebt. Hierzu zählt die Familie, die Schule oder die Psychomotorikgruppe. Dies ist das kleinstmögliche System.
- Mesosystem: Dieses System beschreibt, wie die einzelnen Mikrosysteme, also beispielsweise Eltern und Schule, aufeinander wirken.
- Exosystem: Das Exosystem ist ein System, an dem das Individuum nicht direkt beteiligt ist, wie beispielsweise der Arbeitsplatz der Mutter. Trotzdem wirkt es (zum Beispiel durch ermüdende Überstunden) auf das Individuum.
- Im Makrosystem befinden sich Wertvorstellungen einer Gesellschaft. Diese bilden Eckpfeiler und Rahmen für die Entwicklung des Individuums (Bronfenbrenner, 1981; zit. n. Fischer, 2019, S. 153ff).

3.4 Motorische Entwicklung

Die Motorik in den ersten Lebensmonaten zeigt sich immer in Form von Bewegungen, die oft für die Umsetzung anderer Bereiche wie Wahrnehmung oder Sprache wichtig sind. Eigentlich beginnt die Entwicklung der Motorik bereits lange vor der Geburt. Babys werden mit einer Vielzahl von Reflexen geboren. Drei Beispiele hierfür wären der Moro-Reflex (Furchtreflex), der Greifreflex, welcher sich bereits ab dem fünften Schwangerschaftsmonat

ausbildet sowie der Schreitreflex (Säugling ahmt gehen nach) (Schenk-Danzinger, 2006, S. 88f).

Schon etwa im vierten Lebensmonat kann der Säugling seinen Kopf halten und ab dem sechsten Monat bewegt er sich drehend von Rücken- zu Bauchlage. Etwa im achten Monat robben Kinder und beherrschen den Vierfüßlerstand. Mit ein- bis eineinhalb Jahren können Kinder meist frei stehen und machen ihre ersten Schritte (Pauli & Kisch, 1998, S. 15ff). Bereits im Kleinkindalter werden auch Bewegungen nachgeahmt, da Erwachsene auf gewisse Gesten freudig reagieren. Dies ist eine Art Konditionierung (Schenk-Danzinger, 2006, S. 107).

Was die Grobmotorik betrifft, so beginnen Kinder im Alter von ein- bis eineinhalb Jahren mit dem Laufen (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 188). Im zweiten Lebensjahr lernen Kinder Dinge, die für die Ausbildung des Gleichgewichts wesentlich sind wie Treppensteigen (mit anhalten), sich bücken ohne hinzufallen oder zu hüpfen. Ab zweieinhalb Jahren sind alle Grundbewegungen wie drehen, hüpfen oder rasch laufen möglich (Schenk-Danzinger, 2006, S. 132f).

Am Ende des Vorschulalters verstärkt sich die kindliche Muskulatur drastisch. 75 Prozent dessen, was im fünften Lebensjahr an Gewicht zugenommen wird, ist Muskelmasse. Purzelbäume oder Räder können nun funktionieren. Auch das Werfen eines Balles wird ab dem dritten Lebensjahr schon gezielt möglich aus der horizontalen Ebene. Mit sechs bis sieben Jahren kommt zunächst bei Buben, dann aber auch bei Mädchen die Schrittstellung beim Ballwerfen dazu (Schenk-Danzinger, 2006, S. 133). Das Stehen oder Hüpfen auf einem Bein für längere Zeit beherrschen Kinder im Alter von fünf Jahren bereits gut (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 190).

Feinmotorisch sind Kinder im frühen Schulalter noch nicht so gut wie grobmotorisch. Schreib- und Zeichenbewegungen werden oftmals noch ungelenk aus dem Ellenbogen heraus gemacht, später dann aus dem Handgelenk. Die Schrift der Schulanfänger*innen ist meist auffallend groß. Diagonale Strichführungen, wie sie für die Schreibweise eines Kreuzes benötigt werden, misslingen vielen Schulanfänger*innen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 133f).

3.5 Kognitive Entwicklung

Schon bei der ersten Nahrungsaufnahme nach der Geburt wird die Lernfähigkeit eines Kindes sichtbar. Mit der Zeit werden die Saugreaktionen gezielter und stärker. Auch der bedingte Reflex ist in diesem Alter ersichtlich. Das Kind beginnt bereits zu saugen, sobald

es in die Lage des Stillens gebracht wird. Durch Erwartungshaltungen kann das Kind erkennen, was kommt. Auch die Nachahmungsfähigkeit ist bereits im Babyalter gegeben. Zeigt man es ihnen vor, so können bereits Babys, die wenige Wochen alt sind, die Zunge herausstrecken oder Fäuste ballen, wie aus einem Versuch von Meltzow in den siebziger Jahren hervorging (Schenk-Danzinger, 2006, S. 87f).

Frühere Reaktionen auf Vorreize nehmen ab, sobald Babys das System der Nahrungssituation durchschaut haben. Folgende Gedächtnisleistungen können jedoch im Babyalter erkannt werden:

- einem verschwundenen Gegenstand nachblicken
- Erwartung in Pflege- oder Nahrungssituationen
- Erkennen und Wiedererkennen von Menschen oder Dingen
- erstaunte Gesten bei fremden Eindrücken
- Suche nach verloren gegangenen Dingen oder Finden von Dingen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 104)

Bereits im Alter von neun bis zehn Monaten kann man bei Kindern das sogenannte Werkzeugdenken erkennen. Damit ist gemeint, dass Kinder ein Spielzeug, welches sich unter einer Decke und nicht in Griffweite befindet, hervorholen, indem sie sich die Decke als Werkzeug zunutze machen. Es entsteht ein Zusammenhang von Motorik und Wahrnehmung, welcher variiert werden kann. Diese Mittel-Zweck-Handlungen werden im achten bis zwölften Lebensmonat weitergeführt, wenn eine Zielhandlung entsteht, indem ein Ball zu oder weggerollt wird, um zu einem Objekt oder Menschen zu gelangen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 113). Diese sensomotorische Intelligenz nach Piaget wird im zweiten Lebensjahr weiterentwickelt. Das Kind verwendet nun verschiedene Dinge als Werkzeuge und versucht andere in Beziehung zu setzen (Stapeln von Holzwürfeln aufeinander oder Hohlwürfel ineinander) (Piaget, 1955; zit. n. Schenk-Danzinger, 2006, S. 135f).

Durch Krabbeln und Greifen macht das Kind Erfahrung mit Raum und Dreidimensionalität. Im Vorschulalter denkt das Kind in folgenden Raumkategorien: der Nachbarschaft, der Geschlossenheit sowie der Eingeschlossenheit. Kinder können laut Piaget im zweiten Lebensjahr noch nicht erkennen, dass Objekte aus der Lage und Position anderer anders aussehen, da ihnen hierfür die Vorstellungsgabe fehlt (Schenk-Danzinger, 2006, S. 136f).

Laut Piaget (1955, zit. n. Schenk-Danzinger, 2006, S. 138) sind Zeitabläufe für Vorschulkinder immer an Räume gebunden. Ist der Weg länger, so denken Kinder auch, dass die benötigte Zeitspanne länger ist. Kinder meinen auch, dass andere Kinder automatisch älter sind, wenn sie größer sind. Zeitperspektiven sind für etwa siebenjährige

Kinder schwer zu verstehen. Sie orientieren sich bei den Termini Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft an ihrem Tagesablauf. Die Zukunft ist für Kinder nachdem sie nachts geschlafen haben. Bei großen Zeiträumen orientieren sie sich an Ereignissen wie Weihnachten oder Geburtstagen

Akustisch nehmen Kinder bis ins Schulalter immer ganze Melodien wahr. Sie erkennen die einzelnen Töne kaum. Auch optisch nehmen Kinder Gestalten global wahr (Schenk-Danzinger, 2006, S. 139ff).

Unterscheidung von rechts und links hängt mit dem Köperschema der Kinder zusammen und fällt Schulanfänger*innen häufig schwer (Schenk-Danzinger, 2006, S. 142).

Vorschulkinder beurteilen Mengen nach viel und wenig. Bei dem Versuch der Konstanz der Menge von Piaget erkannte man, dass Kinder automatisch denken, höhere Gefäße können mehr Wasser aufnehmen als breitere, flachere - selbst wenn die gleiche Menge Wasser in die Gefäße geschüttet wurde (Schenk-Danzinger, 2006, S. 142). Während die Erfassung der Menge bis vier auf einen Blick erfolgen sollte, können Vorschulkinder bis zehn zählen und ihren Namen in Druckbuchstaben schreiben (Pauli & Kisch, 1998, S. 33).

Kinder von vier bis sieben Jahren befinden sich laut Piaget im Stadium der vorbegrifflichen Intelligenz und im anschaulichen Denken. Das bedeutet, dass das Denken in Bildern erfolgt und Handlungen einzeln ausgeführt werden müssen. Außerdem können einzelne Merkmale eines Gegenstandes nur nacheinander erkannt und betrachtet werden (Schenk-Danzinger, 2006, S. 159). Ein weiterer Meilenstein im Alter von sechs bis sieben Jahren ist die rechts und links Unterscheidung sowie die zunehmende Selbstständigkeit (Pauli & Kisch, 1998, S. 34f).

3.5.1 Der naive Realismus

In den ersten beiden Schuljahren handelt das Kind meist noch aus einer egozentrischen Wirklichkeit heraus. Erkenntnisse werden aus Anschauungsmaterial gewonnen und indem es sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzt. Kinder stellen Fragen und benennen Details. Piaget erkannte, dass Dinge nach Lebensbereichen und nicht nach Oberbegriffen geordnet werden (rationale Begriffsbildung). Kochtopf, Korb und Schürze gehören für Schulanfänger*innen also in die Küche. Im kausalen Denken fehlt oftmals ein Zusammenhang, auch wenn einfache Dinge bereits kausal erfasst werden können, wie beispielsweise, dass es schneit, wenn es kalt ist. Achtjährige Kinder können bereits deduktive Denkleistungen erbringen. Darunter versteht man, dass eine Aussage einer bestimmten Regel untergeordnet ist. Konkrete Denkopoperationen werden zu Schulbeginn

getätigt, vor allem durch das Zählen von Perlen oder Bausteinen. Bei nicht zählbaren Mengen wie Sand wird die Mengenbeziehung erst später getätigt.

3.5.2 Der kritische Realismus

Im Alter von sieben bis neun Jahren wird der naive allmählich vom kritischen Realismus abgelöst. Einige Merkmale des kritischen Realismus sind:

- Verbesserung der Selbstständigkeit
- Distanz vom Eigenerlebnis: Kinder beginnen, sich für Menschen und Orte fernab ihres Umfelds zu interessieren, auch für die Vergangenheit.
- Größere Komplexität: Kinder lernen Regeln anzuwenden.
- Fähigkeit zur Strukturierung und Planung: Kinder wollen Ziele erreichen und entwickeln Lösungsstrategien zur Vermeidung von Fehlern.
- Abstraktionsfähigkeit und zunehmende Bedeutung der Sprache: Das Schulkind erstellt Pläne zur Lösung eines Problems und bringt diese verbal zur Sprache (Schenk-Danzinger, 2006, S. 219f).

Ein weiterer Aspekt des Fortschrittes in der kognitiven Entwicklung lässt sich in der Wahrnehmung von Raum und Zeit feststellen. Während ein sechsjähriges Kind seinen Schulweg geht, ihn aber in keine Relation zu bekannten Orten setzen kann, denken sieben- bis neunjährige Kinder anders. Indem sie den naiven Realismus überwinden, können sie Pläne zeichnen und Grundrisse erkennen. Bei der Beurteilung der Zeit schafft es das Kind, Geschwindigkeit und Arbeitsleistung in Zusammenhang zu setzen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 220f).

Im neunten bis zehnten Lebensjahr überwindet das Kind endgültig den Egozentrismus. Somit kann es sich auf zeitliche Dinge konzentrieren, die es nicht miterlebt hat. Dadurch wird das historische Denken möglich. Auch schlussfolgerndes Denken wird möglich und mehrere Denkprozesse können laut Schenk-Danzinger verbunden werden. Es werden Oberbegriffe gebildet und im kausalen Denken sind Weil-Deshalb-Beziehungen möglich (Schenk-Danzinger, 2006, S. 221).

3.5.3 Sprache

Die Sprachentwicklung beginnt als Vorstadium mit dem Geburtsschrei, der jedoch keine Äußerung ist, sondern lediglich zur Atmung dient. Babys schreien, um Unbehagen

kundzutun. In weiterer Folge werden Schreie zu Lautäußerungen und ab dem sechsten Lebensmonat setzen Lallmonologe ein. Auch ein vermehrtes Nachahmen der Erwachsenen ist in dieser frühen Phase der Sprachentwicklung zu bemerken (Altenthon et al., 2008, S. 259f). Während Säuglinge vermehrt Laute von sich geben, um auf sich aufmerksam zu machen, sind Kinder mit 18 Monaten bereits in der Lage Zweiwortsätze zu bilden. Im Alter von etwa fünf Jahren können Kinder bereits Wünsche äußern und Dinge vorschlagen, ähnlich einem Erwachsenen. Am Beginn der Einschulung kann ein Kind auf etwa 10.000 Wörter zurückgreifen (Mietzel, 2019, S. 211).

Im Vorschulalter fällt besonders auf, dass die Sätze zunehmend länger formuliert werden. Außerdem ist eine Art situationsangepasstes Sprechen nun möglich (Mietzel, 2019, S. 211f). Des Weiteren ist Grammatik und Syntax meist korrekt und die fundamentale Sprachentwicklung auch bis zum siebenten Lebensjahr abgeschlossen. Im Volksschulalter wird die eigene Sprache strukturiert und differenziert. Kinder beherrschen das Zerlegen von Sätzen in Wörter und von Wörtern in Buchstaben. Dies ist eine wesentliche Fähigkeit um lesen und Rechtschreiben zu erlernen (Altenthon et al., 2008, S. 261).

Piaget beschreibt die Sprache im Vorschulalter als eine Art Monolog, da Kinder durch ihren Egozentrismus nicht auf ihr Gegenüber eingehen können. Diese Behauptung konnte jedoch durch Studien widerlegt werden, da sich Kinder sehr wohl auf andere einstellen können, wenn auch nur bis zu einem gewissen Grad. Weiters erkennen Kinder, dass das Sprechen immer eine Art Dialog sein sollte. In natürlichen Gesprächssituationen, wie beispielsweise einem Telefonat, sind Kinder in der Lage, sich gegenseitig beim Sprechen abzuwechseln. Älteren Volksschulkindern gelingt dies besser und die Abwechslung geschieht häufiger. Diese Abwechslung ist eine Voraussetzung für Stabilität in sozialen Beziehungen. Auch die Höflichkeitsregeln beim Sprechen sind von großer Bedeutung und müssen erlernt werden. Erste Erfahrungen mit solchen Regeln macht das Kind in Familie oder Kindergarten. Die Einhaltung ist wesentlich, um nicht in soziale Isolation gedrängt zu werden. Es zeigt sich also, dass durch die Sprachentwicklung in der Volksschule auch ein Zusammenhang mit der Knüpfung sozialer Kontakte hergestellt werden kann und muss (Mietzel, 2019, S. 214f).

3.6 Sozial-emotionale Entwicklung

In diesem Kapitel wird näher auf die sozial-emotionale Entwicklung eingegangen sowie das Bindungsverhalten erörtert.

3.6.1 Bindungsverhalten

Im ersten Lebensjahr entwickeln die Bezugspersonen eine Bindung zu ihrem Baby. Diese Zuwendung ist möglich, weil die Geburtenrate bei Menschen gering ist. Das Zuwendungsverhalten wird von Reizen ausgelöst, zu Beginn vor allem durch das sogenannte Kindchenschema, durch das Babys als niedlich empfunden werden (Mietzel, 2019, S. 130). Das sogenannte Bonding beschreibt, dass gleich nach der Geburt eine Beziehung zwischen Mutter und Kind entsteht, die das Verhalten beider ändert und aufeinander abstimmt. Daher nahm man an, dass die ersten Stunden nach der Geburt eines Kindes von Bedeutung für die Bindung sind (Schenk-Danzinger, 2006, S. 114ff). Neuere Studien zeigen jedoch, dass eine räumliche Trennung von Mutter und Kind keinerlei negative Auswirkungen auf die Mutter-Kind-Bindung hat (Mietzel, 2019, S. 103). Weint ein Baby, so ist es die normale Reaktion einer Mutter Besorgtheit zu zeigen und sich fürsorglich um das Neugeborene zu kümmern. Ein weiteres wesentliches Werkzeug ist das Lächeln. Dies ist bei Neugeborenen zunächst reflexartig und steht mit keinem emotionalen Erlebnis in Zusammenhang. Das soziale Lächeln hingegen ist eine Reaktion des Kindes auf Außenreize, die erfolgt, wenn man zum Beispiel mit hoher Stimme zu dem Kind spricht (Mietzel, 2019, S. 131f).

Bindung ergibt sich als verankertes Motiv. Dadurch kann Sicherheit aufgebaut und Stress reduziert werden. Dabei ist räumliche Nähe zur Bezugsperson von Bedeutung. Mittlerweile weiß man, dass das Kind zu mehreren Personen gleichzeitig eine Bindung aufbauen kann, bevorzugt wird jedoch meist die Mutter. In einer Untersuchung von Ainsworth (1978; zit. n. Schenk-Danzinger, 2006, S. 117) geht hervor, dass es drei verschiedene Kategorien gibt, wie Kinder agieren. Kinder können freundlich zugewandt, zurückweisend oder ärgerlich widerspenstig sein. Ist ihre Bindung sicher, so sind sie freundlich, ist sie unsicher-meidend, so verhalten sich Kinder eher zurückhaltend und sind Kinder ärgerlich widerspenstig, so liegt eine unsicher-ambivalente Bindung vor (Schenk-Danzinger, 2006, S. 117ff).

Schon im Alter von drei Monaten kann ein Kind zwischen Fremden und bekannten Personen unterscheiden. Es orientiert sich dabei jedoch an den Bezugspersonen und ist auch einer fremden Person gegenüber positiv gestimmt, wenn sich die Personen im Umfeld auch so äußern (Mietzel, 2019, S. 138). Die Triade Vater-Mutter-Kind ist in dieser Zeit bedeutend und auch der Vater wird als Bezugsperson angenommen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 122f). Fremdenfurcht wird erst aufgebaut, wenn das Kind eine emotionale Bindung zu Bezugspersonen aufgenommen hat. Mit etwa sechs Monaten beginnen Kinder zu „fremdeln“. Diese Furcht vor Fremden nimmt ab dem zweiten Lebensjahr ab, da Kinder dann häufiger auf fremde Personen treffen und diese Situation gewohnt werden. Trotzdem wird Fremden auch dann noch vorsichtig begegnet (Mietzel, 2019, S. 146f).

Sicher gebundene Kinder treten ihrer Umwelt positiver gegenüber und lernen leichter. Spüren Kinder Gefahr, ziehen sie sich zurück und zeigen ein Vermeidungsverhalten. Dadurch entstehen Lernprozesse, die eingeschränkt sind. Sind Kinder jedoch sicher gebunden, lernen sie aktiv und erkunden ihre Umwelt (Schenk-Danzinger, 2006, S. 129).

3.6.2 Emotionale Entwicklung

Bereits im Säuglingsalter unterscheiden Babys die Gefühle Lust und Unlust. Dies differenziert sich später in weitere positive Gefühle wie Fröhlichkeit, Liebe und Freude oder negative wie Angst, Ekel, Wut und Zorn. Diese Gefühle werden auch mimisch zum Ausdruck gebracht und gezeigt. Während im ersten Lebensjahr die Liebe durch Bindung erzeugt wird, treten im zweiten Lebensjahr weitere Grundemotionen wie Interesse, Leid, Zorn, Freude oder Schuldgefühle auf (Altenthon et al., 2008, S. 275f). Sehr junge Kinder spiegeln häufig die Emotionen von Erwachsenen, auch wenn sie eigene und fremde Emotionen erst im Alter von etwa 18 Monaten unterscheiden können (Elsner & Pauen, 2012, S. 183). Viele Kinder versuchen in dieser Zeit Triebwünsche durchzusetzen. Da sie jedoch Angst vor Liebesentzug haben, beginnen sie, die geforderten Verhaltensmuster einzuhalten. Kinder können in den ersten Jahren bereits zwischen gut und böse oder brav und schlimm unterscheiden, da sie diese Werte von ihren Erzieher*innen vorgelebt bekommen. Das Kind erkennt ein Fehlverhalten und entwickelt eine Art Gewissen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 186).

Im zweiten oder dritten Lebensjahr kommt es bei Kindern vermehrt zu sogenannten Trotzreaktionen, die auftreten, wenn ihr Wille nicht erfüllt wird. In der Entwicklung ist dieser Trotz jedoch als Ausbildung des eigenen Ichs und der Identität zu sehen. In dieser Phase treten Gefühle stark ambivalent auf. Einerseits wandelt sich die Liebe zu den Eltern rasch in Ablehnung, andererseits haben Kinder oftmals auch Schuldgefühle, was sie wiederum dazu bringt, die Aufmerksamkeit und Liebe der Eltern zu erlangen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 187f).

