



MASTER THESIS | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Konfliktkompetenz mit Hilfe von psychomotorischen Einheiten
für 9-10-jährige Kinder in der Freizeit

verfasst von | submitted by
Bisrat Melaku Wolde

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

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
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:

emer. Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Vorwort

Erlauben Sie mir, mich kurz vorzustellen und zu erläutern, warum Konfliktkompetenz mit Hilfe von psychomotorischen Einheiten für mich ein zentrales Thema ist. Nach meiner Erfahrung in der Arbeit mit Kindern in einer Schule betreue ich nun Grundschüler im Alter von 9 bis 10 Jahren. Ich arbeite an einer staatlichen Grundschule und betreue die vierte Klasse. Dabei beobachte ich oft, wie sehr die Kinder unter Druck stehen, gute Noten auf die Schularbeiten zu bekommen und gleichzeitig darüber nachzudenken, welche weiterführende Schule (Mittelschule oder Gymnasium) sie im nächsten Schuljahr besuchen sollen. Kommt der Stress nur von den Noten oder spielen auch andere Faktoren eine Rolle? Die Situation ist jedenfalls für sie sehr belastend, deshalb ist die Dynamik in der Klasse oft sehr angespannt. Dadurch entstehen viele Konflikte in der Gruppe. Zu einem Konflikt gehört oft auch eine Lösung. Zu diesem Zwecke bieten verschiedene Übungen der psychomotorischen Einheiten die Möglichkeit einer Arbeitsweise, die sich auf eine einzige, koordinierte, ganzheitliche und erlebnisorientierte Lösungsfindung konzentriert, die in weiterer Folge die Entwicklung der Kinder unterstützt. Die Art der Einheit hängt vom Entwicklungsstand des Kindes ab. Es handelt sich bei der psychomotorischen Einheit nicht um eine Methode, wodurch alle Probleme mit Spielen beseitigt werden können, sondern vielmehr um eine Unterstützung der Kinder, ihre Umwelt und sich selbst besser wahrzunehmen und somit sich besser in der Welt zurechtzufinden. Schließlich wird von ihnen erwartet, dass sie funktionierende Mitglieder der Gesellschaft sein sollen. Wie Feldenkrais schrieb:

„Ein jeder bewegt sich, empfindet, denkt, spricht auf die ganz ihm eigentümliche Weise, dem Bild entsprechend, das er sich im Lauf seines Lebens von sich gebildet hat. Um die Art und Weise seines Tuns zu ändern, muss er das Bild von sich ändern, das er in sich trägt.“
(Feldenkrais, 1996, S. 31)

Feldenkrais spricht hier von innerer Entwicklung, die nach außen gezeigt werden kann. Aus diesem Grund wende ich neben der traditionellen Begleitung auch strategisch durchdachte Konfliktlösungsmechanismen an. Im Rahmen meiner Masterarbeit soll daher aufgezeigt werden, inwiefern die Psychomotorik die Entwicklung von Kindern fördert, ihre eigene Methode bzw. ihren eigenen Umgang für ihre zukünftigen Entwicklungsschritte aufzubauen. Ziel ist es, die Handlungskompetenz und das Selbstkonzept von Kindern im Alter von 9 bis 10 Jahren in ihrer Freizeit zu stärken.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	2
Danksagung	5
1. Einleitung und Forschungsfrage	6
1.1 Aktueller Forschungsstand	7
1.1.1 Entwicklung von Kindern	7
1.1.2. Erziehungsdimensionen	8
1.1.3 Konfliktkompetenz	9
2. Aufbau und Struktur.....	10
3. Erziehungsstile und -dimensionen	10
4. Die mittlere Kindheit	14
5. Konfliktkompetenz	17
5.1 Konflikt.....	17
5.2 Der Sinn der Konflikte	20
5.2.1 Was haben Konflikte für einen Sinn?	20
5.3 Konfliktarten in einer Gruppe.....	22
5.3.1 Untergruppenkonflikt	23
5.3.2 Territorialkonflikte.....	23
5.3.3 Rangkonflikte.....	23
5.3.4 Normierungs- und Bestrafungskonflikte	24
5.3.5 Zugehörigkeitskonflikte	24
5.3.6 Führungskonflikte	25
5.3.7 Reifungs- und Ablösungskonflikte.....	26
5.3.8 Substitutionskonflikte	26
5.3.9 Loyalitäts- oder Verteidigungskonflikte.....	26
5.4 Konfliktfähigkeit.....	26
5.5 Konfliktlösungsstrategien nach Schwarz	29
5.5.1 Flucht	30
5.5.2 Vernichtung	30
5.5.3 Unterwerfung oder (moderner:) Unterordnung.....	31
5.5.4 Delegation	32
5.5.5 Kompromiss	33
5.5.6 Konsens	33
5.6 Grundprinzipien der Konfliktbearbeitung	35
5.7 Kompetenz.....	39
6. Psychomotorik.....	41