Störungen der Entwicklungen der Gefühle sind auf emotionale Verhungern zurückzuführen. Das bedeutet, dass Kinder wenig emotionale Zuneigung erhalten und so das Gefühl des Sich-auf-jemanden-verlassen-Könnens nicht kennen. Emotional gestörte Kinder können nicht adäquat auf eine Situation reagieren, ihre Gefühle wirken stumpf und flach. Dies kann in weiterer Folge auch zu Panikattacken oder Depressionen führen (Altenthon et al., 2008, S. 277). Ein emotionales Problem, das in der mittleren Kindheit auftreten kann, ist Schulangst. Diese entwickelt sich häufig daraus, dass Kinder im Alter von sechs Jahren ihre Gefühle zwar äußern können, sich diese aber nicht auf sie selbst,

sondern auf die Umwelt, also auf Gegenstände oder Situationen beziehen. Angst vor Misserfolg und Hoffnung auf Erfolg in der Schule ist zu diesem Zeitpunkt klar vorhanden. Mädchen haben häufiger Schulangst als Buben, da sie meist leistungsorientierter sind. Die Schulangst nimmt jedoch mit dem Alter ab. Nicht nur die Schulangst, auch sogenannte magische Ängste wie Angst vor Geistern oder der Dunkelheit können Kinder bedrohen. Viele acht- bis neunjährige Kinder haben plötzlich Angst davor, dass ihre Eltern sterben könnten oder dass sie nicht die leiblichen Kinder ihrer Eltern sind (Schenk-Danzinger, 2006, S. 237ff).

Der Wandel des Selbstkonzeptes in der Kindheit ist insofern interessant, als dass sich Kinder im Vorschulalter meist sehr positiv beschreiben und viele Fähigkeiten überschätzen. Diese Einschätzung wird in der mittleren Kindheit realistischer. Kinder in der Volksschule gehen davon aus, dass sich ihre Fähigkeiten als veränderbar erweisen. Sie sind stark motiviert und sicher, dass sie alles erreichen können (Mietzel, 2019, S. 298f). Durch Misserfolge oder Wettbewerbsbedingungen entsteht jedoch eine Art Hilflosigkeit. Daher sind Eltern und Lehrerinnen und Lehrer gefragt, günstige Einstellungen und Umfeldler für die Kinder bereitzustellen, ihre Erfolge zu würdigen und sie zum Bemühen zu ermuntern (Mietzel, 2019, S. 302f).

Das Selbstwertgefühl entwickelt sich bereits in der frühen Kindheit. Ist es gering, kann dies auf frühe Missachtung, Missbrauch oder fehlende Bindung zurückgeführt werden. Kinder, die mit ihrem Leben zufrieden sind, haben meist auch mehr Selbstachtung. Schulkinder vergleichen sich häufig und machen ihr Selbstwertgefühl von mehreren Faktoren abhängig. Diese sind Schulleistung, äußere Erscheinung, soziale Kompetenz (also wie beliebt ein Kind ist) und sportliche Kompetenz. Unterschiedliche Grade des Selbstwertgefühls können bedingt sein durch unterschiedliche Erziehungsstile, Einfluss der Medien oder Vergleiche im schulischen Setting (Mietzel, 2019, S. 303ff).

3.6.3 Moralische Entwicklung

Piaget stellte drei Stufen der kindlichen Moral fest. Zunächst entwickeln Kinder einen einfachen moralischen Realismus. Sie wissen beispielsweise, dass man nicht stehlen darf, weil man sonst eingesperrt wird. Würde das Stehlen jedoch nicht bestraft werden, so wäre es ihrer Ansicht nach erlaubt. Weiters ist die heteronome Moral anzuführen. Diese besagt, dass Kinder meinen, man darf nicht stehlen, weil es der Vater beispielsweise verboten hat. Die dritte Moral ist die autonome. Hier denken Kinder bereits sehr sozial und wissen, dass sie nicht stehlen sollten, da man niemandem mehr vertrauen könnte, wenn sich jeder dazu entschließen würde und niemand hätte mehr ein Eigentum (Piaget, 1954; zit. n. Schenk-

Danzinger, 2006, S. 234f). Bereits Kinder im Alter von drei Jahren haben einen Sinn für Fairness und Gerechtigkeit. Bittet man sie, einen Kuchen gerecht zu teilen so tun sie dies immer distributiv. Eine redistributive Gerechtigkeit würde jedoch vorliegen, wenn nicht jeder gleich viel bekäme, sondern so viel wie er bräuchte beziehungsweise wie viel er dafür gearbeitet hat, wenn ein gemeinsames Produkt erzeugt wurde. Dies ist für Kinder schwerer zu verstehen, sie wenden diese Verteilung aber durchaus auch an (Mietzel, 2019, S. 217). Es ist ein menschliches Bestreben, der Ungerechtigkeit entgegenzuwirken. Die moralische Entwicklung hängt stark vom Elternhaus ab, in dem ein Kind aufwächst. Außerdem ist der Fairnessbegriff kulturabhängig (Mietzel, 2019, S. 218ff).

3.6.4 Soziale Entwicklung

Unter sozial verstehen Altenthan et al. (2008, S. 282) alles, was die menschliche Gesellschaft betrifft. Es kennzeichnet den Umgang mit anderen. Kinder sind soziale Wesen, müssen jedoch erst lernen, in welchen Situationen man sich wie verhalten sollte (Altenthan et al., 2008, S. 282). Im kritischen Realismus kommt es zu einer Struktur der Kinder in der Gruppe, die als informelle Ordnung bezeichnet wird. Diese dient dem Schutz der Gruppe und ist eine Art Netz von Beziehungen. Die formelle Ordnung hingegen dient der Sicherung des Arbeitsertrags. Diese formelle Ordnung zeigt sich im Schulsystem im Lehrplan oder Arbeitsaufträgen. Die informelle Ordnung gliedert sich in vertikal in der Rangordnung und horizontal nach dem Grad der sozialen Integration. In jeder Klasse gibt es Anführer oder Anführerinnen, die Wert auf eine Führungsrolle legen. Auch gibt es Außenseiter oder Außenseiterinnen, die von anderen abgelehnt werden. Die informelle Ordnung kennzeichnet eine Art Wertesystem wie Gerechtigkeit. Meist gibt es eine öffentliche Meinung, die man teilen muss, will man zur Gruppe dazugehören. Kollektive Aggressivität entsteht durch eine Abneigung kleinerer Gruppen gegen andere Kinder. Diese Aggressivität ist meist grundlos. Da jedes Kind seinen Platz in der Gruppe erkämpfen möchte, gibt es Rangordnungskämpfe unterschiedlicher Art (Schenk-Danzinger, 2006, S. 230ff).

Obwohl Spiele ab dem dritten Lebensjahr noch unstrukturiert sind werden sie als assoziierte Spiele bezeichnet. Kinder im Volksschulalter spielen bereits Regelspiele und Teamspiele, bei denen zusammengearbeitet werden muss (Altenthan et al., 2008, S. 284f).

Auch wenn Kinder im Volksschulalter bereits selbstständig und ohne Erwachsene spielen können, ist die Rolle der Lehrperson wichtig. Von ihr wird absolute Gerechtigkeit und faire Beurteilung erwartet, wobei sie durchaus streng sein kann. Ab dem dritten Schuljahr kann man außerdem feststellen, dass Mädchen und Buben nicht mehr so gerne miteinander spielen. Mädchen bleiben meist in Kleingruppen, während Buben im selben Alter größere

Gruppen bevorzugen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 232f). Die Aufnahme in Spielgruppen ist in Gruppen mit höherer sozialer Gerechtigkeit einfacher als in Gruppen mit niedrigerer. Kinder mit Geschwistern sind sozial geschickter als Einzelkinder. Diese, aber auch Erstgeborene, werden häufiger abgewiesen als jüngere Geschwister (Mietzel, 2019, S. 307f).

Gerade im Grundschulalter steigt der Wunsch nach sozialer Attraktivität. Kinder, die in diesem Alter unbeliebt sind, schaffen es meist nicht sich anzupassen und soziale Kontakte zu unterhalten. Dies kann im späteren Leben zu Depressionen oder Drogenkonsum führen (Mietzel, 2019, S. 311f). Sozialverhalten zu fördern ist somit essenziell. Dies sollte zunächst im Familienverband passieren, denn ein harmonisches Elternhaus ist die Grundvoraussetzung des guten Zusammenlebens. Weiters müssen Kinder lernen, Kritik auszuüben und einzustecken sowie eine eigene Meinung zu vertreten und selbstständig zu handeln. Soziales Verhalten zeigt sich auch im Verlieren können, Kompromisse schließen und Vorurteile abbauen. Ein Konflikt ist dann gelöst, wenn gemeinsam Meinungen zugelassen und Interessen diskutiert werden. Eine Lösung kann nur gefunden werden, wenn beide Konfliktpartner diese auch akzeptieren. Das Modellverhalten des Erziehers oder der Erzieherin ist ebenso wesentlich (Altenthan et al., 2008, S. 288).

Freundesbeziehungen sind im Grundschulalter wichtig. Jedoch bezeichnet ein sechsjähriges Kind häufig jeden in seiner Gruppe als Freund oder Freundin. Im Jugendalter wird Freundschaft bereits enger gesehen und ein Freund oder eine Freundin ist jemand, dem oder der man sich anvertrauen kann. Kann ein Kind bis zum dreizehnten Lebensjahr keine Freundschaft aufbauen, so ist es gefährdet, dies auch später nicht zu können. Im Alter von acht bis elf Jahren wird das wesentliche Merkmal einer Freundschaft die Wünsche des anderen zu kennen und zu akzeptieren und nicht bloß gut in einer Tätigkeit oder stark zu sein, wie das im frühen Grundschulalter als wesentlich gesehen wird, angegeben (Mietzel, 2019, S. 310ff). Selman konnte verschiedene Freundesbeziehungen erkennen. Zunächst gibt es die, in der ein Beteiligter immer das macht, was der andere möchte. Diese Freundschaft ist eine Einbahnstraße. Weiters ist jene Freundschaft anzuführen, in der beide Parteien nur so lange miteinander befreundet sind, so lange sie nicht streiten, also eine Art „Gut-Wetter-Beziehung“. Natürlich gibt es aber auch im Grundschulalter bereits Freundschaften, die auf Vertrauen basieren. Kinder mit ähnlichen Interessen und Werten finden sich häufig in Freundesbeziehungen wieder. Freundschaften zu bewahren stärkt das Selbstwertgefühl. Abschließend ist anzuführen, dass gerade in der Grundschulzeit meist Freundschaften mit demselben Geschlecht geschlossen werden (Selman, 1981; zit. n. Mietzel, 2019, S. 316ff).

3.6.5 Soziale Interaktion

Dieser Begriff bezieht sich auf wechselwirkende Vorgänge zwischen Menschen. Jede Botschaft, die ein Sender oder eine Senderin aussendet, wird vom Empfänger oder der Empfängerin empfangen. Er oder sie wird somit beeinflusst, da meist nicht nur Informationen, sondern auch Wünsche, Bedürfnisse oder Empfindungen übermittelt werden. Soziale Interaktion wäre ohne Kommunikation nicht möglich (Altenthan et al., 2008, S. 341f). Das soziale Selbstbild kann also jederzeit selbst beeinflusst werden, woraus ein Selbstbild entsteht. Dies kann jedoch in verschiedenen sozialen Umfeldern auch different wahrgenommen werden (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 51).

Soziale Interaktion stellt Beziehungen zwischen Menschen dar und nur dadurch ist es möglich, Kontakt aufzunehmen. Indem eine wechselseitige Beeinflussung geschieht, weiß das Gegenüber, welche Wertvorstellungen es erfüllen soll. Dadurch ist ein gutes Zusammenleben möglich. Weiters werden so Angst und Unsicherheit reduziert und eigene sowie Bedürfnisse anderer befriedigt (Altenthan et al., 2008, S. 344f). Dies ist zusammenfassend noch einmal in folgender Grafik ersichtlich.

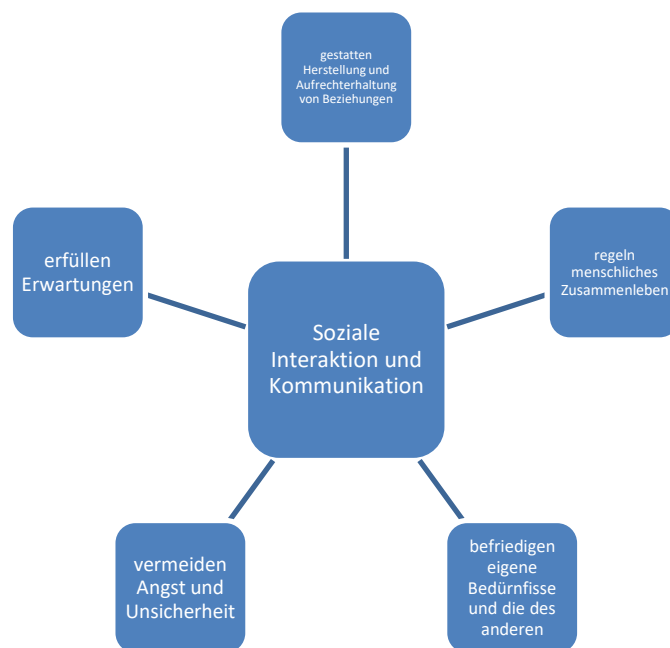


Abb. 1: Soziale Interaktion (mod. n. Altenthan et al., 2008, S. 345).

Natürlich ist die Art und Weise, wie kommuniziert wird wichtig. Oftmals treten Kommunikationsstörungen auf. Dies geschieht, wenn Botschaften mehrdeutig gemacht werden. Somit ist es wichtig, Gefühle und Bedürfnisse als Ich-Botschaften mitzuteilen, den

Fokus auf das Wahrnehmbare zu legen sowie aktiv und hilfreich zuzuhören und andere zu akzeptieren (Altenthan et al., 2008, S. 372).

3.6.6 Soziale Einstellung

Unter sozialen Einstellungen versteht man die Bereitschaft auf ein Objekt zu reagieren. Diese Reaktionen können gefühlsmäßig oder kognitiv geschehen. Einstellungen sind beständig und bestehen aus der kognitiven, der affektiven sowie der konativen Einstellungskomponente (Altenthan et al., 2008, S. 409). Unter kognitiven Komponenten versteht man das Wissen oder die Vorstellung über das Objekt, affektiv meint die darauf bezogenen Gefühle und konative Einstellung bezeichnet die Absicht des Verhaltens, die durch das Objekt hervorgerufen wird (Altenthan et al., 2008, S. 383). Einstellungen haben zwar eine große Bedeutung für Menschen, sie verhalten sich jedoch nicht immer danach. Wichtige Funktionen der Einstellungen sind Anpassungs-, Wissens- und Abwehrfunktion. Eine spezielle Art der Einstellung ist das Vorurteil. Es zeigt eine Einstellung zu einer Sache oder Person, die jedoch nicht auf ihre Richtigkeit überprüft wird. Soziale Einstellungen werden immer erlernt und stabilisieren sich bereits in der frühen Kindheit. Änderungen sozialer Einstellungen gehen meist mit Widerstand einher, weil Informationen dabei selektiv gefiltert oder ganz abgewehrt werden. Trotzdem ist eine Einstellungsänderung möglich (Altenthan et al., 2008, S. 409). Sie kann durch soziale Kommunikation, lerntheoretische Erkenntnisse oder der kognitiven Dissonanz erfolgen. Unter letzterer versteht man eine Spannung subjektiver Zusammenhänge, die durch Einstellungsänderung verringert werden kann (Altenthan et al., 2008, S. 399ff).

4 Psychomotorik

Dieses Kapitel macht es sich zum Ziel Psychomotorik zu erklären. Eine allgemein gültige Definition gibt es für dieses komplexe Themenfeld nicht. Um jedoch einen guten Einblick in die Vielfalt dieses Bereichs zu erlangen, werden Entwicklung sowie Inhalte und Ziele der Psychomotorik erläutert.

4.1 Historie und Entwicklung

Die Psychomotorik entwickelte sich aus einem praxelologischen Hintergrund heraus. Dies bedeutet, dass Wissenschaftler*innen Erkenntnisse aus der Praxis in einen theoretischen Kontext gebracht haben. Das Ideengut fließt aus vielen verschiedenen Bereichen ein. Es geht um die Wichtigkeit der Bewegung. Die Förderung der Bewegung und heilpädagogische Aspekte sind dabei ebenso von Bedeutung. Maßgeblich geprägt wurde der Begriff der Psychomotorik durch Ernst J. Kiphard, welcher unter anderem beeinträchtigte Kinder durch rhythmische Schulung gefördert hat. Die Verbindung der Wahrnehmung, des Denkens und der Bewegung stehen im Vordergrund (Fischer, 2019, S. 11). Orientiert hat sich Kiphard bei seiner Arbeit an Maria Montessori (italienische Ärztin, Reformpädagogin sowie Philosophin), Jean Itard (französischer Arzt und Taubstummlehrer) und Edouard Seguin (französischer Arzt und Pädagoge). Er glaubte daran, dass die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten in direktem Zusammenhang mit der Wahrnehmungsentwicklung steht. Die Schulung der Sinne war auch für Montessori essentiell. Lesemann hat daraufhin in Deutschland geistig-orthopädische Übungen durchgeführt. Auch Elemente der Rhythmik fließen in die Psychomotorik ein, was vor allem auf Charlotte Pfeffer (deutsche Rhythmikerin) und ihren Einsatz der Orff-Instrumente bei beeinträchtigten Kindern zurückgeht (Fischer, 2019, S. 12f).

Wie bereits erwähnt wird E. J. Kiphard als „Urvater“ der Psychomotorik bezeichnet. Während seiner Tätigkeit in der Psychiatrie Hamm (um 1965) konnte er gemeinsam mit Hünnekens, dem ärztlichen Leiter, einen markanten Zusammenhang zwischen Entwicklungsstörungen und motorischen Problemen erkennen. Bewegung als Instrument zur Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit war ihm schon damals ein großes Anliegen. Bald schon erkannte man, dass durch Kiphards außergewöhnlichen Einsatz und Humor die Kinder mutiger und fröhlicher wurden. Mit Unterstützung von Hünneken und dem Psychologen Friedhelm Schilling entstanden der Trampolin-Körperkoordinations-Test (1970), der Körperkoordination-Test für Kinder (1974) sowie das Sensomotorische

Entwicklungsgitter (1975). 1976 wurde der Aktionskreis für Psychomotorik als gemeinnützige Institution gegründet (Fischer, 2019, S. 14ff).

4.2 Grundhaltung

Primär wird in der Psychomotorik zwischen zwei verschiedenen und ganz konträren Grundhaltungen unterschieden. Zum einen ist das die Defizitorientierung, zum anderen die Ressourcenorientierung (Köckenberger, 2016, S. 13).

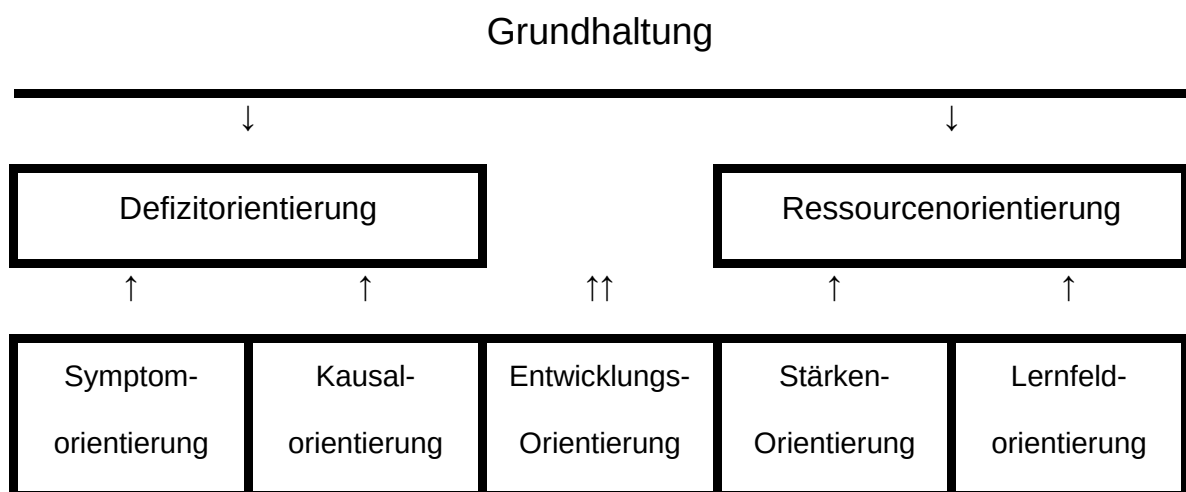


Abb. 2: Grundhaltungen in der Psychomotorik (mod. n. Köckenberger, 2016, S. 15).

Bei der Defizitorientierung wird das Hauptaugenmerk darauf gelegt, Schwächen der Kinder zu erkennen und diese zu verbessern. Durch Aufzeigen dieser wird dem Kind klar Unfähigkeiten und dergleichen ausbessern zu müssen. Dies schwächt Kinder und ist daher eine umstrittene Methode (Köckenberger, 2016, S. 13). Bei der Defizitorientierung werden Symptome erkannt und diese diagnostiziert. Daraufhin werden sie Erscheinungsbildern zugeordnet, jedoch ohne Rücksicht auf Umwelteinflüsse wie Schule oder Familie. Dabei ist nicht sicher, ob eine gezielte Behandlung des Symptoms Erfolge bringt. Des Weiteren werden Schwächen hinsichtlich ihrer Ursachen erforscht (Kausalorientierung). Der Entwicklungsstand des Kindes wird in beiden Formen der Orientierung beachtet, bietet jedoch Spielraum für die Interpretation der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder (Köckenberger, 2016, S. 15f).

Weit beliebter ist in Psychomotoriker*innenkreisen die Methode der Ressourcenorientierung. Hierbei darf das Kind üben, was es schon kann und seine Stärken und Kompetenzen werden herausgehoben. Die Schwächen des Kindes werden akzeptiert,

das Hauptaugenmerk wird jedoch auf die Fähigkeiten gelegt, die somit gefördert werden (Köckenberger, 2016, S. 13f). Stärken und Kompetenzen werden hervorgehoben und verstärkt. Auch die Lernfeldorientierung kommt zum Einsatz, was bedeutet, dass man sich weniger auf Symptome, als auf äußere Faktoren konzentriert. Damit meint Köckenberger (2016, S. 17f) in welchen Umfeldern der Kinder die Auffälligkeiten zu- oder abnehmen. Diese Grundhaltungen werden in Abb. 2: Grundhaltungen in der Psychomotorik (mod. n. Köckenberger, 2016, S. 15).

4.3 Inhalte und Ziele

In der Psychomotorik werden Menschen angeregt, ihre Umwelt durch Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung zu erschließen (Fischer, 2019, S. 19). Zimmer (2019, S. 22) fügt ergänzend hinzu, dass es sich um eine ganzheitliche Gesundheitsförderung handelt, bei der das Medium Bewegung genutzt wird. Nicht die Verbesserung von Fähigkeiten steht im Zentrum, sondern die Handlung und die eigene Persönlichkeit (Fischer, 2019, S. 19f). Wesentlich dabei ist die Ich-Kompetenz, bei der es darum geht, mit sich selbst zufrieden zu sein und seinen Körper zu kennen. Durch bewegtes Handeln bekommen Kinder ein Gefühl für ihren Körper und ihre Gefühle. Weiters führt Fischer (2019, S. 20) die Sach-Kompetenz, also das bewusste Erfahren der Umwelt und die Auseinandersetzung mit ihr an. Auch Zimmer (2019, S. 24) arbeitet diesen Inhalt heraus, definiert ihn jedoch als Material-Erfahrung. Dabei sollen sich Kinder durch Objekte und Versuche mit den Gegebenheiten der Umwelt vertraut machen. Abschließend spricht Fischer (2019, S. 20) von der Sozial-Kompetenz. Dabei ist die Betrachtung des Spannungsfeldes der eigenen Bedürfnisse sowie der anderer von Bedeutung. Nur durch Interaktion mit Mitmenschen kann sich der Mensch ausdrücken und lernt, auf andere Rücksicht zu nehmen. Dabei ist das Gruppenbeziehungsweise Wir-Gefühl essenziell. Gemeinsam etwas zu schaffen macht Freude und ist eine wichtige Lebenserfahrung. Außerdem lernen vor allem Kinder, ihre Grenzen auszuloten und mutiger zu werden, beispielsweise bei einem Parcours im Turnsaal (Fischer, 2019, S. 21).

Laut Zimmer (2019, S. 22f) gibt es folgende Hauptziele der psychomotorischen Förderung:

- Stärkung der Eigentätigkeit des Kindes
- Ausweitung der Handlungs- und Sozialkompetenz
- Verbesserung der Eigenwahrnehmung
- Wahrnehmung des Kindes als kompetent und fähig

Köckenberger (2016, S. 24) führt drei Intentionen in der Psychomotorik an. Diese sind bedürfnisorientiert, zielorientiert sowie themenzentriert.

Die bedürfnisorientierte Intention meint ein grundlegendes menschliches Verhalten, wonach die Bedürfnisse aller in der Psychomotorikgruppe geachtet werden und darauf eingegangen wird. Bei der zielorientierten Intention beachtet man unter anderem die Lösung von Problemen. Die Zielsetzung einer Psychomotorikeinheit wird kurzfristig, aber auch langfristig gesetzt. Diese muss vom Psychomotoriker oder der Psychomotorikerin ernst genommen und hinterfragt werden (Köckenberger, 2016, S. 25). Bei der themenzentrierten Intention bilden Themen das Zentrum einer Psychomotorikeinheit. Diese können Rahmenthemen wie Autos sein, aber auch den Mittelpunkt einer Einheit (zum Beispiel das Thema Bauen) bilden. Dabei sollten Themen aus dem Lebensumfeld der Kinder aufgegriffen werden (Köckenberger, 2016, S. 26).

4.4 Das Menschenbild in der Psychomotorik

Die Schaffung eines Menschenbildes ist eine Annahme von einem Menschen, welche aus naturwissenschaftlichen oder philosophischen Überzeugungen getätigt wurde (Zimmer, 2019, S. 26). In der Psychomotorik ist das humanistische Menschenbild vorrangig. Dabei ist das aktive Selbst von Bedeutung. Menschen streben nach Autonomie und Selbstverwirklichung. Sie wollen ihre Umwelt erforschen und ihre Bedürfnisse sinnvoll stillen. Der Mensch wird als Ganzheit definiert und bei jeder Entscheidung sind Körper und Geist beteiligt. Vor allem Kinder haben den enormen Drang selbsttätig zu sein. Dies lässt sich vor allem bei Kleinkindern beobachten. Kinder handeln aktiv und kreativ. In psychomotorischen Einheiten muss daher eine Anregung zur Entwicklungsförderung getätigt werden (Zimmer, 2019, S. 29). Das Kind übernimmt Verantwortung für sein Handeln und entscheidet selbst. Diese Entscheidungen müssen jedoch vom Psychomotoriker oder der Psychomotorikerin ernst genommen werden. Dadurch ist das selbsttätige Handeln auf motorischer, kognitiver und sozial-emotionaler Ebene nicht nur Ziel, sondern bereits Methode. Der Psychomotoriker oder die Psychomotorikerin fördert das Kind durch Bewegung und stärkt es, Ressourcen selbst zu erkennen, die vielleicht bis dato verborgen gelegen sind (Zimmer, 2019, S. 30).

4.5 Psychomotorik als ganzheitliche Gesundheitsförderung

Die psychomotorische Förderung kann als Grundlage für Gesundheit und Bildung von Kindern erkannt werden. Werden Ressourcen gestärkt, so verlagert sich der Blick auf einen gesunden Lebensstil. Durch eine positive Selbstwahrnehmung können Stress und Belastungen besser verarbeitet werden (Zimmer, 2019, S. 31).

4.5.1 Salutogenese

Unter Salutogenese, einem Konzept das ursprünglich auf Antonovsky zurückgeht, versteht Zimmer (2019, S. 31) die Fragestellung nach den Faktoren, die essenziell dafür sind, dass der Mensch gesund bleibt. Während früher vermehrt darauf geachtet wurde, was einen Menschen krank macht, kann man heute eine Umorientierung im Gesundheitsdenken feststellen. Gesundheit wird jedoch nicht als statisch bezeichnet, sondern als gesamte psychische und physische Gesundheit durch Gesundheitsförderung. Gesundheit ist immer ein Ausbalancieren von Stressoren und somit ist das Erlernen von Strategien zur Stressbewältigung wesentlich für ein funktionierendes Immunsystem. Auch die soziale Unterstützung und die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns gibt Mut und Kraft (Zimmer, 2019, S. 32).

4.5.2 Risiko- und Schutzfaktoren

Die kindliche Entwicklung betreffend gibt es zahlreiche Studien, die sich mit Schutz- und Risikofaktoren beschäftigen. Eine relevante Langzeitstudie von E. Werner (Werner & Smith, 1992; zit. n. Zimmer, 2019, S. 32f), die „Kauai-Studie“, beschäftigte sich intensiv mit Risikofaktoren. Dabei wurden alle im Jahre 1955 geborenen Kinder auf dieser hawaianischen Insel miteinbezogen. Bei einem Drittel der Kinder erkannte man Risikofaktoren. Diese waren beispielsweise Armut, Krankheit eines Elternteiles oder Schwierigkeiten bei der Geburt und man erwartete Entwicklungsstörungen. Diese bewahrheiteten sich auch bei zwei Drittel der Proband*innen. Bei einem Drittel konnte jedoch kein signifikanter Unterschied zur Vergleichsgruppe erkannt werden. Ein wesentlich erkannter Schutzfaktor ist das soziale Umfeld, in dem die Kinder aufwachsen und sich bewegen. Dazu zählen sowohl die Beziehung zu Eltern und Geschwistern, als auch die Eingliederung in eine Gruppe wie eine Schulkasse. Weiters sind Persönlichkeitsmerkmale der Kinder miteinzubeziehen (Zimmer, 2019, S. 33). Kinder, die wissen, etwas zu können und sich als kompetent erleben haben einen klaren gesundheitlichen Vorteil. Dies setzt sich auch im Jugendalter fort. Übernehmen Kinder schon früh Verantwortung und Aufgaben, so

ist dies auch positiv anzumerken. Bei Schutzfaktoren handelt es sich also meist um Verhaltensweisen, nicht um angeborene Dispositionen (Zimmer, 2019, S. 34).

Gesundheitsförderung durch Bewegung stärkt physische, personale und soziale Ressourcen. Physisch wäre dies beispielsweise die Stärkung des Herzkreislaufsystems oder des Haltungsapparates und personal der Aufbau eines Selbstkonzeptes und Selbstvertrauens. Eine Stärkung der sozialen Ressourcen kann durch die Akzeptanz in der Gruppe sowie durch Unterstützung durch Freunde und Familie erlangt werden (Zimmer, 2019, S. 36). Hurrelmann (1998; zit. n. Zimmer, 2019, S. 37) hat die wichtigsten personalen Ressourcen so zusammengefasst:

- Ich-Stärke
- positives Selbstbild
- Bewusstsein für Kompetenz
- psychische Stabilität

4.6 Psychomotorik im Grundschulalter

Gerade zu Beginn der Volksschulzeit ist der Einstieg in das Schulleben über die Psychomotorik sinnvoll. Kinder sind in dieser Phase neugierig. Dies ist eine Kraft, welche man sich in der Psychomotorik zu nutze macht. Um Kulturtechniken erlernen zu können müssen Kinder eigenständig handeln können. Eine Schwierigkeit, die beim Schreibenlernen oft auftritt, ist die Auge-Hand-Koordination sowie das Erkennen der „Vorzugshand“. Die Beziehung des eigenen Körpers im Raum kann spielerisch erlernt werden, indem Psychomotorik zum Einsatz kommt. Durch Materialerfahrung gibt man Kindern Zeit, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Auch der soziale Umgang in der Volksschule mit Klassenkameraden und Kameradinnen sowie Lehrpersonen ist von Bedeutung. Das Bedürfnis sich als Persönlichkeit einzubringen und von den Mitmenschen anerkannt zu werden findet in der Psychomotorik Gehör. Soziale Reife wird so entwickelt und ist ein wesentliches Kriterium der Schulreife (Pinter-Theiss & Theiss, 1997, S. 54ff). In einem Klassenzimmer ergeben sich viele Möglichkeiten, Lernen durch Bewegung zu fördern. Es ist wesentlich dem Bewegungsdrang der Kinder nachzugeben. Die Motivation kann durch Bewegung verstärkt werden und neue Erfahrungen werden intensiver wahr- und aufgenommen. Durch das Ansprechen aller Sinne fällt das Lernen leichter (Pinter-Theiss & Theiss, 1997, S. 58f).

Oftmals wird die Schule heutzutage mit Herausforderungen konfrontiert, die früher in der Hand der Erziehung durch die Eltern lagen. Psychomotorischer Unterricht ist sinnvoll, weil

gerade in der Schuleingangsphase so themenzentrierte Spiele und Bewegungshandlungen vermittelt werden (Fischer, 2019, S. 270). Im Spiel lernt das Kind sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, sinnvoll zu handeln und Gefühle auszuleben. Auch Sozialverhalten und Kreativität werden gefördert. Des Weiteren wird laut Fischer die Planungsfähigkeit gelernt und es muss, vor allem bei Bauspielen, vorausschauend agiert und gedacht werden. Schlägt der Plan fehl, muss ein neuer ausgearbeitet werden (Fischer, 2019, S. 270f).

Die psychomotorische Förderung in der Grundschule über Spielhandlungen erfolgt in drei Phasen. Zunächst müssen Handlungsbedingungen erfahren und Fertigkeiten erworben werden. Dabei muss sich das Kind mit der vorbereiteten Umgebung (zum Beispiel im Turnsaal) vertraut machen und die Materialien und Geräte kennen lernen (zum Beispiel Pedalos, Rollbretter, etc.) (Fischer, 2019, S. 271f). Haben Kinder das Material bearbeitet können sie mit allen Sinnen neue Spielideen erfinden. In der zweiten Phase werden Handlungspläne entwickelt und erprobt. Dabei gibt es eine vorstrukturierte Spielhandlung (zum Beispiel das Thema „Inuit“), welches in eine Geschichte eingebettet wird. Innerhalb dieses vorgegebenen Rahmens kann sich das Kind frei entfalten. Das Grundthema rückt dabei in den Hintergrund und eigene Ziele wie beispielsweise „Inuit überqueren einen Fluss“ können herausgearbeitet werden und Flöße werden gebaut (Fischer, 2019, S. 272f). In der dritten Phase kommt das selbstständige Handeln zum Tragen. Dabei können die Kinder auf die Vorerfahrungen aus den beiden vorhergehenden Phasen zurückgreifen. Die wesentlichen Bestandteile der Handlung wie das Handlungsziel, die Ausgangsbedingungen und die Ausführungsbedingungen sind ihnen nun bekannt. Sie erarbeiten so gemeinsam ein neues Spiel und jedes Kind findet darin seine Rolle (Fischer, 2019, S. 273f).

Spiel- und handlungsorientierter Unterricht fördert den Aufbau von Wissen. Dabei sind die Handlungen wichtig, um Lern- und Denkprozesse anzuregen (Fischer, 2019, S. 274). Im Grundschulalltag wird Psychomotorik also integriert, um die Entwicklung und Gesundheit der Kinder zu fördern. Dies geschieht auch, da heutzutage Gesundheitsprobleme bei Kindern zunehmen. Diese Probleme sind vielfältig und Adipositas, Angststörungen oder Hyperaktivität sind nur einige wenige Beispiele dafür (Fischer, 2019, S. 277).

4.6.1 Psychomotorik im Sportunterricht

Wesentlich zu Beginn anzuführen ist, dass auch traditionelle Inhalte des Sportunterrichts psychomotorisch gestaltet und angeboten werden können. Laufschulung kann beispielsweise so gestaltet werden, dass sie vielfältig und mit allen Sinnen erlebt wird. In Stationen wird so ein Lauf über einen Waldboden, bergauf- und bergablaufen über Rampen, oder laufen auf Asphalt angeboten. Auch im klassischen Turnunterricht im

Turnsaal gibt es vielseitige Einsatzmöglichkeiten der Psychomotorik. Beim Schwingen und Schaukeln mit Ringen werden Körper- und Sozialerfahrungen miteinander verknüpft (Zimmer, 2019, S. 194f). Durch das Einbetten der zu überwindenden Geräte in Geschichten ist die Sinnhaftigkeit der Bearbeitung für die Kinder klar ersichtlich. So kann erreicht werden, dass sich Kinder auch im späteren Leben weiterhin noch gerne bewegen, da der Sportunterricht für sie eine positive Erfahrung war (Zimmer, 2019, S. 195).

4.6.2 Psychomotorik als Förderung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen

Da in der Psychomotorik alle Sinne miteinbezogen werden, kann sie auch Kindern mit Lernproblemen helfen, sie unterstützen und ihnen abstrakte Lerninhalte besser ersichtlich machen. Durch Anpassung des Arbeitstempos an das Kind werden Defizite aufgearbeitet und Überforderungen vermieden. Da Probleme oft in der auditiven oder visuellen Wahrnehmung liegen, kann diesen Kindern im klassischen Nachhilfeunterricht oft nicht geholfen werden (Zimmer, 2019, S. 195f). Oftmals ist auch eine Störung der Figur-Grundwahrnehmung ein Problem. Dabei kann ein Kind die Figur (also die Stimme einer Lehrperson) nicht von den Grundwahrnehmungen (Geräuschen im Hintergrund) herausfiltern. Durch ein Zusammenwirken von Bewegung, Denken, Handeln und Erleben kann dem Kind ganzheitlich geholfen werden (Zimmer, 2019, S. 196). Dabei muss die Lehrperson auf folgende Dinge vermehrt achten:

- Einbeziehung aller Sinne beim Lernen
- Einsatz von sensorischem Arbeitsmaterial wie Buchstaben aus Sandpapier, Samt, Lehm oder Kunststoff
- Isolation einzelner Sinne durch blindes Tasten von Dingen
- Verbindung mehrerer Sinne durch Hören eines Lautes und Suchen des zugehörigen Buchstabens aus einem Säckchen

Ein gesunder Wechsel von Spannungs- und Entspannungsphasen ist laut Zimmer (2019, S. 197f) ebenso wichtig, vor allem für Kinder mit Konzentrationsschwierigkeiten.

4.6.3 Psychomotorik als fächerübergreifendes Prinzip

Bewegung als Medium kann in allen Unterrichtsgegenständen funktionieren. Inhalte werden dadurch begreifbarer und logischer. Das Verständnis von Gleichgewicht kann beispielsweise anhand einer Wippe im Sachunterricht experimentell erlebt werden. Auch

lesen, schreiben und rechnen, also der Anfangsunterricht wird in der Psychomotorik lustvoll und sinnhaft durch Ausprobieren und Bewegen erarbeitet (Zimmer, 2019, S. 198f). Lebensnähe und Selbsttätigkeit sind der Schlüssel zum gelingenden Lernen. Sinneserfahrungen müssen eingebunden werden, zumal sie Bestandteile der Lebenswelt der Kinder sind, im Alltag jedoch häufig vernachlässigt werden (Zimmer, 2019, S. 202).

4.7 Psychomotorik und Sozialkompetenz

Die Verbesserung der sozialen Kompetenzen sind in der Psychomotorik essenziell, da sich diese laut Zimmer und Dzikowski als Grundkompetenzen der kindlichen Handlungsfähigkeit erweisen (Zimmer & Dzikowski, 2007; zit. n. Fischer, 2019, S. 85f). Wesentliche Sozialkompetenzen für die psychomotorische Arbeit werden in folgender Tabelle angeführt und zusammengefasst:

Tab. 1: Basiskompetenzen sozialen Handelns

Soziale Sensibilität • Gefühle anderer wahrnehmen • sich in die Lage anderer hineinversetzen • Wünsche anderer anerkennen	Kontakt- und Kooperationsfähigkeit • Beziehungen zu anderen aufnehmen • im Spiel unterschiedliche Rollen einnehmen • andere unterstützen • eigene Gefühle anderen vermitteln • sich verbal mit anderen auseinandersetzen	Toleranz und Rücksichtnahme • Leistungen anderer anerkennen • Andersartigkeit respektieren • Bedürfnisse anderer beim gemeinsamen Spiel tolerieren • auf schwächere Mitspieler Rücksicht nehmen
Regelverständnis • Sinnhaftigkeit von Regeln erkennen • Regeln aufstellen können • Gruppenspiele nach Regeln spielen		Frustrationstoleranz • Bedürfnisse zugunsten anderer aufschieben • Misserfolge akzeptieren

• flexibler Umgang mit Regeln		• sich in Gruppen einordnen können • mit Konflikten umgehen und versuchen, sie konstruktiv zu lösen
---	--	--

Quelle: mod. n. Fischer (2019, S. 86)

Abschließend ist der Begriff der Soziomotorik anzuführen. Er beschreibt die sozial-ökologische Bedeutung von Körper und Bewegung (Fischer, 2019, S. 86). Lange wurde auch in der Psychomotorik die körperliche Entwicklung ohne Einbindung der sozialen Dimension erforscht. Prenner brachte 1996 erstmals soziologische Positionen zur Reflexion (Prenner, 1996, S. 12-27; zit. n. Fischer, 2019, S. 86f).

5 Sozialkompetenz

Dieses Kapitel handelt von dem Kernthema der Arbeit, den sozialen Kompetenzen. Zunächst wird ein Überblick darüber gegeben, wie diese definiert und aufgebaut werden und was man darunter versteht. Anschließend wird ein Zusammenhang zur Psychomotorik und dem sozialen Lernen in der Volksschule hergestellt.

5.1 Definition

Soziale Kompetenzen werden bereits seit mehreren Jahrzehnten genauestens erforscht. Insbesondere die klinische Psychologie beschäftigt sich damit, wie Ängste überwindbar sind und man sich Sozialverhalten aneignen kann. In der heutigen, globalen Welt ist es wichtig, mit anderen Menschen flexibel umgehen und kommunizieren zu können. Soziale Kompetenzen zu definieren ist schwierig, da sich viele unterschiedliche Fachbereiche mit diesem Thema auseinandersetzen. Sozial kompetent ist, wer die eigenen Wünsche und Interessen der anderen verknüpfen kann (Kanning, 2002, S. 154f).

In der Entwicklungspsychologie wird die Notwendigkeit zur Anpassung an Werte einer Gemeinschaft betont. Jemand der sich durchsetzt, ist jedoch keinesfalls weniger sozial kompetent. Anpassung und Durchsetzung sollten einander im besten Fall ergänzen. Wesentlich ist, dass alle Beteiligten Interessen durchsetzen und kompromissbereit sind. Unterschieden werden muss jedoch zwischen sozialem Verhalten und sozial kompetentem Potenzial. Nur weil jemand Potential besitzt, heißt das noch nicht, dass er sozial kompetent ist. Besser wäre also laut Kanning, immer von sozial kompetentem Verhalten zu sprechen, da so klar ist, dass das Gegenüber nicht immer auch wirklich sozial kompetent handelt. Das sozial kompetente Verhalten beschreibt also ein Verhalten in einer bestimmten Situation, in der Ziele erreicht, aber auch Interessen anderer gewahrt werden. Soziale Kompetenz hingegen ist das Wissen über das soziale Verhalten und wie dies umgesetzt werden könnte (Kanning, 2002, S. 155).