6.1 Begriffsdefinitionen	41
6.2 Geschichte der Psychomotorik.....	42
6.3 Anfänge der Psychomotorik	43
6.4 Inhalte der Psychomotorik.....	43
6.5 Basisdimensionen der Psychomotorik.....	44
6.5.1 Beziehung	44
6.5.2 Raum.....	44
6.5.3 Zeit	44
7. Ziele der Psychomotorik	45
7.1 Handlungskompetenz	45
7.2 Selbstkonzept	47
7.3 Zielgruppe.....	48
8. Psychomotorische Prinzipien.....	49
9. Psychomotorische Einheit in der Praxis (in der Freizeit)	50
9.1 Das Experiment als zentrale Methode.....	50
9.2 Beispiele für Spiele in der intensiven Freizeitphase	52
9.2.1 Tücher	53
9.2.2 Bälle	54
9.2.3 Gordischer Knoten.....	55
9.2.4 Rüben ziehen	56
9.2.5 Planetenbahnen	57
9.2.6 Blindenhundführer	58
9.2.7 Transportband	58
9.2.8 Hängebrücke	58
9.2.9 Kuhstall	59
10. Diskussion	60
11. Zusammenfassung	62
Abbildungsverzeichnis.....	64
Tabellenverzeichnis	64
Literaturverzeichnis	65
Abstract.....	68

Danksagung

Mein Dank für die Begleitung und Betreuung dieser Arbeit gilt Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß und Dr. Michael Methlagl. Mit ihren Ratschlägen sowie ihrer ruhigen Ausstrahlung ist es ihnen gelungen, mich gut durch die Bearbeitungszeit meiner Diplomarbeit zu bringen.

Meiner Familie, meinen Freunden möchte ich für die Unterstützung, die aufmunternden Worte, das Verständnis und das Interesse danken. Bei meiner Geschäftsführung und meinen Kolleginnen und Kollegen für die Flexibilität und Unterstützung während meines Studiums und vor allem für die Möglichkeit, dieses Studium neben meinem Beruf zu absolvieren.

Bei allen Universitätskolleginnen und -kollegen, Eltern und Kindern, die bereit waren, an meinen Untersuchungen teilzunehmen und damit wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Ganz besonders möchte ich mich bei Tanja Schwaiger, Philomina Asase und Frau Mag. Katharina Tobisch bedanken, die mir mit ihrem offenen Ohr für alle meine Anliegen, ihrer Geduld und ihrem Korrekturlesen vor allem gegen Ende der Arbeit eine große Unterstützung waren.

Zu guter Letzt gilt mein herzliches „Dankeschön, Dankeschön, Dankeschön“ an meinen großartigen und liebsten Kinder Wintana und Noah Reichenvater ☺☺.