Soziales Verhalten ist auch immer von sozialem Kontext und den sich darin befindenden Gruppen abhängig. Dies bedeutet, dass die Umgebung beim sozialen Handeln immer beachtet werden muss (Kanning, 2002, S. 155). In unserer Gesellschaft wird soziale Kompetenz meist positiv gewertet, die Wissenschaft gibt dies jedoch nicht vor. Es gibt weiters einige verwandte Konzepte zu den sozialen Kompetenzen, dazu zählen die soziale Intelligenz, emotionale Intelligenz sowie die interpersonale Kompetenz. Diese werden jedoch häufig nicht explizit unterschieden (Kanning, 2002, S. 156f). Wesentliche Dimensionen für soziale Kompetenzen sind der kognitive, motivational-emotionale sowie

behaviorale Bereich. Folgende Dimensionen werden in Abb. 3: Dimensionen sozialer Kompetenz (mod. n. Kanning, 2002, S. 158).

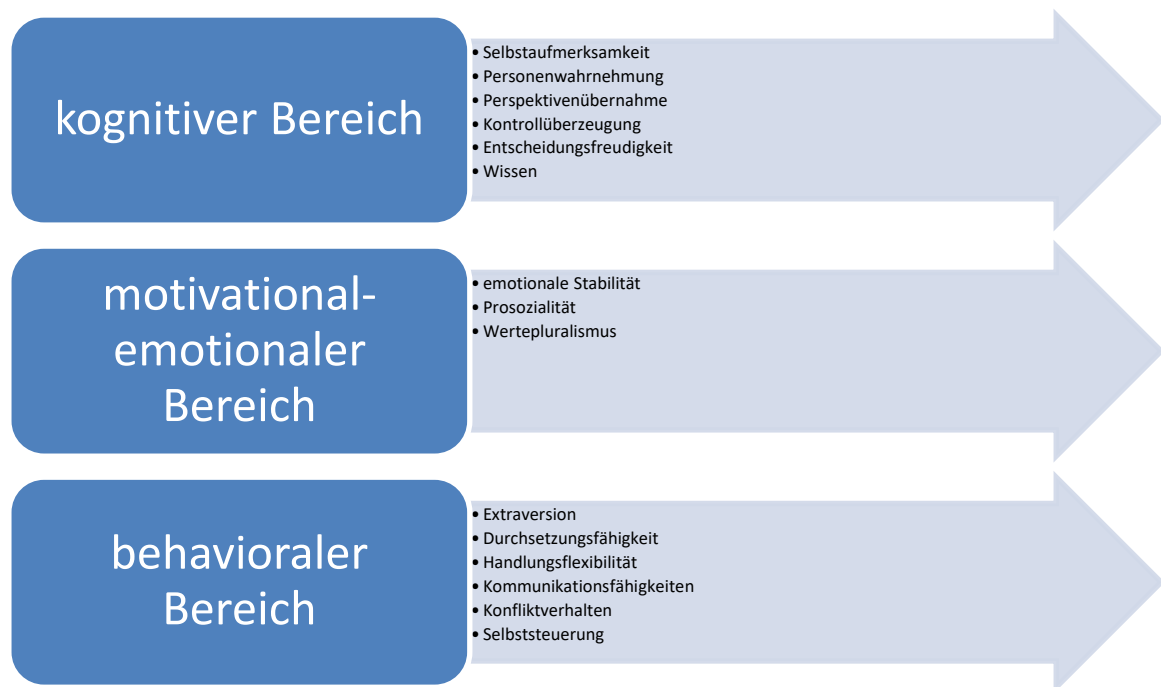


Abb. 3: Dimensionen sozialer Kompetenz (mod. n. Kanning, 2002, S. 158).

Nichtsdestotrotz ist es wesentlich zu erwähnen, dass sich soziale Kompetenzen immer auf bestimmte Situationen beziehen. Einige Rahmenbedingungen müssen jedoch beachtet werden, die den Normvorstellungen entsprechen (Kanning, 2002, S. 158).

Sozial kompetentes Verhalten muss immer ein Ziel vor Augen haben, welches es zu verwirklichen gilt. Dies geschieht prozessartig im Regelkreismodell. Den Anfang bildet dabei eine Situationsanalyse. Der handelnde Mensch muss sich im Klaren darüber sein, welche Ziele er erreichen möchte und worin das Hauptaugenmerk liegt. Der zweite Schritt beschreibt die Analyse der Verhaltensoptionen. Hierbei wird abgewogen, welche Handlung einerseits sozial kompetent, andererseits auch vereinbar mit den eigenen Wünschen und Zielen ist. Den dritten Schritt bildet die Umsetzung und Durchführung des ausgewählten Verhaltens. Dazu muss der Ausführende oder die Ausführende emotionale Stabilität aufweisen. Der letzte Schritt des Prozesses ist die Evaluation. Hierzu werden kognitive Kompetenzen benötigt. Abgewogen dabei wird inwieweit das eigene Ziel erreicht, beziehungsweise Normen der Gesellschaft eingehalten werden konnten. Ist dies nicht

befriedigend für eine Seite kann und muss nachgebessert und der Zyklus erneut durchgearbeitet werden (Kanning, 2002, S. 159f).

5.2 Förderung und Analyse

Vor allem im Schulalltag werden soziale und kommunikative Kompetenzen immer bedeutender. Daher ist es wesentlich, den Schülerinnen und Schülern diese Werte zu vermitteln (Lakämper, Oord, Geier-Ehlers & Scherfeld-Gerkensmeier, 2006, S. 9f).

Soziale Kompetenzen können auf vielfache Weise gefördert werden. Die Handlungstheorie geht davon aus, dass sozial kompetentes Verhalten immer die Analyse einer Situation aufweist. Dabei orientiert sich der Handelnde oder die Handelnde an Informationen und Konventionen, die für ihn oder sie wichtig sind. Im zweiten Schritt wird ein Handlungsziel definiert. Die Analyse der Situation ist der Ist-Zustand, während nun ein Soll-Zustand definiert und herausgearbeitet werden soll. Die nächste Phase ist die eigentliche Handlung. Abschließend folgt eine Evaluation und es wird überprüft, ob der Ist-Zustand zum Soll-Zustand geworden ist. Der Prozess ist abgeschlossen, wenn dies eingetreten ist. Sollte dies nicht der Fall sein, läuft er kreisförmig weiter (Kanning, 2015, S. 31f). Dies wurde noch einmal in folgender Grafik zusammengefasst:



Abb. 4: Regelkreis der Handlungstheorie (mod. n. Kanning, 2015, S. 32).

5.3 Selbstwirksamkeit

Bandura (1977, S. 191) stellt in seiner Theorie zur Verhaltensänderung fest, dass Verhaltensweisen das Ausmaß von Selbstwirksamkeit verändern. Im vorgeschlagenen Modell gehen die Erwartungen auf vier Informationsquellen zurück. Diese sind erbrachte Leistungen, nachempfundene Erfahrungen, verbale Überzeugungskraft sowie psychischer Zustand. Je zuverlässiger diese Quellen sind, desto größer sind die Veränderungen in wahrgenommener Selbstwirksamkeit.

Ein großer Teil menschlichen Verhaltens wird durch Nachahmen entwickelt. Durch das Beobachten anderer bekommt man eine Vorstellung, wie neue Verhaltensmuster aussehen könnten. Allmählich entsteht eine Vorstellung von richtigem Verhalten durch das Erlangen negativer oder positiver Rückmeldungen (Bandura, 1977, S. 192).

Die Fähigkeit, zukünftige Motivationsquellen gedanklich darzustellen schafft kognitive Motivationsquellen. Eine zweite kognitive Motivationsquelle ergibt sich aus dem Einfluss von Zielsetzungen und selbstevaluierten Reaktionen. Selbstwirksamkeit spielt jedoch ebenso eine Rolle in der Analyse von Änderungen, die durch ängstliches Verhalten oder Vermeidung entstehen (Bandura, 1977, S. 193).

5.4 Soziale Kompetenz und Gruppendynamik

Gruppendynamik beschreibt Veränderungen, die zwischen Beteiligten ablaufen, jedoch nicht immer bewusst wahrgenommen werden. Menschen befinden sich immer in Gruppen, sei es in der Schule, im Verein, etc. (König & Schattenhofer, 2018, S. 9f). Eine Gruppe ist immer ein Ort zum Erreichen gewisser Ziele. Anders als bei Ansammlungen, stehen Gruppenmitglieder in direktem Kontakt zueinander und das Wir-Gefühl ist vorhanden. Gruppen die sehr groß sind, teilen sich jedoch häufig in Organisationen auf. Dies geschieht meist bei einer Anzahl von mehr als 18 Personen (Stahl, 2017, S. 29f). Gruppenziele können sowohl sachlich als auch zwischenmenschlich sein. Natürlich können nie alle Ziele der Gruppenmitglieder erreicht werden, die Kernziele sollten jedoch immer erfüllt werden. Dies bedeutet, dass manche persönlichen Ziele diesen weichen müssen (Stahl, 2017, S. 31f).

Gruppen sind soziale Systeme, da sie ihr Eigenleben haben und niemand sagen kann, wie sich Dinge oder Ordnungen in Gruppen entwickeln (König & Schattenhofer, 2018, S. 19).

Für eine gelungene Arbeit in der Gruppe müssen folgende soziale Kompetenzen trainiert und erworben werden:

- Sich selbst und andere wahrnehmen: Dies geschieht im Austausch mit anderen und nur durch deren Augen werden alte Muster aufgedeckt und erkannt.
- Sich trauen und mitteilen: Durch Feedbackprozesse wird die Mitteilungsfähigkeit und Spontanität geschult.
- Seine eigene Vielfalt entdecken und entwickeln: In der Gruppe geht es vorrangig darum Gruppenmitgliedern und entstehenden Situationen flexibel gegenüber zu stehen.
- Konflikten und Emotionen standhalten: Gruppenmitglieder müssen Emotionen aushalten und sich Situationen stellen können (König & Schattenhofer, 2018, S. 103ff).

Jede Gruppe ist gekennzeichnet durch bestimmte Rollenträger*innen. Diese Rolle ist jedoch immer nur ein Ausschnitt aus der Persönlichkeit. Wesentlich für eine funktionierende Rolle ist die Vielfältigkeit ihrer Mitglieder*innen (König & Schattenhofer, 2018, S. 47f). Eine stabile Rolle in der Gruppe bietet Sicherheit, verbessert die gemeinsame Kommunikation und ermöglicht die Schaffung einer personalen Identität (Stahl, 2017, S. 312).

In der Gruppenpädagogik werden den Lernenden Freiräume geboten, diese bilden die Grundlage des sozialen Lernens. Lehrende agieren in der Gruppenpädagogik stets unterstützend, nie jedoch fordernd (König & Schattenhofer, 2018, S. 116f).

Um effizient arbeiten zu können, muss eine Gruppe vertragsfähig sein. Dieser Vertrag entsteht durch folgende vier Punkte:

- Variation (sich verändernde, persönliche Ziele)
- Amplifikation (unterschiedliche Ziele stehen in Wettstreit zueinander)
- Selektion (die Auswahl des Gruppenziels)
- Restabilisierung (Bewährung des erneuerten Gruppenvertrags)

(Stahl, 2017, S. 75)

Da soziale Kompetenzen häufig in einer Gruppe aufgebaut werden, ist es wesentlich auf die einzelnen Phasen dieser Entwicklung einzugehen. Um die Gruppenentwicklung zu beschreiben, wird das Modell von Tuckman (1965; zit. n. Stahl, 2017, S. 75) erläutert und in folgender Tabelle genau beschrieben:

Tab. 2: Phasen des Gruppenprozesses im Überblick

Phase	Vorherrschende Aktivität	Evolutionäre Leistung	Entwicklung des Miteinanders durch
Gründungsphase (Forming)	Sich-Kennenlernen, Sich Einschätzen, Einordnung	Abgrenzung (Separation)	Konventionen
Streitphase (Storming)	Sich-Zeigen, Sich-Vertreten, Auseinandersetzung	Zuspitzung (Amplifikation)	Konflikte
Vertragsphase (Norming)	Sich-Festlegen, Sich-Abfinden, Einigung	Entscheidung (Selektion)	Vereinbarungen
Arbeitsphase (Performing)	Sich-Einbringen, Sich-Engagieren, Zusammenarbeit	Bewährung (Restabilisation)	Kooperation
Orientierungsphase (Re-Forming)	Bilanzieren, Sich-Besinnen, Erfahrungsaustausch	Veränderung (Variation)	Bilanzen

Quelle: mod. n. Stahl (2017, S. 79)

5.5 Soziale Kompetenz im Kindesalter

Da in dieser Arbeit der Fokus auf der sozialen Kompetenz im Kindesalter liegt, wird in folgendem Kapitel etwas genauer darauf eingegangen. Sozial-emotionale Fähigkeiten sind in Familie und Freundschaft sowie im Schulleben von Bedeutung (Pfeffer, 2019, S. 15). Petermann und Wiedebusch (2016, S. 30; zit. n. Pfeffer, 2019, S. 16) erkannten, dass es bei mangelnder sozial-emotionaler Kompetenz bei der Einschulung zu fehlender Integration in den Klassenverband sowie erschwerter Anpassung an das Umfeld kommen kann. Dadurch entstehen Probleme wie Schulunlust und Misserfolge, was wiederum zu einer geringen Lernbereitschaft führt und mit Leistungsdefiziten und auffälligem Sozialverhalten einhergeht.

Sozial-emotionale Kompetenzen entwickeln sich lebenslang weiter und das Erziehungsverhalten spielt dabei eine große Rolle. Fördernd wirken sich unterstützende Gespräche über Emotionen und Strategien zur Bewältigung schwieriger Situationen aus. Natürlich sind auch pädagogische Fachkräfte wesentlich an dieser Entwicklung beteiligt. Über die Beziehung zum Kind entwickelt sich so Geborgenheit. Weiters sollte die Fachkraft ein positives Vorbild sein und achtsam mit Emotionen umgehen (Pfeffer, 2019, S. 18ff).

5.5.1 Empathie

Unter Empathie versteht man das Erkennen von Gefühlen anderer sowie deren Unterscheidung zu eigenen Gefühlen. Empathische Kinder handeln meist prosozial, was bedeutet, dass sie unterstützend oder tröstend agieren. Durch Einrichtungen wie Schule oder Kindergruppen wird Empathie geschult. Dies kann nur geschehen, wenn Erzieher*innen als Vorbild agieren und Kinder unterstützen. Durch Lernen am Modell hat das Verhalten von Fachkräften durchaus Einfluss auf die Empathie-Entwicklung der Kinder. Durch den sogenannten indikativen Erziehungsstil leitet man Kinder dazu an, sich in die Lage anderer hineinzusetzen (Pfeffer, 2019, S. 34ff).

5.5.2 Konflikte

Konflikte entstehen häufig durch gegensätzliche Erwartungen oder Bedürfnisse. Verstärkt werden diese durch Emotionen wie Angst oder Stress. Um eine positive Konfliktlösung erzielen zu können, müssen Kinder über soziale Fähigkeiten wie Kompromissbereitschaft, Lösungsbereitschaft oder Eigenwahrnehmung verfügen (Köckenberger, 2016, S. 238f). Konflikte werden subjektiv wahrgenommen, gehören jedoch zu jedem Leben dazu. Im Streit lernen Kinder sich zu behaupten, eigene Interessen durchzusetzen sowie Moral- und Wertvorstellungen auszuhandeln (Pfeffer, 2019, S. 39ff).

Pfeffer (2019, S. 44) führt drei Ebenen an, wie pädagogische Fachkräfte mit Konflikten umgehen und eine Möglichkeit zu deren Lösung finden können.

Ebene I: Selbstständige Konfliktlösungen: Auf dieser Ebene befindet man sich, wenn die Streitpartner*innen bewusst nach einer fairen Lösung suchen und sie solch eine auch selbstständig erzielen können.

Ebene II: Vermittlung: Eine Vermittlung ist dann notwendig, wenn Streit eskaliert und der eigentliche Konflikt in den Hintergrund gerät. Um in dieser Situation eine Lösung zu erzielen, muss die Fachkraft vermittelnd agieren.

Ebene III: Machteingriff: Ist ein Konflikt bereits so weit eskaliert, dass er nur darauf abzielt, den Gegner oder die Gegnerin zu bekämpfen und die Sache völlig in den Hintergrund gerät ist es ratsam durch klare Regeln deeskalierend einzugreifen.

5.5.3 Emotionsregulation

Kinder zeigen Emotionen aufgrund ihrer Wahrnehmung gewisser Reize. Diese haben die Möglichkeit internal oder external hervorgerufen zu werden. Internale Bedingungen sind innere Zeichen von Schmerz, Anspannung oder Hunger, während externale Bedingungen mit der Umwelt des Kindes in Zusammenhang stehen und eine Reaktion auf diese Äußerungen sind. Der Ausdruck von Emotionen kann unsichtbar oder sichtbar stattfinden. Sichtbare Reaktionen können auch Zeichen des Körpers wie Erröten, oder heftige Atmung sein. Über unsichtbare Reaktionen können Kinder nur berichten. So werden diese jedoch ebenfalls messbar (Pfeffer, 2019, S. 84f). Reguliert werden diese Emotionen durch Unterstützung anderer Personen. Je jünger Kinder sind, umso wesentlicher ist diese Hilfe von außen, da sie sich Hoffnung und Verständnis von Erwachsenen erwarten. In Anlehnung an Petermann und Wiedebusch (2016, S. 83f; zit. n. Pfeffer, 2019, S. 87) zeigen sich verschiedene Wege der Emotionsregulationsstrategien in der Kindheit. Diese vielfältigen Strategien werden in folgender Tabelle angeführt und Beispiele zur Bewältigung der Emotionen aufgezeigt:

Tab. 3: Emotionsregulationsstrategien in der Kindheit

Strategie	Beispiel zur Bewältigung
Interaktive Regulationsstrategien	Kontakt mit Bezugspersonen oder Gleichaltrigen aufnehmen
Aufmerksamkeitslenkung	Aufmerksamkeit einem anderen Reiz zuwenden
Selbstberuhigungsstrategien	Beruhigung durch Selbstgespräche, beruhigende Verhaltensrituale
Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation	Weggehen
Manipulation der emotionsauslösenden Situation	Durch spielerische Aktivität

Kognitive Regulationsstrategien	An etwas anderes denken → kognitive Neubewertung der Situation
Externale Regulationsstrategien	Emotionen körperlich ausagieren
Einhaltung von Darbietungsregeln beim Emotionsausdruck	In der Gruppe nicht zeigen, dass man sich geärgert hat

Quelle: mod. n. Pfeffer (2019, S. 87)

5.6 Soziales Lernen

Im sozialen Lernen wird das gewählte Verhalten und die investierte Anstrengung von der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit bestimmt. Kinder versuchen, Situationen innerhalb ihrer selbst wahrgenommenen Fähigkeiten zu bewältigen, aber vermeiden stressgeladene Tätigkeiten in ihrem Umfeld, von denen sie glauben, dass sie ihre Fähigkeiten überschreiten. Soziales Lernen basiert daher auf einer Mikroanalyse von wahrgenommenen Bewältigungsstrategien und weniger auf Persönlichkeitsmerkmalen (Bandura, 1977, S. 203). Bei der Mikroanalyse werden sowohl die Wirksamkeitserwartungen als auch das daraus resultierende Verhalten durch konkrete Leistungen eingeschätzt (Bandura, 1977, S. 204).

Das soziale Lernen ist außerdem seit 2005 ein wichtiger Teil des Lehrplans der Volksschule. Da die Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum zählt, muss soziales Lernen in verschiedener Form stattfinden. Dies ergibt sich vor allem daraus, dass Kinder in unterschiedlicher Form lernen (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 10). Auch Toleranz und Kontaktfreudigkeit wird so gestärkt (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 23). Die Art und Weise, wie dieses Lernen stattfindet ist variabel. Die Lehrperson hat jedoch die Aufgabe, Kinder dazu zu ermutigen und geeignete Bedingungen herzustellen. Über Beziehungsarbeit ist so ein positives Miteinander möglich (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012, S. 26).

5.7 Das Spiel als Baustein zur Stärkung sozialer Kompetenz

Spiele stellen eine wesentliche Tätigkeit im Leben eines Kindes dar (Mogel, 2008, S. 9). Mogel (2008, S. 18) beschreibt das Spiel als Vorübung des Lebens. Bereits in der frühen Kindheit beginnt der Spieltrieb durch Erkunden der Umwelt. Leider wird das Spielen von Erziehungsberechtigten heutzutage oftmals als Zeitvertreib abgetan, es ist jedoch ein

biologisches Grundbedürfnis. Im Spiel entdecken Kinder Regeln, bewältigen emotionale Konflikte und gelangen zur Selbstwirksamkeit (Papousek, 2003, S. 24ff). Die Rolle der Pädagog*innen im Spiel sollte immer unterstützend, jedoch nicht eingreifend sein. Durch Vertrauen wendet sich bereits das Kleinkind im Spiel von der Mutter ab, braucht diese jedoch als sicheren Anker zur Absicherung (Papousek, 2003, S. 33f). Ein Mangel an Spielerfahrung kann in der späteren Kindheit zu Entwicklungsverzögerung führen (Papousek, 2003, S. 39).

Die Stärkung sozialer Kompetenz findet auch im Spiel statt, da Kinder so in Rollen und sozial-kulturelle Wirklichkeiten eintauchen können (Mogel, 2008, S. 38). Wesentliche Spielformen werden daher wie folgt angeführt:

Funktionsspiel/Experimentierspiel

Im Funktionsspiel erlebt der Säugling einen Lustgewinn durch Kontaktaufbau mit der Umwelt. Dieser war zunächst nicht geplant, wurde durch Wiederholung jedoch gefestigt (Mogel, 2008, S. 138).

Symbolspiel

Das Symbolspiel bezeichnet das gezielte Einsetzen von Objekten als Gegenstände, die dem Kind bereits bekannt sind. Es verwendet also beispielsweise einen Baustein als Telefon (Mogel, 2008, S. 139).

Konstruktionsspiel

Das Konstruktionsspiel entwickelt sich aus Experimentierspiel und Symbolspiel. Kinder haben hierbei immer ein Ziel vor Augen, das sie verfolgen. So werden Einzelgegenstände zu einem neuen Gesamtgegenstand zusammengesetzt (Mogel, 2008, S. 139).

Rollenspiel

Im Rollenspiel können Kinder eine „Als-ob-Realität“ ausprobieren und Belastungen abarbeiten. Sie erweitern ihren Erfahrungsschatz, brauchen dafür jedoch Grundsicherheit. Rollenspiele benötigen Zeit, um sich in eine Situation hineinversetzen zu können (Kapfer-Weixlbaumer, 2018, S. 10f).

Regelspiel

Beinahe alle Spielformen haben Regeln. Sie leben von Emotionen und dem Spielziel, welches meist das Gewinnen ist (Mogel, 2008, S. 141). Es entsteht ein Spannungsfeld zwischen den Spielteilnehmer*innen. Eine Missachtung der Regeln kann das Spiel zerstören, hat jedoch vor allem im Kindesalter einen großen Reiz (Mogel, 2008, S. 166).

Das Spiel kann wissenschaftlich aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. Zunächst ist es aus der lernpsychologischen Perspektive wichtig für die kognitive und soziale Entwicklung. Beim Lernen muss das Kind bereits eingeübte Handlungen neuen Situationen anpassen. Im Rollen- oder sozialen Spiel muss es sich an Regeln halten und sich anpassen. Je mehr im Spiel ausprobiert werden kann, umso mehr „Vorräte“ an Erfahrungsmustern hat das Kind, welche es in realen Situationen anwenden kann. Tiefenpsychologisch betrachtet ist das Spiel für die emotionale Entwicklung von großer Bedeutung, da es die Seele reinigt. Zeiten laufen in Rollenspielen ineinander über und Probleme, auch vergangene, können verarbeitet werden. Neurophysiologisch ist das Spiel Nahrung für die Basissinne. Es schult jedoch nicht nur taktile und vestibuläre Wahrnehmung, auch Konzentration und Ausbildung der Handlungsplanung werden verstärkt (Kapfer-Weixlbaumer, 2019).

6 Praktische Übungseinheiten

Der Praxisteil der vorliegenden Master Thesis gliedert sich in verschiedene Themen, die für Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen wichtig sind. Durch praktische Spiele und Übungen wird aufgezeigt, wie die Schulung sozialer Kompetenzen psychomotorisch gestaltet werden kann. Zunächst werden Spiele zur Schulung verschiedener Entwicklungsbereiche, vor allem aber der sozial-emotionalen Entwicklung beschrieben. Anschließend werden Übungen und Spiele zu den Themen Empathie, Konflikte und Emotionsregulation erläutert, da sich diese Themen auch im Theorieteil wiederfinden.

6.1 Vorbereitende Spiele und Übungen zur Schulung sozialer Kompetenz im Kindesalter

Da Wahrnehmung die Grundlage von motorischer und kognitiver Entwicklung bildet, ist es von großer Bedeutung diesen Bereich zu schulen. Störungen in der Wahrnehmung zeigen sich vor allem in der Verarbeitung von Reizen, nicht bloß in der Aufnahme. Wahrnehmung und Bewegung sind eng miteinander verknüpft und wesentlich für die Formung sozial-emotionaler Strukturen (Köckenberger, 2000, S. 329).

Spiel/Übung: Die warme Dusche

Ziel: Schulung der Wahrnehmung und Aufbau des Selbstvertrauens

Material: Sprechball, Arbeitsblatt „Ich bin super“

Dauer: 45 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 7-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Die Kinder sitzen bei diesem Spiel im Sitzkreis und reichen einen Sprechball herum. Ein Kind darf sich in die Mitte des Kreises stellen. Nun wird jedes Kind reihum gebeten, etwas Positives zu dem Kind, welches sich in der Mitte befindet, zu sagen. Wesentlich dabei ist es zu erwähnen, dass die Kinder mit dem Kind in der Mitte sprechen sollen, nicht über das betreffende Kind. Auch muss erwähnt werden, dass jedes Kind positive Eigenschaften besitzt. Zum Abschluss wird reflektiert, wie sich das Kind in der Mitte gefühlt hat, beziehungsweise ob es dabei auch Dinge über sich erfahren hat, die es noch nie wahrgenommen hat. Zum Abschluss kann das Arbeitsblatt „Ich bin super!“ (Abb. 5:

Arbeitsblatt – Ich bin super!) ausgefüllt werden, um sich seiner eigenen Stärken bewusst zu werden. Da Menschen dazu neigen eher etwas Negatives als Positives an anderen wahrzunehmen, ist dies eine gute Übung, um vorgefertigten Mustern entgegenzuwirken (Spiel mod. n. Lakämper et al., 2006, S. 40ff).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik werden vor allem Stärken der Kinder herausgefiltert und Ressourcen aufgezeigt, die das Kind vielleicht bis dato noch nicht an sich wahrgenommen hat (Zimmer, 2019, S. 30).

Bezug zur Theorie: Das Selbstwertgefühl entwickelt sich bereits im frühen Kindesalter und kann auch durch Vergleiche im schulischen Setting verändert werden (Mietzel, 2019, S. 303ff).

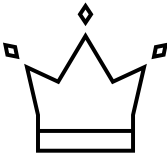
Arbeitsblatt
 ICH BIN SUPER! Das finde ich gut an mir:

Abb. 5: Arbeitsblatt – Ich bin super!

Spiel/Übung: Händedrücker

Ziel: Schulung der Motorik – Anspannung und Entspannung

Material: -

Dauer: 10 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum oder Turnsaal

Beschreibung: Bei diesem Spiel stehen die Kinder im Kreis und reichen einander die Hände. Die Aufgabe ist nun, die rechte Hand des Nachbarn zu heben und dadurch das Handgelenk des rechten Nachbarn zu schütteln. Dabei sollte das linke Handgelenk möglichst entspannt bleiben, um sich schütteln zu lassen (Spiel mod. n. Pammer, 2020).

Bezug zur Psychomotorik: Ein gesunder Wechsel von Spannungs- und Entspannungsphasen ist laut Zimmer in der Psychomotorik wichtig (Zimmer, 2019, S. 30).

Bezug zur Theorie: Die motorische Entwicklung schreitet in der Volksschulzeit rasch voran. Vor allem im Alter von fünf bis sechs Jahren wird Muskelmasse zugenommen, was zielgerichtete Motorik erlaubt (Schenk-Danzinger, 2006, S. 133).

Spiel/Übung: Meditatives Gehen

Ziel: Schulung der Motorik und Konzentration, Wahrnehmungsschulung

Material: eventuell Musik (CD-Player)

Dauer: 25 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 9-10 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal oder im Freien

Beschreibung: Für diese Übung stehen die Kinder im Abstand von ungefähr zwei Metern im Kreis und blicken nach außen. Aufgabe ist es, so langsam wie möglich einen Fuß vor die Zehen des anderen Fußes zu setzen und abzurollen, bis die Zehen wieder den Boden berührt haben. Nun wird das langsame Abrollen mit dem anderen Fuß durchgeführt. Es sollte nun ein meditativer Gang erfolgen. Die Dauer der Übung wird zuvor vom Spielleiter oder der Spielleiterin festgelegt. Diese Übung fällt Kindern leichter, wenn sie oft wiederholt wird. Beim ersten Mal ist es sicherlich von Vorteil, die Zeitdauer nicht zu hoch anzusetzen (etwa fünf Minuten), um keine Überforderung oder Langeweile zu generieren. Hilfreich ist auch das Untermalen der Bewegung mit meditativer Musik. Zum Abschluss wird besprochen, wie sich die Kinder nun fühlen, ob sie die Aufgabe leicht oder schwierig empfunden haben und ob die Zeitdauer für sie passend war (Übung mod. n. Kolb, 2020).

Bezug zur Psychomotorik: Ein gesunder Wechsel von Spannungs- und Entspannungsphasen ist in der Psychomotorik vor allem für die Schulung der Konzentration

wichtig (Zimmer, 2019, S. 30). Die Verbindung der Wahrnehmung, des Denkens und der Bewegung stehen in der Psychomotorik im Vordergrund (Fischer, 2019, S. 11).

Bezug zur Theorie: In der kognitiven Entwicklung nehmen Kinder im späteren Volksschulalter (kritischer Realismus) bereits Raum und Zeit besser wahr und können diese Begriffe auch in Zusammenhang setzen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 220f).

Spiel/Übung: Der laute Luftballon

Ziel: Schulung der Wahrnehmung, Reaktion und Regelverständnis, Bewusstmachen von Lärm und Stille

Material: Musik (CD-Player), Luftballon

Dauer: 10 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-10 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal

Beschreibung: Hierfür wird ein Luftballon in die Höhe geworfen. Während dieser Zeit können die Kinder ihrem Bewegungstrieb und Geräuschen freien Lauf lassen. Berührt der Ballon jedoch den Boden, sollte sofort Stille einkehren und die Kinder ruhig am Boden oder auf frei gewählten Plätzen sitzen (Spiel mod. n. Krenner, 2019, S. 33).

Bezug zur Psychomotorik: Spannungs- und Entspannungsphasen werden in der Psychomotorik ständig abgewechselt (Zimmer, 2019, S. 30). Die Verbindung der Wahrnehmung, des Denkens und der Bewegung sind wesentlich (Fischer, 2019, S. 11).

Bezug zur Theorie: Im kritischen Realismus lernen Kinder Regeln anzuwenden und wollen Fehler vermeiden (Schenk-Danzinger, 2006, S. 219f).

Spiel/Übung: Gewittermassage

Ziel: Entspannung, Vertrauen zu einem anderen Kind aufbauen, Verbesserung der Eigenwahrnehmung

Material: -

Dauer: 40 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-10 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal oder im Freien

Beschreibung: Für diese Übung werden Paare gebildet. Ein Kind massiert das andere. Natürlich kann beim nächsten Mal getauscht werden. Die Kinder massieren entweder nach ihren eigenen Vorstellungen oder beobachten den Pädagogen oder die Pädagogin. Anschließend beginnt der Spielleiter oder die Leiterin mit dem Ansagen der Massage:

„Schließe deine Augen und werde ruhig. Stell dir nun vor du bist im Wald auf einer kleinen Lichtung und hörst das leise Rascheln der Blätter im Wind (Massagepartner*in streift mit beiden Händen leicht über den Rücken).

Die ganze Zeit über ist es schon sehr schwül und du siehst dunkle Wolken aufziehen (Massagepartner*in drückt mit Händen auf Kopf und Schultern).

Die Sonne sieht man nun nicht mehr, weil die Wolken den Himmel verdunkelt haben. Der Wind wird stärker (Massagepartner*in streift mit Fingerspitzen links und rechts über den Rücken).

Der Wind wird nun noch stärker, zu einem Sturm und Bäume bewegen sich hin und her (Massagepartner*in nimmt Kind leicht an den Schultern und wiegt es nach links und rechts).

Wie zu erwarten, beginnt es nun zu regnen. Zunächst sind es nur wenige Tropfen (Massagepartner*in tippt mit Fingern auf den Rücken). Aber dann wird der Regen immer stärker und stärker und du spürst dicke Tropfen (Massagepartner*in trommelt mit Fingern fester auf den Rücken).

Plötzlich zuckst du zusammen. Das Gewitter ist da und Blitze erscheinen am Himmel (Massagepartner*in streicht im Zickzack über den Rücken). Auch ein Donnernrollen kannst du hören (Massagepartner*in rüttelt leicht beide Schultern).

Mittlerweile schüttet es und du bist komplett nass (Massagepartner*in rubbelt fest über den Rücken).

Auf einmal lässt der Regen langsam nach, bis nur noch wenige Tropfen spürbar sind (Massagepartner*in trommelt zunächst wieder auf den Rücken und geht nun in leichtes Tippen über).

Schließlich ist das Gewitter vorüber und die Sonne scheint. Deine Kleidung wird langsam trocken (Massagepartner*in reibt die Hände aneinander und streicht über den Rücken).

Öffne nun die Augen und gewöhne dich wieder ans Licht. Bedank dich für die Massage!“

(Übung mod. n. Krenner, 2019, S. 66f)

Bezug zur Psychomotorik: Soziale Interaktion wird über Kommunikation vermittelt. Gefühle und Grundbedürfnisse werden am besten durch Ich-Botschaften mitgeteilt (Altenthan et al.,

2008, S. 372). Laut Zimmer (2019, S. 22f) zählt die Verbesserung der Eigenwahrnehmung zu den Hauptzielen in der Psychomotorik.

Bezug zur Theorie: Soziale Interaktion stellt Beziehungen zwischen Menschen dar wodurch es möglich ist Kontakt aufzunehmen. Indem eine wechselseitige Beeinflussung geschieht, weiß das Gegenüber, welche Wertvorstellungen es erfüllen soll. Dadurch ist ein gutes Zusammenleben möglich. Außerdem werden Angst und Unsicherheit reduziert und eigene Bedürfnisse gestillt (Altenthan et al., 2008, S. 344f).

Ein wesentlicher Bereich für die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist das Erlernen der Kommunikationsfähigkeit. Dies kann durch unterschiedliche Übungen geschehen. Am besten hierfür eignen sich Aufgaben rund um die Bereiche freies Sprechen und Erzählen, nonverbale Kommunikation, miteinander reden und aktives Zuhören (Franzen, Schmitt & Silkenbeumer, 2007, S. 4).

*Spiel/Übung: Partner*innensuche*

Ziel: Schulung der nonverbalen Kommunikation, in Beziehung zueinander treten

Material: Namenskärtchen

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum oder Turnsaal

Beschreibung: Ein Spiel zur Schulung der nonverbalen Kommunikation ist die Partnersuche. Dazu schreiben Kinder ihren Namen auf Kärtchen. Die Lehrperson teilt die Gruppe nun in zwei gleich große Gruppen ein. Kinder der Gruppe A werfen ihre Kärtchen in einen vorbereiteten Behälter und verlassen den Raum. Anschließend werden diese von Kindern der Gruppe B gezogen. Die Kinder der Gruppe B stellen sich nun im Raum verteilt auf und warten auf das Eintreffen der Kinder der Gruppe A. Kommen die Kinder der Gruppe A in den Raum, haben Kinder der Gruppe B die Aufgabe, nur durch Blickkontakt jenes Kind auf sich aufmerksam zu machen, dessen Namen sie gezogen haben. Winken oder Geräusche sind dabei verboten. Haben alle Kinder ihren Partner oder ihre Partnerin gefunden, findet ein Austausch statt und es wird im Sitzkreis reflektiert, wie es den Kindern ergangen ist und welchen Einfluss die Mimik auf die Aussagekraft einer Nachricht hat (Spiel mod. n. Franzen et al., 2007, S. 11).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik übt der Mensch sich durch Interaktion mit Mitmenschen auszudrücken und lernt, auf andere Rücksicht zu nehmen. Gemeinsam etwas zu schaffen macht Freude und ist eine wichtige Lebenserfahrung (Fischer, 2019, S. 21).

Bezug zur Theorie: Die Art und Weise wie kommuniziert wird ist von großer Bedeutung. Oftmals treten Kommunikationsstörungen auf. Dies geschieht, wenn Botschaften mehrdeutig gemacht werden. Somit ist es wichtig den Fokus auf das Wahrnehmbare zu legen (Altenthan et al., 2008, S. 372).

Spiel/Übung: Blindes Vertrauen

Ziel: Schulung der nonverbalen Kommunikation, Vertrauen, Verantwortung und Selbstbewusstsein stärken

Material: Augenbinden

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 10-15 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 7-10 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal

Beschreibung: Die Kinder gehen in Zweierteams zusammen und jeweils einem Kind werden die Augen verbunden. Das andere Kind hat die Aufgabe, das blinde Kind so durch den Turnsaal zu führen, dass es mit niemand anderem zusammenstößt. Dabei wird es nur mit den Fingern geführt und im Notfall auch gestoppt. Nun werden die Rollen getauscht. Zum Abschluss wird besprochen, wie sich das Führen und Führen lassen angefühlt hat, wie es war Verantwortung zu übernehmen und wie sich das fehlende Sehen auf die Kinder ausgewirkt hat (Übung mod. n. strongerchildren.eu, 2014, S. 65).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik liegt der Fokus auf der Schulung und Verbesserung der Wahrnehmung sowie der Ausweitung der Sozialkompetenz (Zimmer, 2019, S. 22f). Durch selbsttätiges Handeln auf motorischer, kognitiver und sozial-emotionaler Ebene stärkt das Kind eigene Ressourcen und Lösungen werden gefunden (Zimmer, 2019, S. 30).

Bezug zur Theorie: Die Art und Weise wie kommuniziert wird ist von großer Bedeutung. Oftmals treten Kommunikationsstörungen auf. Dies geschieht, wenn Botschaften mehrdeutig gemacht werden. Daher ist es wesentlich den Fokus auf das Wahrnehmbare zu legen (Altenthan et al., 2008, S. 372).

*Spiel/Übung: Partner*inneninterview*

Ziel: Schulung der Kommunikation und des Zuhörens

Material: eventuell Notizblöcke und Stifte

Dauer: 30 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 9-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Die Kinder gehen paarweise zusammen und überlegen sich fünf Fragen, die sie an ihrem Gesprächspartner bzw. ihrer Gesprächspartnerin interessieren (Lieblingessen, Freizeitbeschäftigung, letzter Urlaubsort, ...). Dann wird interviewt und jedes Kind fragt das jeweils andere seine notierten Fragen. Dabei können auch Stichwörter gemacht werden. Wesentlich ist es, zum Abschluss noch einmal nachzufragen, ob man auch alles richtig verstanden beziehungsweise interpretiert hat. Im letzten Schritt stellen sich die Paare gegenseitig vor der Gruppe vor. Zum Abschluss wird reflektiert, ob dies gut gelungen ist (Spiel mod. n. Franzen et al., 2007, S. 40).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik wird auf das Interagieren mit Mitmenschen geachtet, da der Mensch so lernt sich auszudrücken und Rücksicht zu nehmen (Fischer, 2019, S. 21).

Bezug zur Theorie: Durch soziale Interaktion werden Angst und Unsicherheit vermieden und Beziehungen hergestellt (Altenthan et al., 2008, S. 345). Durch Botschaften werden Informationen, Bedürfnisse sowie Empfindungen vermittelt (Altenthan et al., 2008, S. 341f).

Spiel/Übung: Flüstern

Ziel: Schulung der Kommunikation, Aufmerksamkeit und des Zuhörens

Material: Vorlesegeschichte

Dauer: 30 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-8 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Bei diesem Spiel werden zwei bis drei Kinder aus dem Klassenraum geschickt. Die Lehrperson liest den anderen Kindern nun eine kurze Geschichte vor.

Anschließend wird ein Kind in den Raum zurückgeholt und bekommt den Text ebenfalls vorgelesen. Es hat nun die Aufgabe, die Geschichte möglichst genau dem nächsten Kind, welches außerhalb des Klassenraumes ist, zu erzählen. Dieser Ablauf wird wieder wiederholt. Das letzte, sich draußen befindende Kind erzählt seine Version der Geschichte wieder im Plenum. Nun wird die Geschichte erneut vorgelesen und die Kinder besprechen, welche Unterschiede beim Weitererzählen entstanden sind (Spiel mod. n. strongerchildren.eu, 2014, S. 18).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik wird auf das Interagieren mit Mitmenschen geachtet. Das Kind lernt sich auszudrücken und Rücksicht auf andere zu nehmen (Fischer, 2019, S. 21).

Bezug zur Theorie: Durch Botschaften werden Informationen, Bedürfnisse sowie Empfindungen vermittelt (Altenthon et al., 2008, S. 341f).

Spiel/Übung: Hör mir zu!

Ziel: Schulung der Kommunikation, des genauen Zuhörens und des Ausredenlassens

Material: Blatt Papier, Stifte

Dauer: 30 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 7-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Die Kinder werden paarweise aufgeteilt. Jedes Kind erhält ein A4 Papier. Anschließend fertigt jeweils ein Kind des Teams eine einfache Zeichnung an, ohne sie ihrem Partner oder ihrer Partnerin zu zeigen. Zeichenbeispiele können Häuser, Tiere oder Gegenstände sein. Die Kinder sitzen nun Rücken an Rücken. Das Kind mit dem leeren Blatt Papier hat nun die Aufgabe das Bild nur nach der Beschreibung seines Partners oder seiner Partnerin zu zeichnen. Das Kind mit der fertigen Zeichnung muss also jedes Detail genau beschreiben und auf die Raumorientierung am Blatt achten. Wurde erkannt um welches Objekt es sich handelt (zum Beispiel Haus) können detailliertere Fragen gestellt werden. Das nun zeichnende Kind darf nun auch Fragen stellen wie beispielsweise: „Wo befindet sich der Rauchfang auf dem Dach?“ oder „Welche Farbe hat die Haustür?“. Abschließend werden die Rollen getauscht. Nun kann wieder reflektiert werden, ob es jedem Team gelungen ist einander gut zuzuhören und die Bilder werden verglichen (Übung mod. n. Krenner, 2019, S. 77).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik werden Sozialkompetenzen unter anderem durch Sensibilität (sich in die Lage des anderen hineinzuversetzen) sowie durch verbale Auseinandersetzung miteinander geschult (Fischer, 2019, S. 86).