1. Einleitung und Forschungsfrage

Mit Kindern zu arbeiten bedeutet, sich mit Konflikten auseinandersetzen zu können und zu müssen. Im pädagogischen Alltag begegnen Pädagogen/innen vielen davon. Seien es kleine, unbedeutende Meinungsverschiedenheiten oder große Auseinandersetzungen, die eskalieren und in der Verzweiflung der Konfliktparteien oft auch körperlich enden. Wie in jeder Institution gibt es Regeln, die vom Gesetz gestützt werden. Jeder, ob Schüler oder Lehrer, muss sich daranhalten. Obwohl Kinder bereits im Kindergartenalter lernen, sich individuell und kollektiv an alle diese Regeln zu halten, ist es interessant, die Konfliktbereitschaft und Konfliktlösungsfähigkeit einzelner Kinder im Kindergarten- und Schulalter zu beobachten. Einige scheinen erstaunlich geschickt darin zu sein, Konflikte selbstständig und konstruktiv zu lösen, während andere dabei intensive Unterstützung benötigen. Durch die Nähe des Wohnortes zur Bildungseinrichtung bleibt die Peerkonstellation in der Regel bis zum Ende der vierten Grundschulklasse ähnlich. Sie gewinnt aber erst im Laufe der mittleren Kindheit allmählich an Bedeutung und beeinflusst daher die Konfliktkompetenz erst in späteren Lebensjahren. Im sozialen Umfeld der Kinder bleiben die Familie bzw. die Eltern, die einen konstanten Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben (Martin et al., 2022, S. 223). Müller-Giebeler schreibt in ihrem Artikel „Warum unsere Kinder nicht zu Tyrannen werden“ über verschiedene Erziehungsmodelle und betont dabei die Verantwortung der Eltern, die Beziehung zu ihren Kindern bestmöglich zu gestalten, um deren Entwicklung positiv zu fördern (Müller-Giebeler, 2013, S. 25-29). Eltern prägen die Entwicklung ihrer Kinder in zweierlei Hinsicht: Sie bringen durch ihre Genetik die Anlagen des Kindes mit und prägen durch Umwelteinflüsse maßgeblich. Das Einkommen, die Bildung und der Gesundheitszustand der Eltern, aber auch die Eltern-Kind-Beziehung und der Erziehungsstil sind wichtige Umwelteinflüsse für die kindliche Entwicklung (Jenni, 2021, S. 293). Der Erziehungsstil der Eltern lässt Rückschlüsse auf das Verhalten gegenüber dem Kind zu, das in Anlehnung daran eigene Verhaltensweisen entwickelt und festigt (Altenthan et al., 1995, S. 84-87; Glasl, 2017, S. 41). Die Fähigkeit, Konflikte zu lösen und Eskalationen zu vermeiden, ist nicht nur im späteren Berufsalltag von Bedeutung, sondern beeinflusst die gesamte Lebensqualität eines Menschen und seines Umfeldes sowie im weiteren Sinne unserer Gesellschaft (Glasl, 2017, S. 41). Die Entwicklung von Konfliktkompetenz und der Einfluss von Anlage und Umwelt auf diese sind nicht nur für die Pädagogik, sondern auch für die Sozialforschung, die Psychologie und viele andere angrenzende Forschungs- und Handlungsfelder von Bedeutung. Die meisten Entwicklungen, die für die Konfliktkompetenz notwendig sind, wie z.B. die Emotions- und Selbstregulation, die weitere Sprachentwicklung oder die Wahrnehmung und das Nachempfinden der Gefühle des Gegenübers, finden in der mittleren Kindheit statt (Jenni, 2021, S. 140). Wie greift nun die psychomotorische Arbeit in diesen Zusammenhang dabei

ein? Ausgehend von dieser Überlegung möchte ich im Rahmen meiner Masterarbeit die folgende Forschungsfrage beantworten:

„Wie können psychomotorische Einheiten die Konfliktkompetenz von 9- bis 10-jährigen Kindern fördern?“

1.1 Aktueller Forschungsstand

Im Folgenden soll ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur Entwicklung von Kindern sowie den Einfluss des Erziehungsstils auf diese Entwicklung gegeben werden. Zudem wird der Einfluss auf die Konfliktkompetenz diskutiert.

1.1.1 Entwicklung von Kindern

Frühere Arbeiten im Themenfeld der Entwicklungspsychologie konzentrierten sich auf altersbezogene Veränderungen und welche Kompetenzen Kindern und Jugendlichen zugeschrieben werden können. Weitere Studien analysierten zusätzlich komplexe Entwicklungsverläufe und das Zusammenspiel verschiedener Faktoren in der Entwicklung von Kindern (Bovenschen et al., 2022, S. 63).

Jean Piaget, ein Pionier der Entwicklungspsychologie, beschreibt dazu, dass das Kind in seiner Entwicklung kognitive Strukturen und Schemata ausbildet, die vom Individuum auf der Grundlage von Handlungen, Sinneserfahrungen und Denkprozessen aktiv geschaffen werden. Der Mensch versucht, durch aktive Anpassung des Organismus an die Umwelt Wissen zu erwerben und bedient sich dabei nach Piaget der Assimilation und Akkommodation (Bovenschen et al., 2022, S. 60-61). Die einzelnen Entwicklungsschritte sind bei Gleichaltrigen in der Regel unterschiedlich weit fortgeschritten. Generell ist die kindliche Entwicklung nicht als gleichförmiger, kontinuierlicher Prozess zu verstehen, sondern der Entwicklungsfortschritt erfolgt vielmehr in gewissen Schüben und teilweise auch sprunghaft (Jenni, 2021, S.331). Diese Variabilität bietet sowohl Chancen als auch Herausforderungen. Das Kind als Individuum entwickelt sich in seinem eigenen Tempo, das durch seine Begabungen, Veranlagungen und Interessen bestimmt wird. Eine entwicklungsfördernde Umgebung kann diesen Prozess unterstützen, aber nicht beschleunigen. Im Gegensatz dazu kann eine entwicklungshemmende Umgebung die Entwicklungsschritte des Kindes behindern, verlangsamen oder sogar verhindern (Jenni, 2021, S. 332). Die sich daraus ergebende Vielfalt an unterschiedlichen Kindern und Individuen sollte keinesfalls als störend empfunden werden, sondern vor allem in den Bildungseinrichtungen und im familiären Umfeld Anerkennung und Wertschätzung erfahren.