Bezug zur Theorie: Ab dem Vorschulalter werden die Sätze länger formuliert und situationsangepasstes Sprechen wird möglich (Mietzel, 2019, S. 211f). Auch die Höflichkeitsregeln beim Sprechen müssen erlernt und geübt werden (Mietzel, 2019, S. 214f).

Spiel/Übung: Kettengeschichte

Ziel: Schulung der Kommunikation, des freien Sprechens und der Handlungskompetenz

Material: Kärtchen mit Symbolen

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 8-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Bei dieser Übung sitzen die Kinder im Kreis. In der Kreismitte befinden sich verdeckte Kärtchen mit Symbolen wie einem Bus, Fahrrad oder einer Katze. Jedes Kind darf nun ein Kärtchen ziehen. Anschließend werden die Bilder darauf betrachtet. Kann ein Kind mit einer Karte gar nichts anfangen, darf es sie auch tauschen. Ein Kind beginnt nun einen Satz zu sagen, der mit dem Symbol in Zusammenhang steht (Katze – Meine Katze ist heute sehr müde). Dann legt es das Kärtchen auf den Boden und ein anderes Kind, dem etwas mit seinem Kärtchen dazu einfällt darf sprechen (Bus – Doch dann steigt die Katze Minka in einen Bus ein). Dies geschieht so lange, bis kein Kärtchen mehr übrig ist. Es entsteht eine oft lustige Kettengeschichte. Zum Abschluss wird reflektiert, wie das freie Reden empfunden wurde. Dabei können auch Hilfen geboten werden wie das Notieren von Aussagen auf zwei Seiten der Tafel. Die Kinder können sich dann auf jener Seite platzieren, die für sie zutrifft. Solche Aussagen könnten sein:

Das freie Reden in der Gruppe

... war für mich ungewohnt. ODER ... war für mich problemlos.

... hat mir Herzklopfen bereitet. ODER ... hat mir Freude gemacht.

... ließ mich nur stockend reden. ODER ... hat meine Fantasie angeregt.

(Übung mod. n. Franzen et al., 2007, S. 43ff)

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik werden Sozialkompetenzen unter anderem durch verbale Auseinandersetzung miteinander geschult (Fischer, 2019, S. 86). Die Handlungskompetenz und Eigentätigkeit werden gestärkt, wodurch sich das Kind als kompetent erlebt (Zimmer, 2019, S. 22f).

Bezug zur Theorie: Ab dem Vorschulalter werden die Sätze länger formuliert und situationsangepasstes Sprechen wird möglich (Mietzel, 2019, S. 211f). Höflichkeitsregeln müssen beachtet werden (Mietzel, 2019, S. 214f).

Spiel/Übung: Regelsalat

Ziel: Schulung der Kommunikation und des Regelverständnisses

Material: Fragmente mit Klassenregeln, Plakat

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 7-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Hierfür erhält jedes Kind ein Fragment einer Klassenregel und hat nun die Aufgabe, sich mit einem passenden anderen Kind, welches den zweiten oder Anfangsteil der Regel hat zusammenzufinden. Anschließend werden die gefundenen Gruppenregeln auf ein Plakat geklebt und in der Gruppe besprochen, welche Regeln für sie am Wichtigsten sind.

Beispiele für Regelfragmente:

Ich beleidige ... niemanden.

Ich melde mich, wenn ... ich etwas weiß.

Ich lache ... niemanden aus oder verspote ihn.

Ich vermeide Nebengespräche, ... wenn andere sprechen.

(Übung mod. n. Franzen et al., 2007, S. 73ff)

Bezug zur Psychomotorik: Ein wesentlicher Punkt in der Psychomotorik ist es Regeln zu erkennen und einhalten zu können (Fischer, 2019, S. 86).

Bezug zur Theorie: Auf Höflichkeitsregeln muss geachtet werden. Die Einhaltung dieser Regeln ist wichtig, um nicht von anderen sozial isoliert zu werden (Mietzel, 2019, S. 214f).

Spiel/Übung: Pinguinspiel

Ziel: Schulung der Kommunikation und des Wir-Gefühls

Material: großes Blatt Papier

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-8 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum oder Turnsaal

Beschreibung: Für dieses Spiel können bei Bedarf auch zwei Gruppen gebildet werden, je nach Anzahl der Kinder. Zunächst werden die Kinder gebeten sich alle auf das große Papier zu stellen. Die Kinder werden darauf eingestimmt, dass sie Pinguine seien und sich auf einer Scholle befinden, die in wärmeres Gewässer schwimmt. Anschließend werden die Kinder gefragt, was wohl passieren wird, wenn die Sonne stärker scheint. Antworten sie mit der richtigen Antwort (Eis schmilzt), wird ein Stück des Papiers abgerissen. Die Kinder müssen nun noch näher zusammenrücken und sich Strategien überlegen, wie kein Pinguin ins Wasser fällt. Sind drei Pinguine ins Wasser gefallen ist die Übung beendet. Sie sollte jedoch so oft wie möglich wiederholt werden, um sich verbessern zu können. Bei der folgenden Reflexion sollte darauf geachtet werden, dass es bei diesem Spiel keine Gewinner*innen oder Verlierer*innen gibt und nur die Gruppe als Ganzes gewinnen kann. Außerdem könnten folgende Reflexionsfragen gestellt werden:

- Wie konnte verhindert werden, dass andere Kinder ins Wasser fallen?
- Was hat Spaß gemacht, was war nicht so lustig?
- Wie könnt ihr beim nächsten Mal noch besser zusammenarbeiten?
- Wie habt ihr euch gefühlt, als andere Kinder ins Wasser gefallen sind?

(Spiel mod. n. strongerchildren.eu, 2014, S. 51)

Bezug zur Psychomotorik: Das Gruppen- beziehungsweise Wir-Gefühl ist in der Psychomotorik essenziell. Gemeinsam etwas zu schaffen macht Freude und ist eine wichtige Lebenserfahrung. Außerdem lernen Kinder, ihre Grenzen auszuloten und mutiger zu werden (Fischer, 2019, S. 21).

Bezug zur Theorie: Altenthan (2008, S. 282ff) bezeichnet eine formelle Ordnung innerhalb einer Gruppe als wesentlich, um Arbeitsaufträge zu erfüllen. Um ein Gelingen dieser Aufträge zu gewährleisten, muss innerhalb der Gruppe gut zusammengearbeitet werden und die Rollen und Aufgaben müssen klar verteilt sein.

Spiel/Übung: Auf dünnem Eis

Ziel: Schulung der Kommunikation und des Wir-Gefühls

Material: Stofftier, zwei Turnmatten

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-10 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal

Beschreibung: Am Beginn des Spiels wird den Kindern erklärt, dass sie sich vorstellen sollen, sie wären am Ufer eines gefrorenen Sees. Am Ufer liegen zwei Turnmatten. Die Kinder haben nun die Aufgabe, ein verletztes Tier (Stoffhund) zu retten, indem sie sich zunächst auf den beiden Matten versammeln. Die Kinder dürfen die Matten nicht verlassen und haben die Aufgabe, durch Weiterreichen der Matten das andere Ende des Turnsaals zu erreichen. Steigt ein Kind von der Matte, muss wieder von Beginn gestartet werden. Am sinnvollsten ist es, die Klasse in zwei Gruppen aufzuteilen, um die Gruppengröße geringer zu halten. Beide Gruppen können nun parallel ihr Glück versuchen. Zu Beginn der Übung empfiehlt es sich eher weniger, Hinweise zu geben. In der Reflexion kann jedoch besprochen werden, wie die Gruppe am besten zusammenarbeitet und wie die Aufgabe gelingen kann (Spiel mod. n. Krenner, 2019, S. 20).

Bezug zur Psychomotorik: Das Gruppen- beziehungsweise Wir-Gefühl ist in der Psychomotorik von großer Bedeutung und wird in psychomotorischen Übungen gefördert. Gemeinsam etwas zu schaffen macht Freude und ist eine wichtige Lebenserfahrung. Weiters lernen Kinder, ihre Grenzen auszuloten und werden mutiger und selbstsicherer (Fischer, 2019, S. 21).

Bezug zur Theorie: Altenthon (2008, S. 282ff) macht auf die formelle Ordnung innerhalb einer Gruppe aufmerksam, um Arbeitsaufträge zu erfüllen. Damit eine Aufgabe gelingen kann, muss innerhalb der Gruppe gut zusammengearbeitet werden und die Rollen und Aufgaben müssen klar verteilt sein.

Spiel/Übung: Eierfall

Ziel: Schulung der Kommunikation und der Zusammenarbeit

Material: ein rohes Ei, zwei A4 Blätter, vier Kartonstreifen, fünf Gummiringe, drei Luftballons, eine Schere, zwei Meter Klebeband

Dauer: 50 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 8-10 Jahre

Ort der Durchführung: im Freien

Beschreibung: Die Gruppe wird in Kleingruppen zu dritt oder viert geteilt. Die Aufgabe ist nun, das Ei möglichst gut zu schützen. Dafür dürfen nur die ausgegebenen Materialien verwendet werden. Hauptziel ist dabei das Agieren in der Gruppe, sowie der kreative Prozess. Nach Ablauf einer gewissen Zeitspanne (halbe Stunde), hat jedes Team die Aufgabe, sein Ei aus einer gewissen Höhe fallen zu lassen. Dies kann aus einem Fenster geschehen, oder aber eine Leiter kommt zum Einsatz. Es wird nun überprüft, welches Ei unversehrt bleibt und reflektiert, wie sich die Gruppe auf Strategien einigen konnte und wie die einzelnen Gruppenmitglieder agiert haben (Übung mod. n. Krenner, 2019, S. 50).

Bezug zur Psychomotorik: Das Gruppen- beziehungsweise Wir-Gefühl ist in der Psychomotorik essenziell und wird in psychomotorischen Übungen gefördert. Gemeinsam etwas zu schaffen bereitet Freude und ist eine wichtige Erfahrung (Fischer, 2019, S. 21). Psychomotorik legt Wert auf das Ausprobieren und Lebensnähe. Auch die Selbsttätigkeit wird geschult (Zimmer, 2019, S. 199ff).

Bezug zur Theorie: Altenthan (2008, S. 282ff) macht auf die formelle Ordnung innerhalb einer Gruppe aufmerksam, um Arbeitsaufträge zu erfüllen. Damit eine Aufgabe gelingen kann, muss innerhalb der Gruppe gut zusammengearbeitet werden und die Rollen und Aufgaben sollten klar verteilt sein.

6.2 Spiele und Übungen zum Thema Empathie

Unter Empathie versteht Pfeffer (2019, S. 37) die Fähigkeit Gefühle und Perspektiven anderer wahrzunehmen. Dies kann bei Kindern auf vielerlei Art und Weise gefördert werden. Zunächst eignet sich das Spiel als passende Form zur Stärkung der Empathiefähigkeit. Gefühlslagen zu erkennen kann im Spiel geübt werden. Auch durch die Nachbesprechung verschiedener Bilderbücher, welche vorgelesen wurden ist hilfreich. Dabei sind Reflexionsfragen wie „Warum fühlt sich die Person so?“ oder „Wie würdest du dich fühlen?“ zu thematisieren und zu erörtern (Zimmer, 2019, S. 37).

Spiel/Übung: Außenseiter eingliedern

Ziel: Empathieförderung und Eingliederung von Außenseiter*innen in die Gruppe

Material: -

Dauer: 45 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 8-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Die Kinder sitzen in einem Sesselkreis in der Klasse. Jedes Kind überlegt sich in der Ich-Form eine Aussage, wie es glaubt, dass sich jemand anderer fühlt. Kinder, die sich trauen etwas zu sagen dürfen beginnen. Sie tätigen beispielsweise folgende Aussage: „Sarah hat das Gefühl, dass niemand mit ihr spielen möchte.“ Sarah stellt sich nun zu dem Kind, welches die Aussage getätigt hat. Nach jeder Aussage entscheidet die betroffene Person (in diesem Fall Sarah), ob dieser Satz für sie zutreffend war. Dies kann auf einer Skala von eins bis zehn geschehen. Sinn dahinter ist, dass auch andere Kinder nun bemerken und verstehen, wie sich das betroffene Kind fühlt. Dies bildet den ersten wichtigen Schritt für eine Wiedereingliederung eines ausgeschlossenen Kindes in die Gruppe (Übung mod. n. Krenner, 2019, S. 22).

Bezug zur Psychomotorik: In der psychomotorischen Förderung wird laut Hurrelmann (1998; zit. n. Zimmer, 2019, S. 37) ein Fokus auf psychische Stabilität und Ich-Stärke gelegt. Auch die soziale Sensibilität wie die Gefühle anderer zu erkennen oder sich in ihre Lage zu versetzen wird geschult (Fischer, 2019, S. 86).

Bezug zur Theorie: Schenk-Danzinger (2006, S. 230ff) führt an, dass es in jeder Klasse Rangordnungen gibt, wodurch sich Führungspersonen aber auch Außenseiter*innen bilden. Durch den indikativen Erziehungsstil leitet man Kinder dazu an, sich in die Lage anderer hineinzusetzen (Pfeffer, 2019, S. 34ff).

Spiel/Übung: Soziales Kofferpacken

Ziel: Schulung der Empathiefähigkeit

Material: -

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 8-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Die Kinder sitzen in einem Kreis am Boden in der Klasse. Das Spiel funktioniert genau wie das bekannte Kinderspiel „Koffer packen“. Bei dieser Variante nennt das erste Kind jedoch etwas, von dem es glaubt, dass es für das nächste Kind wichtig ist oder sich dieses wünschen würde. Dabei soll es sich jedoch nicht um materielle Dinge handeln. Ein Beispiel hierfür wäre: „In meinen Koffer packe ich Freundschaft!“ oder „In meinen Koffer packe ich Verständnis für Fehler!“. Hilfreich ist sicher, wenn die Lehrperson einige Beispiele vorweg nennt. Damit die vorhergehenden Wünsche nicht vergessen werden, können Stichwörter an der Tafel gemacht werden, um den später an die Reihe kommenden Kindern die Übung zu erleichtern (Übung mod. n. Krenner, 2019, S. 138).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik wird Wert darauf gelegt die soziale Sensibilität zu fördern. Dazu zählt die Gefühle anderer zu erkennen oder sich in ihre Lage zu versetzen (Fischer, 2019, S. 86).

Bezug zur Theorie: Im indikativen Erziehungsstil werden Kinder dazu angeleitet, sich in die Lage anderer hineinzusetzen (Pfeffer, 2019, S. 34ff).

Spiel/Übung: Zeige deine Emotionen!

Ziel: Schulung der Empathiefähigkeit, Emotionen zeigen, wahrnehmen und charakterisieren

Material: -

Dauer: 40 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Die Kinder sitzen in einem Kreis am Boden in der Klasse und werden in Kleingruppen geteilt. Jede Gruppe bekommt ein Thema, welches sie in einem Rollenspiel aufarbeiten soll. Beispiele für Themen könnten sein:

- Jemand hat dir dein Lieblingsspielzeug weggenommen.
- Du bist hingefallen und wirst von anderen Kindern ausgelacht.
- Du bist in einem Supermarkt und kannst deine Eltern nicht finden.
- Du liegst allein in deinem Bett und es gewittert.

Nach Vorbereitung und Vorstellung der Rollenspiele können folgende Reflexionsfragen gestellt werden:

- Wie habt ihr euch bei dieser Übung gefühlt?
- Konntet ihr die Emotionen der anderen wahrnehmen?
- Wie hat es sich angefühlt andere Kinder traurig oder wütend zu erleben?
- Was tut ihr dagegen, wenn ihr euch traurig, ängstlich oder dergleichen fühlt?

(Übung mod. n. strongerchildren.eu, 2014, S. 40).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik steht die soziale Sensibilität im Vordergrund. Dazu zählt die Gefühle anderer zu erkennen oder sich in ihre Lage zu versetzen (Fischer, 2019, S. 86).

Bezug zur Theorie: Im indikativen Erziehungsstil werden Kinder dazu angeleitet, sich in die Lage anderer hineinzusetzen (Pfeffer, 2019, S. 34ff). Gefühle können bereits ab der frühesten Kindheit zum Ausdruck gebracht werden, da Kinder diese von Erwachsenen vorgelebt bekommen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 186).

Spiel/Übung: In deiner Haut stecken

Ziel: Schulung der Empathiefähigkeit, Perspektivenwechsel lernen, Verständnis für ein Gruppengefühl entwickeln

Material: Plakate, Stifte

Dauer: 45 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 8-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Die Kinder werden in Zweierteams aufgeteilt. Die Teams sollen nun über eine Situation nachdenken, in der sie verletzt wurden. Diese kann auch erfunden sein. Anschließend soll diese Situation auf Papier gebracht werden, indem etwas gezeichnet, gemalt oder geschrieben wird. Jedes Team stellt nun sein Plakat vor. Anschließend wird das Bild im Plenum besprochen und über ähnliche Erfahrungen berichtet (Übung mod. n. strongerchildren.eu, 2014, S. 47).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik steht die soziale Sensibilität im Vordergrund. Dazu zählt die Gefühle anderer zu erkennen oder sich in ihre Lage zu versetzen (Fischer, 2019, S. 86). Eigene Gefühle anderen vermitteln zu können ist eine wesentliche Basiskompetenz sozialen Handelns (Fischer, 2019, S. 86).

Bezug zur Theorie: Im indikativen Erziehungsstil werden Kinder dazu angeleitet, sich in die Lage anderer hineinzuversetzen (Pfeffer, 2019, S. 34ff).

6.3 Spiele und Übungen zum Thema Konflikte

Konflikte müssen zunächst einmal wahrgenommen werden. Dazu können Rollenspiele und Dialoge als Vorübung hilfreich sein (Lakämper et al., 2006, S. 77). Anschließend werden zu diesen Spielen Wortmeldungen gesammelt. Dabei ist das aktive Zuhören und Besprechen der Probleme von großer Bedeutung (Lakämper et al., 2006, S. 78). Hier ein Beispiel für einen Dialog, der im Klassenzimmer stattfinden kann:

Dialog
Timo: Sarah, du hast am Freitag meine Trinkflasche zerbrochen, weil du so schnell vorbeigelaufen bist und sie umgeworfen hast.
Sarah: Ich weiß, aber ich musste so schnell zum Bus laufen. Florian ist auch gerannt!
Timo: Also du meinst, Florian ist schuld?
Sarah: Nein, aber es war doch keine Absicht!
Timo: Aber meine Mama hat geschimpft. Wie geht es jetzt weiter? Hast du eine Idee?
Sarah: Ich werde mit meiner Mutter sprechen, bestimmt können wir dir eine neue Flasche kaufen. Es tut mir leid!
Timo: In Ordnung. Ich verzeihe dir, aber pass beim nächsten Mal bitte besser auf!

Abb. 6: Beispiel eines kurzen Dialogs.

Spiel/Übung: Wenn sich zwei streiten

Ziel: Konstruktive und gewaltfreie Lösung von Konflikten

Material: Spielkarten

Dauer: 40 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 8-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Zunächst wird mit Spielkarten eine Gruppeneinteilung gebildet (alle Herzen, Sterne, Kreise, ... befinden sich in einer Gruppe). Die Kinder erhalten nun die Aufgabe, sich von ihren letzten Streitigkeiten in Freundeskreis oder Familie zu erzählen. Anschließend wird eine Geschichte ausgewählt, die pantomimisch oder mit Worten dargestellt werden kann. Die Gruppen haben dafür jeweils zehn Minuten Zeit.

Sind die Kinder mit ihrer Vorbereitung fertig, werden die Geschichten gespielt und anschließend anhand von Fragen gemeinsam mit der Gruppe besprochen. Dabei können folgende Leitfragen gestellt werden:

- Was ist passiert?
- Worum ging es in der Situation und wie haben sich die Beteiligten gefühlt?
- Ist der Konflikt fair oder unfair ausgegangen?
- Was waren die Interessen der Streitparteien?

Anmerkung: Aus der Spielsituation könnte auch plötzlich „ernst“ werden. Dann ist es wichtig, das Spiel abubrechen und die Beteiligten zu einem Konfliktgespräch zu führen. Dies kann durch Meditation geschehen (Stundenbild mod. n. SOS-Kinderdorf, 2003, S. 30).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik wird darauf geachtet sich in eine Gruppe einordnen zu können und Konflikte konstruktiv und mitunter durch Aufschieben eigener Bedürfnisse zu lösen (Fischer, 2019, S. 86).

Bezug zur Theorie: Um Konflikte positiv lösen zu können müssen soziale Kompetenzen wie Kompromissbereitschaft, Eigenwahrnehmung und Lösungsbereitschaft vorhanden sein (Köckenberger, 2016, S. 238f).

Spiel/Übung: Standbilder

Ziel: Konstruktive und gewaltfreie Lösung von Konflikten, Erkennen und Bewusstmachen von Konflikten

Material: -

Dauer: 40 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 8-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Eine weitere Möglichkeit Konflikte durch Schauspiel zu lösen ist es auch, Kinder in Gruppen zusammenfinden zu lassen. Die Kinder überlegen sich gemeinsam eine

Konfliktsituation, welche sie als Standbild darstellen. Dies muss gut durchdacht sein. Jede Gruppe präsentiert nun ihr Standbild. Im Plenum wird anschließend überlegt, was die Gruppe dargestellt hat und in welchem Verhältnis die Personen zueinanderstehen. Dann wird das Standbild „lebendig“ und die Personen können ihre darstellenden Rollen ausspielen.

Folgende Fragen werden nun besprochen:

- Um welchen Konflikt handelt es sich?
- Wer hat mit wem ein Problem?
- Entsprach die Situation der Vorannahme des Standbildes?

Nun wird versucht, die Situation noch einmal zu spielen, aber so, dass der Konflikt gewaltfrei und für alle Beteiligten zufriedenstellend gelöst wird. Vorschläge dafür können auch aus anderen Gruppen kommen. Die spielende Gruppe versucht nun die Vorschläge umzusetzen. Zum Abschluss wird besprochen was sich verändert hat und wie realistisch der Lösungsvorschlag war (Spiel mod. n. Krenner, 2019, S. 90f).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik wird darauf geachtet sich in eine Gruppe einordnen zu können und Konflikte konstruktiv und mitunter durch Aufschieben eigener Bedürfnisse zu lösen (Fischer, 2019, S. 86). Außerdem steht die Verbesserung der Wahrnehmung als ein Hauptziel psychomotorischer Förderung im Fokus (Zimmer, 2019, S. 22f).

Bezug zur Theorie: In der selbstständigen Konfliktlösung wird nach fairen Lösungen gesucht, die selbstständig erzielt werden sollen (Pfeffer, 2019, S. 44). Im Spiel können Kinder die „Als-ob-Realität“ ausprobieren und ihren Erfahrungsschatz erweitern (Kapfer-Weixlbaumer, 2018, S. 10f).

Spiel/Übung: Auto fahren

Ziel: Stärkung des Vertrauens und Verbesserung der Teamfähigkeit

Material: -

Dauer: 25 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 10-15 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-10 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal

Beschreibung: Die Kinder sitzen auf dem Fußboden im Kreis. Sie sollen sich nun in Zweierteams zusammenfinden, wobei ein Kind der Autofahrer oder die Autofahrerin ist und das andere Kind das Auto. Den „Autos“ werden die Augen verbunden. Sie müssen nach Anweisung der sehenden Kinder fahren. Dies geschieht nonverbal durch Berührungen. Wird der rechte Arm berührt, biegt das Auto rechts ab, wird der linke berührt, biegt das Fahrzeug nach links. Wird der Bauch berührt soll das Kind geradeaus fahren, wird der Rücken berührt, muss es anhalten. Dabei ist wichtig, dass Autos nicht zusammenfahren. Zuständig dafür sind die sehenden Kinder durch ihre Steuerung. Abschließend findet ein Gespräch statt, in welchem eruiert wird, wie sich sehende und „blinde“ Kinder gefühlt haben. Abschließend können die Rollen getauscht werden (Spiel mod. n. strongerchildren.eu, 2014, S. 66).

Bezug zur Psychomotorik: Kinder handeln in der psychomotorischen Förderung aktiv. Sie übernehmen Verantwortung für ihr Handeln (Zimmer, 2019, S. 26ff). Durch Bewegung werden neue Erfahrungen intensiver auf- und angenommen (Pinter-Theiss & Theiss, 1997, S. 58f).

Bezug zur Theorie: In der Konfliktlösung wird nach fairen Lösungen gesucht, die selbstständig erzielt werden sollen (Pfeffer, 2019, S. 44). Durch Interaktion und Kommunikation wird menschliches Zusammenleben geregelt (Altenthan et al., 2008, S. 345).

Spiel/Übung: Der Knoten

Ziel: Verbesserung der Teamfähigkeit und des Gruppengefühls

Material: -

Dauer: 10 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder (in zwei Gruppen)

*Alter der Schüler*innen:* 6-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum oder Turnsaal

Beschreibung: Die Kinder stehen einander im Kreis gegenüber und schließen ihre Augen. Anschließend versuchen sie mit geschlossenen Augen und ausgestreckten Armen zwei andere Hände zu finden. Der Pädagoge oder die Pädagogin sagt, wann die Augen wieder geöffnet werden können. Dabei merken die Kinder, dass Knoten entstanden sind, die nun gelöst werden sollen, ohne jedoch die Hände loszulassen. Dafür ist es wesentlich, gut zu kooperieren und einander zu unterstützen. Bei jüngeren Kindern kann der Spielleiter oder

die Spielleiterin natürlich mit Tipps helfend in das Geschehen eingreifen. Wesentlich ist auch, dass die Kinder dabei entspannt sind und aufeinander hören, denn nur gemeinsam kann eine Lösung des Knotens gelingen (Spiel mod. n. strongerchildren.eu, 2014, S. 71).

Bezug zur Psychomotorik: Durch Interaktion mit anderen lernt das Kind Rücksicht zu nehmen und das Gruppen- beziehungsweise Wir-Gefühl wird gestärkt (Fischer, 2019, S. 21).

Bezug zur Theorie: Im Gruppengefüge müssen Mitglieder Emotionen aushalten und sich gemeinsam auch neuen Situationen stellen (König & Schattenhofer, 2018, S. 103ff).

Spiel/Übung: Fair Play

Ziel: Faire Lösung von Problemen, Konflikten oder alltäglichen Situationen

Material: -

Dauer: 25 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-10 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal

Beschreibung: Zunächst wird mit den Kindern der Begriff des „Fair Plays“ besprochen und überlegt, in welchen Lebensbereichen (Sport, Familie, ...) sie selbst bereits ungerecht behandelt wurden oder andere ungerecht behandelt haben. Da bei Spielen im Turnunterricht oftmals ein Zeitproblem entsteht, wird erörtert, wie sich Teams schnell und ohne Streit finden können. Faire Lösungen wären dabei das Durchzählen, Ziehen von Kärtchen mit gleichen Symbolen oder eine Einteilung nach Kategorien wie Lieblingstieren. Anschließend wird auch einmal bewusst unfair geteilt, um den Kindern den Unterschied aufzuzeigen. Hierbei nimmt die Lehrkraft die Teilung vor und teilt beispielsweise alle Buben oder alle großen Kinder in eine gemeinsame Gruppe ein. Diese Teams treten nun im Tauziehen gegeneinander an. Dabei soll in der Gruppe versucht werden, das andere Team mit Hilfe des Taus über eine Bodenlinie zu ziehen. Nun wird besprochen, ob die Gruppeneinteilung fair und sinnvoll war. Auch wird nach dem Spaßfaktor gefragt. Die meisten Kinder erkennen nun sofort eine Ungerechtigkeit. Abschließend haben die Kinder die Aufgabe, sich selbst in zwei Gruppen aufzuteilen, und zwar so, dass die Wahl fair getroffen wird. Nach einigen Minuten werden Vorschläge gesammelt und das Spiel erneut ausprobiert. Im Idealfall funktioniert das Ziehen nun nicht mehr so leicht und es dauert

wesentlich länger, bis ein Team das Spielziel erreicht hat. Abschließend kann noch einmal eine Reflexionsrunde stattfinden (Übung mod. n. Krenner, 2019, S. 55f).

Bezug zur Psychomotorik: Durch Ressourcenorientierung werden individuelle Stärken und Kompetenzen eines jeden einzelnen hervorgehoben und verstärkt (Köckenberger, 2016, S. 13ff).

Bezug zur Theorie: Es ist von großer Bedeutung sich in Gruppen einordnen zu können und Konflikte konstruktiv zu lösen (Fischer, 2019, S. 86). Fachkräfte wie Lehrpersonen müssen dann in Konflikte eingreifen, wenn Streit entsteht (Pfeffer, 2019, S. 44).

Spiel/Übung: Wuttricks

Ziel: Finden von gewaltfreien Strategien zur Konfliktlösung

Material: Plakat, Stifte

Dauer: 25 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 8-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum

Beschreibung: Für diese Übung wird die Gruppe in Dreierteams aufgeteilt. Ein großes Blatt Papier und Stifte sollten für jede Kleingruppe bereits vorbereitet sein. Nun soll auf dem Plakat (grafisch oder in Worten) auf folgende Leitfragen eingegangen werden:

- Wann warst du zuletzt wütend?
- Wie äußert sich dies?
- Was kann getan werden, um mit Konflikten und Wut besser umzugehen?

Die Kinder sind vor allem bei der Beantwortung der letzten Frage sehr kreativ. Die sogenannten Wuttricks werden nun gesammelt und könnten wie folgt aussehen:

- Sport betreiben
- sich umdrehen und durchatmen
- mit der Faust auf einen Polster schlagen
- eine Streitpause einlegen um anschließend ruhig weiter zu diskutieren

(Übung mod. n. Krenner, 2019, S. 190f)

Bezug zur Psychomotorik: Durch Ressourcenorientierung werden individuelle Stärken und Kompetenzen eines jeden einzelnen hervorgehoben und verstärkt (Köckenberger, 2016, S. 13ff).

Bezug zur Theorie: Es ist von großer Bedeutung sich in Gruppen einordnen zu können und Konflikte konstruktiv zu lösen (Fischer, 2019, S. 86). Fachkräfte wie Lehrpersonen müssen dann in Konflikte eingreifen, wenn Streit entsteht (Pfeffer, 2019, S. 44).

6.4 Spiele und Übungen zum Thema Emotionsregulation

Reagieren Kinder mit Gewalt gegen andere Menschen oder Dinge, ist es wesentlich diese nicht zu hemmen oder zu bestrafen. Viel mehr benötigt es eine gute und vor allem liebevolle Führung von außen. Sozialerfahrungen können ebenfalls helfen, Aggressionen zu verringern. Auch ein Ausleben der Aggression als eine Art Ventil durch geregelte Rangelspiele, Sprung auf Weichbodenmatten oder Stemmen von Gewichten kann eine Alternative sein (Köckenberger, 2016, S. 152ff).

Spiel/Übung: Schneeballschlacht

Ziel: Emotionsregulation, Abreagieren ohne Gewalt

Material: geknülltes Zeitungspapier

Dauer: 15 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-8 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal

Beschreibung: Die „Schneeballschlacht“ ist ein beliebtes Spiel, bei dem Kinder versuchen, sich mit zusammengeknüllten Papierkügelchen abzuschießen (Spiel mod. n. Köckenberger, 2000, S. 273).

Bezug zur Psychomotorik: Durch bewegtes Handeln bekommen Kinder ein Gefühl für ihren Körper und ihre Gefühle (Fischer, 2019, S. 19f). Das Erlernen von Strategien zur Stressbewältigung ist ebenso ein wichtiger Punkt in der Psychomotorik (Zimmer, 2019, S. 32). Die Rücksichtnahme auf andere zählt zu den Basiskompetenzen sozialen Handelns (Fischer, 2019, S. 86).

Bezug zur Theorie: Petermann und Wiedebusch (2016, S. 83f; zit. n. Pfeffer, 2019, S. 87) erkennen externe Regulationsstrategien (Emotionen körperlich auszudrücken) als geeignete Möglichkeiten zur Emotionsregulation.

Spiel/Übung: Luftballonwanderung

Ziel: Emotionsregulation, Erreichen eines Ziels ohne Streit

Material: ein Luftballon pro Kind, Slalomstangen oder Hindernisse

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-10 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal oder im Freien

Beschreibung: Die Kinder bilden eine Reihe, jeweils hintereinander, wobei sie ihren Ballon zwischen dem eigenen Bauch und dem Rücken der nachfolgenden Person einklemmen. Die Hände werden auf den Schultern des Vorderen oder der Vorderen platziert. Aufgabe ist es nun, eine möglichst lange Strecke zurückzulegen, ohne einen Ballon fallen zu lassen. Das Spiel kann schwieriger gestaltet werden, indem die Kinder über Hindernisse steigen, oder einen Slalom durchlaufen müssen. Auch auf kreative Vorschläge der Gruppe sollte eingegangen werden. Wesentlich ist der gemeinsame Erfolg, ohne Streit oder Gewalt, selbst wenn die Übung einmal nicht so gut gelingt. Je öfter diese aber wiederholt wird, umso leichter wird es den Kindern fallen (Spiel mod. n. Krenner, 2019, S. 105).

Bezug zur Psychomotorik: Durch bewegtes Handeln bekommen Kinder ein Gefühl für ihren Körper und ihre Gefühle. Durch Interaktion mit Menschen lernt das Kind, auf andere Rücksicht zu nehmen (Fischer, 2019, S.19f). Ebenso wird in der psychomotorischen Förderung der Umgang mit Frustrationstoleranz und Misserfolgen geübt (Fischer, 2019, S. 86).

Bezug zur Theorie: In der Phase des kritischen Realismus erlangen Kinder die Fähigkeit zur Planung und Strukturierung. Sie wollen Ziele erreichen und Fehler vermeiden (Schenk-Danzinger, 2006, S. 219f). Petermann und Wiedebusch (2016, S. 83f; zit. n. Pfeffer, 2019, S. 87) führen die Einhaltung von Darbietungsregeln beim Emotionsausdruck als wichtigen Punkt der Emotionsregulationsstrategien an. Damit ist gemeint, dass man beispielsweise den Ärger über ein verlorenes Spiel in der Gruppe nicht zeigt.

Spiel/Übung: Mattenumwerfen/Mattenrutschen

Ziel: Emotionsregulation, Regelschulung, Stärkung der Gruppendynamik

Material: zwei Weichbodenmatten

Dauer: 25 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-8 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal

Beschreibung: Zunächst wird ein Weichboden im Turnsaal aufgestellt. Anschließend stellen sich alle Kinder auf eine Seite der Matte und legen ihren kleinen Finger darauf. Auf ein Zeichen des Spielleiters oder der Spielleiterin wird dem Weichboden ein Schub gegeben und er fällt um. Alternativ können auch drei bis fünf Kinder sich an den Händen fassen und auf einen liegenden Weichboden springen. Dieser sollte dann immer weiter vor rutschen. Dieses Spiel bietet sich auch in zwei Gruppen als Bewerb an (Spiel mod. n. Ringler, Steger & Zöhrer, S. 11).

Bezug zur Psychomotorik: Im bewegten Handeln entwickeln Kinder ein Gefühl für Körper und Gefühle. Das Gruppengefühl wird in psychomotorischen Einheiten gefördert und durch das gemeinsame Schaffen entsteht Freude. Des Weiteren lernen Kinder dabei ihre Grenzen kennen und können sie ausloten (Fischer, 2019, S.19ff). Ebenso wird der Umgang mit Misserfolgen geübt (Fischer, 2019, S. 86).

Bezug zur Theorie: Ein wesentlicher Punkt der Basiskompetenzen sozialen Handelns ist die Kooperationsfähigkeit. Weiters muss im Spiel eine Kontaktaufnahme stattfinden, um sich gegenseitig unterstützen zu können (Fischer, 2019, S. 86).

Spiel/Übung: Seilziehen

Ziel: Emotionsregulation, Regelschulung, Stärkung der Gruppendynamik

Material: dickes Seil

Dauer: 15 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-8 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal

Beschreibung: Die Kinder sitzen im Turnsaal am Boden und halten sich an einem Tau fest. Auf ein Kommando versuchen alle Kinder das Seil zu sich zu ziehen. Wesentlich ist jedoch,

am Ende gemeinsam den Druckaufbau geringer werden zu lassen, damit kein Kind nach hinten kippt (Spiel mod. n. Ringler et al., S. 11).

Bezug zur Psychomotorik: Bewegtes Handeln stärkt das Gefühl für Körper und Gefühle. Das Gruppengefühl wird in psychomotorischen Einheiten gefördert und durch das gemeinsame Schaffen entsteht Freude (Fischer, 2019, S.19ff). In der Psychomotorik werden laut Zimmer (2019, S. 197f) Spannungs- und Entspannungsphasen abgewechselt. Dies stärkt auch den positiven Umgang mit Emotionsregulation.

Bezug zur Theorie: Regelverständnis versteht sich als eine Basiskompetenz sozialen Handelns (Fischer, 2019, S. 86).

Spiel/Übung: Deckenspiel

Ziel: Emotionsregulation, Einsetzen von Kraft im positiven Sinn, Stärkung des Vertrauens

Material: Decken und Pölster

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 6-10 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal

Beschreibung: Ein Kind liegt mit einem Polster auf einer Decke, während zwei andere Kinder das Kind vorsichtig durch den Turnsaal ziehen. Nach einer Runde wird abgewechselt. Kinder, die gerade nicht an der Reihe sind, könnten sich alternativ auch als „Torstangen“ aufstellen, die umfahren werden müssen. Eine weitere Möglichkeit wäre das sanfte Hin- und Herschaukeln des Kindes auf der Matte. Hier muss besonders auf die Sicherheit geachtet werden (Spiel mod. n. Ringler et al., S. 11).

Bezug zur Psychomotorik: Bewegtes Handeln stärkt das Gefühl für Körper und Gefühle. Das Gruppengefühl wird in psychomotorischen Einheiten gefördert (Fischer, 2019, S.19ff). In der Psychomotorik ist laut Zimmer (2019, S. 197f) ein Wechsel von Spannungs- und Entspannungsphasen erstrebenswert. Dies verbessert auch den Umgang mit Emotionsregulation.

Bezug zur Theorie: Indem eine wechselseitige Beeinflussung geschieht, weiß das Gegenüber, welche Vorstellungen es erfüllen soll. So ist ein gutes Zusammenwirken möglich. Außerdem geschieht eine Verminderung von Angst und Unsicherheit und eigene Bedürfnisse können gestillt werden (Altenthan et al., 2008, S. 344f).

Fehler sind unvermeidlich und haben immer auch einen Sinn, welcher besprochen werden muss. Sie entstehen aufgrund vielfältiger Aspekte wie Unsicherheit, Überforderung, Lernblockaden oder Ablenkung. Die kreative Lösung eines Fehlers bedarf auch des Loslassens. In der Psychomotorik wird Fehlerfreundlichkeit durch Reduktion von Stress erzielt. Wichtig hierbei ist es, Fehler zuzulassen und Kindern eventuell Hilfestellungen für Lösungen zu geben, sollten diese gebraucht oder erwünscht werden (Köckenberger, 2016, S. 216ff).

Spiel/Übung: Fehlerrallye

Ziel: Emotionsregulation, Sensibilisierung für Fehler

Material: Alltagsgegenstände

Dauer: 40 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 8-10 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal oder im Freien

Beschreibung: Die Kinder teilen sich in Zweierteams. Jedes Paar nimmt Alltagsgegenstände von zuhause mit (könnten auch Gegenstände aus der Klasse oder dem Bewegungsraum sein) und einen Gegenstand, der nicht zu den anderen passt. Als einfaches Beispiel wären das vier Stifte und ein Radiergummi oder Flaggen von vier europäischen Staaten und einem nicht europäischen Land (schwierigeres Level). Die Dinge werden immer nebeneinander aufgelegt. Anschließend wird ein Fehlerparcours durchgeführt. Das bedeutet, dass die Stationen einzeln oder paarweise bearbeitet und herausgefunden werden muss, wo sich der Fehler in den Stationen befindet. Der Einfachheit halber ist es ratsam immer ein Kind des Paares bei der Station zu platzieren, während das andere die anderen Parcours durchläuft, damit schwierig zu lösende Fehler auch aufgeklärt werden können. Natürlich können die Stationen auch themenspezifisch gestaltet werden. Am besten ist es, die Rallye im Freien oder einem großen Bewegungsraum durchzuführen (Spiel mod. n. Krenner, 2019, S. 56).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik wird die Eigentätigkeit des Kindes gestärkt (Zimmer, 2019, S. 22f). Schwächen werden dabei akzeptiert aber gleichzeitig Kompetenzen gefördert (Köckenberger, 2016, S. 13f).

Bezug zur Theorie: Eigene Misserfolge und die anderer akzeptieren zu können zeichnet eine starke Kompetenz sozialen Handelns aus (Fischer, 2019, S. 86).

Spiel/Übung: Buchstabensalat

Ziel: Emotionsregulation, Vermeidung von Angst, Zusammenarbeit in der Gruppe

Material: Bild- und Textkarten

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 7-9 Jahre

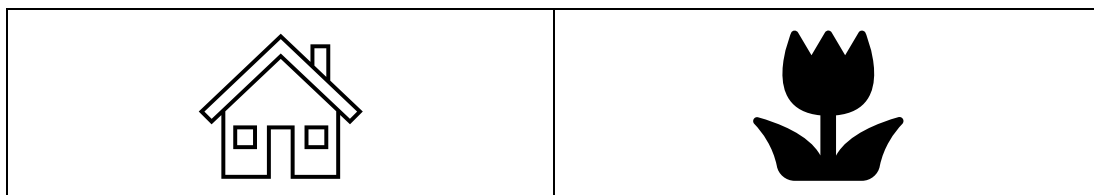
Ort der Durchführung: Klassenraum

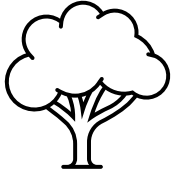
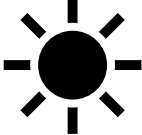
Beschreibung: Ein im Kindesalter häufig auftretendes Gefühl ist die Angst etwas falsch zu machen. Ein gutes Spiel hierfür ist der „Buchstabensalat“. Dafür werden Bild- und Textkarten verwendet. Die Kinder sitzen im Sitzkreis und jedes Kind bekommt ein Kärtchen. Gemeinsam sollen die Kinder nun die Wörter den Bildern zuordnen. Bei den Wortkärtchen wurden jedoch Buchstaben vertauscht. Dies gestaltet die Sache schwieriger (Spiel mod. n. Ringler et al., S. 15).