Zur Bestimmung der Entwicklungsschritte und der Bedeutung möglicher Abweichungen wird einerseits das biologische Alter und andererseits das Entwicklungsalter herangezogen (Jenni,

2021, S. 333). Zur Bestimmung des Entwicklungsalters werden Intelligenz- und Entwicklungstests durchgeführt. Durch die Verknüpfung mit dem Entwicklungsstand kann besser abgebildet werden, über welche Fähigkeiten das Individuum verfügt. Die Einschätzung des Entwicklungsalters für das Sozialverhalten ist jedoch wesentlich schwieriger als für andere Bereiche wie die motorische, sprachliche oder kognitive Entwicklung (Jenni, 2021, S. 333).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Entwicklung von Kindern ein komplexes Zusammenspiel heterogener Faktoren ist, die in verschiedenen Lebensphasen unterschiedliche Bedeutungen haben und sich dementsprechend unterschiedlich auswirken. Hinzu kommt, dass Entwicklung immer individuell verläuft und daher insbesondere im Sozialverhalten schwer zu erfassen und zu vergleichen ist. Einen prägenden Einfluss auf die gesamte Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat die elterliche Erziehung. Sie ist im Vergleich zu außerfamiliären Erziehungsinstitutionen konstant und wird im folgenden Unterkapitel näher behandelt (Jenni, 2021, S. 339).

1.1.2. Erziehungsdimensionen

Lewin und Kollegen kamen durch ihre bahnbrechenden Forschungen zu einer Typologie, die Erzieher in Verhaltenstypen einteilt (Altenthan et al., 1995, S. 214). In der weiteren Forschung wurden aus dieser Typologie weitere Erziehungsstile entwickelt und Kategorisierungen anhand von Erziehungsstildimensionen beschrieben. Die Dimensionen spiegeln die Individualität und Vielfalt der Erziehung wider und verdeutlichen, dass Erziehende nie nur einem Erziehungsstil zugeordnet werden können (Altenthan et al., 1995, S. 218f). Weber erkennt in seiner Publikation „Elterliche Erziehung und Externalisierendes Verhalten“, dass ab den 1990er Jahren Erziehungsdimensionen zunehmend in den Vordergrund rücken und die Einflüsse einzelner Verhaltensweisen auf die Entwicklung von Kindern an Bedeutung gewinnen (Weber, 2017, S. 46). Satow entwickelt anhand von vier Grunddimensionen sein Erziehungsstilinventar, mit dem das Erziehungsverhalten von Eltern zuverlässig erfasst werden kann. Er nennt die Erziehungsstildimensionen Liebe, Strenge, Autonomie und Religion. Zusätzlich zu diesen Dimensionen fügt er die Zusammenarbeit mit dem/der Partner:in und der Schule seinem Inventar hinzu (Satow, 2013, S. 2).

Der Einfluss der Eltern auf das Sozialverhalten ihrer Kinder hat somit nicht nur Auswirkungen auf den Nachwuchs, sondern auch auf die Gesellschaft, in der wir leben. Wenn Kinder in einem sicheren und entwicklungsfördernden Umfeld aufwachsen, erwerben sie Fähigkeiten, die für das Zusammenleben in einer Gesellschaft wichtig sind, wie z. B. die Fähigkeit, Konflikte anzunehmen und zu lösen, um sich dadurch weiterzuentwickeln.

1.1.3 Konfliktkompetenz

Konflikte sind allgegenwärtig. Entweder im Kleinen als Beziehungsstreit oder im Großen als Krieg in der Ukraine und im Nahen Osten. Diese Beispiele zeigen Konflikte - die einen auf persönlicher, die anderen auf globaler Ebene. Beides sind zwar Konflikte, aber mit unterschiedlichen Dimensionen, mit wenigen oder vielen (unschuldigen) Beteiligten und mit ungleichen Folgen. Konflikte sind immer Auseinandersetzungen über unterschiedliche Einstellungen, Interessen oder Meinungen, die zwischen zwei Parteien nicht durch eine einfache Diskussion oder Konsensfindung beigelegt werden können (Pfenningsschmid, 2022, S. 19). Diese Definition gilt sowohl für Konflikte auf persönlicher als auch auf globaler Ebene.