Bezug zur Psychomotorik: In der Psychomotorik wird die Eigentätigkeit des Kindes gestärkt. Ziel ist es, dass sich das Kind als fähig wahrnimmt (Zimmer, 2019, S. 22f). Schwächen werden dabei akzeptiert und Kompetenzen gefördert (Köckenberger, 2016, S. 13f). Dies wird auch durch gemeinsames Schaffen in der Gruppe möglich (Fischer, 2019, S. 21).

Bezug zur Theorie: Im sozialen Lernen versuchen Kinder Situationen durch selbst wahrgenommene Fähigkeiten zu bewältigen. Stressgeladene Tätigkeiten, die ihre Fähigkeiten weit überschreiten sind jedoch zu vermeiden (Bandura, 1977, S. 203).

Tab. 4: Spielkärtchen - Buchstabensalat



	
	
LLAB	UMBA
MULBE	NOSEN
SAUH	TOAU

Quelle: mod. n. Ringler et al. (o. J., S. 29)

Spiel/Übung: Musikstopp

Ziel: Emotionsregulation, Schulung der Reaktion und des Regelverständnisses

Material: CD-Player, Musik

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 8-10 Jahre

Ort der Durchführung: Turnsaal

Beschreibung: Die Kinder gehen kreuz und quer durch den Raum zur Musik. Dabei sucht sich jedes Kind ein anderes, das es unauffällig beobachten soll. Bei Musikstopp wird versucht, das ausgesuchte Kind zu fangen. Dabei ist jedes Kind meist gleichzeitig Jäger*in und Gejagte*r (Spiel mod. n. Ringler et al., S. 15).

Bezug zur Psychomotorik: Bewegtes Handeln schult die Wahrnehmung und die Empfindung eigener Gefühle (Fischer, 2019, S. 19f).

Bezug zur Theorie: Im sozialen Spiel müssen Regeln eingehalten werden (Kapfer-Weixlbaumer, 2019).

Spiel/Übung: Das Kind im Brunnen

Ziel: Emotionsregulation, Zeigen von Emotionen auf vielfältige Art

Material: -

Dauer: 20 Minuten

*Anzahl der Schüler*innen:* 15-20 Kinder

*Alter der Schüler*innen:* 8-10 Jahre

Ort der Durchführung: Klassenraum oder Turnsaal

Beschreibung: Die Kinder sitzen im Sitzkreis, wobei sich eines der Kinder in der Kreismitte fallen lässt. Die anderen Kinder fragen nun: „Wer soll dich retten?“. Das in den „Brunnen“ gefallene Kind kann nun variabel antworten, also beispielsweise mit „die Person, die am lautesten schreien kann“ oder „die Person, die gerade am traurigsten ist“. Die Gruppe überlegt nun, welches Kind am geeignetsten für die Rettung wäre und berät sich. Es können auch mehrere Kinder ausgewählt werden, die ihre Emotionen zeigen und das sich im Brunnen befindende Kind wählt aus. Anschließend darf das rettende Kind in den Brunnen gehen. Das Spiel sollte immer wieder gespielt werden, um zu gewährleisten, dass alle Kinder einmal in den Brunnen fallen dürfen. Wert sollte bei der Rettung auf Vielfaltigkeit und Verschiedenheit von Gefühlen gelegt werden. Abschließend wird reflektiert, wie sich die Kinder während der Übung gefühlt haben und welche Personen am stärksten Emotionen zeigen konnten (Spiel mod. n. strongerchildren.eu, 2014, S. 73).

Bezug zur Psychomotorik: In der psychomotorischen Förderung gibt die soziale Unterstützung und Sinnhaftigkeit des Tuns Kraft und Mut (Zimmer, 2019, S. 32).

Bezug zur Theorie: Die emotionale Entwicklung findet bereits in der frühesten Kindheit statt. Ab diesem Zeitpunkt können Emotionen wie Angst oder Zorn auch zum Ausdruck gebracht werden (Altenthon et al. 2008, S. 275f).

7 Diskussion

In der folgenden Diskussion werden theoretische und praktische Erkenntnisse aus der Arbeit diskutiert, um so die zu Beginn gestellte Frage zu beantworten. Als Ziel wurde versucht herauszufinden, inwieweit Sozialkompetenz durch psychomotorische Einheiten gefördert werden kann. Als Forschungsfrage wurde folgendes formuliert: „Inwiefern können psychomotorische Übungseinheiten in der Volksschule die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren fördern?“

Um dies beantworten zu können, wird zunächst darauf eingegangen was Sozialkompetenz eigentlich ist und wie sie gefördert wird. Soziale Kompetenzen zu definieren ist schwierig, da sich viele unterschiedliche Fachbereiche mit diesem Thema auseinandersetzen. Sozial kompetent ist, wer die eigenen Wünsche und Interessen der anderen verknüpfen kann (Kanning, 2002, S. 155). Nur weil jemand Potential besitzt, heißt das noch nicht, dass er sozial kompetent ist. Besser wäre also laut Kanning, immer von sozial kompetentem Verhalten zu sprechen. Das sozial kompetente Verhalten beschreibt somit ein Verhalten in einer bestimmten Situation, in der Ziele erreicht, aber auch Interessen anderer gewahrt werden. Soziale Kompetenz hingegen ist das Wissen über das soziale Verhalten und wie dies erfolgen könnte (Kanning, 2002, S. 155).

Somit ist es möglich, Sozialkompetenz zu fördern. Nun wird näher darauf eingegangen, wie sie jedoch psychomotorisch gefördert werden kann. Die Verbesserung der sozialen Kompetenzen ist in der Psychomotorik essenziell, da sich diese laut Zimmer und Dzikowski als Grundkompetenzen der kindlichen Handlungsfähigkeit erweisen (Zimmer & Dzikowski, 2007; zit. n. Fischer, 2019, S. 85f). Gerade zu Beginn der Volksschulzeit ist der Einstieg in das Schulleben über die Psychomotorik sinnvoll. Kinder sind in dieser Phase neugierig. Dies ist eine Kraft, welche man sich in der Psychomotorik zu Nutze macht. Um Kulturtechniken erlernen zu können müssen Kinder eigenständig handeln können. Der soziale Umgang in der Volksschule mit Klassenkameraden und Kameradinnen sowie Lehrpersonen ist von Bedeutung. Das Bedürfnis sich als Persönlichkeit einzubringen und von den Mitmenschen anerkannt zu werden findet in der Psychomotorik Gehör. Soziale Reife wird somit entwickelt, was wiederum ein wesentliches Kriterium der Schulreife ist (Pinter-Theiss & Theiss, 1997, S. 54ff). In einem Klassenzimmer ergeben sich viele Möglichkeiten, Lernen durch Bewegung zu fördern. Es ist wesentlich dem Bewegungsdrang der Kinder nachzugeben. Die Motivation kann durch Bewegung verstärkt werden und neue Erfahrungen werden intensiver wahr- und aufgenommen. Durch das Ansprechen aller Sinne fällt Lernen leichter (Pinter-Theiss & Theiss, 1997, S. 58f).

In den praktischen Psychomotorikeinheiten können die Sozialkompetenzen spielerisch erlernt und geübt werden. Hierzu finden sich im Praxisteil der Arbeit einige Spiele und Übungen, gegliedert in unterschiedliche Themenbereiche. Die Übungen sind weiters mit Vernetzungen mit dem Theorieteil und der Anmerkung versehen, warum die gewählten Spiele psychomotorisch sind. Zunächst werden kindlichen Entwicklungsbereiche wie emotionale Intelligenz oder Sprache geschult, um im Anschluss daran auf speziellere Themen wie Empathie, Konflikte oder Emotionsregulation eingehen zu können.

Als Ergebnis der Arbeit kann also festgestellt werden, dass sich Psychomotorikeinheiten in der Grundschule gut als unterstützende Förderung sozialer Kompetenzen eignen. Nichtsdestotrotz muss natürlich beachtet werden, dass Sozialverhalten bereits vor Schuleintritt im Familienverband gefördert werden sollte (Altenthan et al., 2008, S. 288). Auch der ökologische Ansatz Bronfenbrenners, also wie der Mensch seine Umwelt beeinflusst und umgekehrt, muss berücksichtigt werden, da die verschiedenen Systeme im Kindesumfeld (beispielsweise Eltern – Schule oder die Wertvorstellungen einer Gesellschaft) zusammen wirken (Fischer, 2019, S. 153ff).

Abschließend sollte erwähnt werden, dass es durchaus noch Forschungsbedarf gibt, was den Zusammenhang zwischen Psychomotorik und der Verbesserung sozialer Kompetenzen betrifft. Vor allem die Volksschule sollte hierbei weit häufiger als Ort dieser Forschungen gewählt werden, da auch der Lehrplan Spielraum für die Schulung sozialer Kompetenzen bietet.

8 Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern psychomotorische Übungseinheiten in der Volksschule die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren fördern können. Hierfür wurde die Arbeit in die Kapitel Kindesentwicklung, Psychomotorik, Sozialkompetenz und praktische Übungen gegliedert.

Zunächst wurde auf grundlegende Entwicklungsprozesse eingegangen. Eine für diese Arbeit bedeutende Entwicklungsdefinition ist die Konvergenztheorie, welche besagt, dass Anlage und Umwelt zusammenwirken. Stern definierte Entwicklung folgendermaßen: „Entwicklung ist die unter Einwirkung äußerer Faktoren erfolgende Entfaltung von Anlagen, wobei die Entfaltung nach einer inneren Gesetzmäßigkeit erfolgt und den äußeren Faktoren die Bedeutung der Auslösung zukommt“ (Stern, 1923; zit. n. Schenk-Danzinger, 2006, S. 27). Auch Schenk-Dankzinger (2006, S. 43) merkt an, dass jeder Mensch in Symbiose mit seiner Umwelt lebt, wodurch sich Mensch und Umwelt gegenseitig beeinflussen. Weiters wurde auf die kognitive Entwicklung und den naiven sowie kritischen Realismus eingegangen, da diese beiden Formen im Volksschulalter vorherrschend sind. Auch die Sprachentwicklung ist für die Sozialkompetenz wesentlich, da durch sie auch eine Bedingung zur Knüpfung sozialer Kontakte gesetzt wird (Mietzel, 2019, S. 214f). Bindung ist ebenso ein erwähnenswertes Thema für die Entwicklung der Sozialkompetenz, da sicher gebundene Kinder ihre Umwelt aktiv erkunden und sich geborgen fühlen (Schenk-Danzinger, 2006, S. 129). Auch das Selbstwertgefühl, welches sich bereits in früher Kindheit entwickelt, wird durch soziale Kompetenz beeinflusst (Mietzel, 2019, S. 303ff). Gerade im Grundschulalter steigt der Wunsch nach sozialer Attraktivität. Kinder, die in diesem Alter unbeliebt sind, schaffen es meist nicht sich anzupassen und soziale Kontakte zu unterhalten (Mietzel, 2019, S. 311f). Sozialverhalten zu fördern ist somit essenziell. Dies sollte zunächst im Familienverband passieren, da ein harmonisches Elternhaus die Grundvoraussetzung des guten Zusammenlebens ist. Weiters müssen Kinder lernen, Kritik auszuüben und einzustecken sowie eine eigene Meinung zu vertreten und selbstständig zu handeln. Soziales Verhalten zeigt sich auch im Verlieren können, Kompromisse schließen und Vorurteile abbauen. Das Modellverhalten des Erziehers oder der Erzieherin ist ebenso wesentlich (Altenthan et al., 2008, S. 288).

Die Psychomotorik eignet sich zur Stärkung der Sozialkompetenz, da sie ressourcenorientiert arbeitet und Stärken und Kompetenzen gefördert werden (Köckenberger, 2016, S. 13f). Das Kind übernimmt Verantwortung für sein Handeln und entscheidet selbst. Dadurch ist das selbsttätige Handeln auf motorischer, kognitiver und sozial-emotionaler Ebene nicht nur Ziel, sondern bereits Methode (Zimmer, 2019, S. 30).

Gesundheitsförderung durch Bewegung stärkt außerdem physische, personale und soziale Ressourcen (Zimmer, 2019, S. 36). Die Persönlichkeit einzubringen und von den Mitmenschen anerkannt zu werden findet in der Psychomotorik Gehör. Dadurch wird soziale Reife entwickelt (Pinter-Theiss & Theiss, 1997, S. 54ff).

Soziale Kompetenzen zu definieren ist schwierig, da jemand sozial kompetent sein kann, ohne sich so zu verhalten. Das sozial kompetente Verhalten beschreibt ein Verhalten in einer bestimmten Situation, in der Ziele erreicht, aber auch Interessen anderer gewahrt werden. Soziale Kompetenz hingegen ist das Wissen über das soziale Verhalten und wie dies erfolgen könnte (Kanning, 2002, S. 155). Der Einsatz des Spiels findet sich als Baustein zur Stärkung der Sozialkompetenz in vielen praktischen Einheiten wieder. Im Spiel entdecken Kinder Regeln, bewältigen emotionale Konflikte und erlangen Selbstwirksamkeit (Papousek, 2003, S. 24ff).

Der Praxisteil gliedert sich in Spiele und Übungen, beziehungsweise Methoden zur Stärkung der Sozialkompetenz. Dafür wurden zur besseren Übersicht und Einteilung folgende Unterkapitel gebildet:

- Vorbereitende Spiele und Übungen zur Schulung sozialer Kompetenz
- Spiele und Übungen zum Thema Empathie
- Spiele und Übungen zum Thema Konflikte
- Spiele und Übungen zum Thema Emotionsregulation

Die Spiele und Übungen in diesem Kapitel dienen als Ideensammlung und eignen sich dazu, soziales Handeln zu fördern. Psychomotorische Übungen bieten somit ein geeignetes Medium zur Unterstützung der Sozialkompetenz.

Auch aus der Diskussion der Arbeit geht hervor, dass Sozialkompetenz durchaus förderbar ist und sich die Psychomotorik als geeignetes Mittel zur Förderung anbietet. Weiters ist jedoch anzumerken, dass gerade in der Volksschule diese Arbeit mehr beachtet werden sollte, da soziales Lernen auch im Lehrplan eine Verankerung findet.

Literaturverzeichnis

- Altenthon, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Hobmair, H., Höhle, R., Ott, W., Pöll, R. & Schneider, K.-H. (2008). *Psychologie* (4. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2012, September). *Lehrplan der Volksschule*. Zugriff am 28. September 2020 unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theorie of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Elsner, B. & Pauen, S. (2012). Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0-2 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. überarb. Aufl.). (S. 159-185). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fischer, K. (2019). *Einführung in die Psychomotorik* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Franzen, R., Schmitt, S. & Silkenbeumer, M. (2007). *Förderplan-Bausteine GS: Kommunikation. Klasse 1-4*. Lichtenau: AOL.
- Kanning, U. P. (2015). *Soziale Kompetenzen fördern* (2. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2019). *Das Spiel aus wissenschaftlicher Perspektive*. Lehrveranstaltungsunterlage des Universitätslehrgangs Psychomotorik. Wien: Universität Wien.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2018). Rollenspiele...reinigen die Seele und beflügeln das Denken. *Unsere Kinder*, 2018(2), 9-11.
- Köckenberger, H. (2016). *Vielfalt als Methode. Methodische und praktische Hilfen für lebendige Bewegungsstunden, Psychomotorik und Therapie* (3. Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.
- Köckenberger, H. (2000). *Bewegungsspiele mit Alltagsmaterial. Für Sportunterricht, psychomotorische Förderung, Bewegungs- und Wahrnehmungstherapie* (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.
- Kolb, B. (2020). *Psychomotorik mit Erwachsenen*. Lehrveranstaltungsunterlage des Universitätslehrgangs Psychomotorik. Wien: Universität Wien.
- König, O. & Schattenhofer, K. (2018). *Einführung in die Gruppendynamik* (9. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Krenner, A. (2019). *140 Spiele und Übungen zum Sozialen Lernen. Persönlichkeit stärken – Empathie schulen – Toleranz fördern*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Lakämper, C. Oordt, B., Geier-Ehlers, D. & Scherfeld-Gerkenmeier, S. (2006). *Soziale Kompetenzen entwickeln und stärken*. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- Mietzel, G. (2019). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend* (5. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3. aktual. und erw. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. überarb. Aufl.). (S. 27-60). Weinheim, Basel: Beltz.
- Pammer, U. (2020). *Psychomotorik in der Sekundarstufe*. Lehrveranstaltungsunterlage des Universitätslehrgangs Psychomotorik. Wien: Universität Wien.
- Papousek, M. (2003). Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. In K. Gebauer & G. Hüther (Hrsg.), *Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven für eine kreative Erziehung* (S. 23-39). Zürich: Walter.
- Pauli, S. & Kisch, A. (1998). *Was ist los mit meinem Kind? Bewegungsauffälligkeiten bei Kindern* (7. Ausg.). Berlin: Urania-Ravensburger.
- Pfeffer, S. (2019). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden* (2. aktual. Ausg.). Freiburg: Herder.
- Pinter-Theiss, V. & Theiss, C. (1997). *Bewegt durchs Leben. Psychomotorik als Beitrag zur Entwicklung des Menschen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Ringler, M., Steger, S. & Zöhrer, E. (o. J.). *Starke 10. Spiele und Anregungen zur Stärkung sozialer Kompetenzen. Unterrichtsmaterialien Grundstufe 1*. Linz: Veritas.
- Schenk-Danzinger, L. (2006). *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). Wien: G&G Verlagsgesellschaft.
- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2012). Frühe Kindheit (3-6 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. überarb. Aufl.). (S. 187-209). Weinheim, Basel: Beltz.
- SOS-Kinderdorf (Hrsg.). (2013). *starke 10. Spiele und Anregungen zur Stärkung sozialer Kompetenzen. Unterrichtsmaterialien Grundstufe 2*. Zugriff am 5. Oktober 2020 unter <https://www.sos-kinderdorf.at/getmedia/af555f7d-64ac-40da-b326-82b3b6b133af/Starke10-GS2>
- Stahl, E. (2017). *Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung* (4. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Strongerchildren.eu (Hrsg.). (2014). *Stronger Children – Less Violence 2. Sammlung pädagogischer Übungen und Spiele für Kita und Grundschule*. Zugriff am 5. Oktober 2020 unter https://www.vhs-th.de/fileadmin/redaktion/Der_Verband/Downloads/DL-Kita-Schule/StrongerChildren2_DE.pdf
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik* (14. überarb. Aufl.). Freiburg: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Soziale Interaktion (mod. n. Altenthan et al., 2008, S. 345).	18
Abb. 2: Grundhaltungen in der Psychomotorik (mod. n. Köckenberger, 2016, S. 15).	21
Abb. 3: Dimensionen sozialer Kompetenz (mod. n. Kanning, 2002, S. 158).	31
Abb. 4: Regelkreis der Handlungstheorie (mod. n. Kanning, 2015, S. 32).	32
Abb. 5: Arbeitsbaltt – Ich bin super!	42
Abb. 6: Beispiel eines kurzen Dialogs.....	58

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Basiskompetenzen sozialen Handelns.....	28
Tab. 2: Phasen des Gruppenprozesses im Überblick.....	35
Tab. 3: Emotionsregulationsstrategien in der Kindheit	37
Tab. 4: Spielkärtchen - Buchstabensalat.....	69

Abstract

Die Frage nach sozialen Kompetenzen wird in der Schul- sowie Arbeitswelt immer bedeutender. Somit ist es wesentlich, diese bereits in der Kindheit zu fördern, zumal das soziale Lernen auch im Lehrplan der Volksschule verankert ist. Daher stellte sich in dieser Arbeit folgende Forschungsfrage: „Inwiefern können psychomotorische Übungseinheiten in der Volksschule die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren fördern?“ Zunächst wurde zur Beantwortung der Frage die Kindheitsentwicklung beleuchtet und welche Theorien und Schritte es für den Aufbau der Sozialkompetenz bedarf. Hierbei ist zu erwähnen, dass vor allem sozial-emotionale sowie die Sprachentwicklung eine große Rolle spielen. Ebenfalls wurden die Psychomotorik und ihre Inhalte, Ziele und das Menschenbild erklärt. In der Psychomotorik steht der Mensch im Mittelpunkt und es wird auf seine Stärken und Individualität eingegangen. Natürlich wurde dies, gemeinsam mit der Sozialkompetenz und der Entwicklung in Verbindung gesetzt, um untersuchen zu können, ob psychomotorische Übungseinheiten ein geeignetes Medium zur Unterstützung der Sozialkompetenz darstellen. Durch die Verknüpfung theoretischer Erkenntnisse und Praxiserprobungen können psychomotorische Übungseinheiten durchaus zur Förderung sozialer Kompetenzen herangezogen werden.

The issue of social competences is getting more and more essential in the school and working environment. Thus, it is of major importance to build up these skills already in the childhood. Moreover, social learning is rooted in the curriculum of primary schools. For this reason, the research question raised in this Master's Thesis is "How can psychomotoric practice sessions in primary schools support and encourage the development of social skills of children aged six to ten years?" To answer this question, the initial focus was put on childhood development as well as theories and steps that are essential for establishing social competences. It must be mentioned that the development of social and emotional competence as well as the language skills are of vital importance. In addition, the content, the targets, and the view of the human being in psychomotorics are dealt well. In the concept of psychomotorics, the individuality and the strengths of the human being are in the focus of attention. Naturally, this concept goes well with the development of social competence and soft skills and is ideally suited to investigate whether psychomotoric practice sessions are an appropriate means to encourage soft skills. By linking theoretical findings and practical testing psychomotoric practice sessions are suited to build up social skills.