Konfliktkompetenz ist daher die Fähigkeit, Konflikte ohne Eskalation anzunehmen, auszuhalten und einer Lösung zuzuführen (Glasl, 2015, S. 9). Diese Kompetenz wird heute sowohl in persönlichen zwischenmenschlichen Beziehungen, in der Diskussion um Führungskompetenzen als auch in Friedensverhandlungen thematisiert. Glasl entwickelt Eskalationsstufen, anhand derer die Konfliktphase bestimmt werden kann, um angemessen reagieren zu können (Glasl, 2017, S. 96). Die Bedeutung der Konfliktfähigkeit nimmt in jüngster Zeit mit dem Aufschwung der Mediation zu. Vor allem in Hinblick auf Gerichtsverfahren sind außergerichtliche Lösungen für den Staat und alle Beteiligten kostengünstiger (Glasl, 2017, S.96).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bedeutung der Erziehung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern bereits gut dokumentiert ist. Verschiedene Erziehungsstile und -dimensionen haben unterschiedliche Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder. Ebenso ist die Bedeutung der Konfliktfähigkeit für die Gesellschaft anerkannt. Doch wie diese beiden Aspekte zusammenhängen, ist bislang unzureichend untersucht.

2. Aufbau und Struktur

Der vorangegangene Einblick in den derzeitigen Forschungsstand der Entwicklung des Kindes, der Erziehungsstile und der Konfliktkompetenz ermöglicht einen Überblick zu den einzelnen Themengebieten, die in dieser Masterarbeit zusammengeführt werden. Hier soll nun eine Aussicht über die noch bevorstehenden Inhalte aufgelistet werden:

- Die theoretische Fundierung beginnt mit den Erziehungsstilen und ihren Dimensionen und geht zu dem Einfluss des kindlichen Verhaltens sowie des kindlichen Geschlechts auf den Erziehungsstil der Eltern ein.
- Die mittlere Kindheit wird im darauffolgenden Kapitel thematisiert. Hier soll ein Einblick in die komplexe Entwicklung von Kindern zwischen dem achten und zwölften Lebensjahr gegeben werden. Diese Informationen sind für das Feststellen der Konfliktfähigkeit der Kinder in diesem Alter essenziell.
- Im Kapitel Konflikt werden die Komponenten Konflikt, der Sinn der Konflikte, die Konfliktfähigkeit und Kompetenz genauer erörtert.

Im letzten Abschnitt der Masterarbeit werden die Grundlagen der Psychomotorik aufgezeigt. Zusätzlich werden die Entstehung und Entwicklung der Psychomotorik sowie ihre Ziele näher beleuchtet. Der praktische Teil widmet sich dann anschließend der Förderung von psychomotorischen Einheiten in der Freizeit.

3. Erziehungsstile und -dimensionen

Altenthan et al. verstehen unter Erziehungsstil „die Art und Weise, wie ein Erzieher mit dem zu Erziehenden umgeht“ (Altenthan et al., 1995, S. 213). „Erziehung kann als der Versuch einer Einflussnahme (Intervention) verstanden werden, durch die eine Verbesserung und Vervollkommen der Persönlichkeit des Erzogenen erreicht werden soll“ (Hurrelmann, 2006, S. 156). Die dabei verfolgten Erziehungsziele werden von den Erziehenden subjektiv beeinflusst, bevorzugte Eigenschaften der Heranwachsenden sind heute Ehrlichkeit, Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Selbstvertrauen (Hurrelmann, 2006, S. 156). Traditionelle Ansätze, die Eltern durch ihr Erziehungsverhalten als Hauptbeeinflusser der Kinder sehen, werden in der aktuellen Sozialisationsforschung aufgebrochen (Weber, 2017, S. 79). Neue Erkenntnisse zeigen, dass auch Kinder die Erziehung ihrer Eltern beeinflussen können. Defizite im Erziehungsverhalten der Eltern können zu Verhaltensproblemen der Kinder führen, während das Verhalten der Kinder wiederum das Erziehungsverhalten der Eltern beeinflusst (Weber, 2017, S. 79). Darüber hinaus verweist Weber auf verschiedene Studien, die uneinheitliche Ergebnisse zu Geschlechtsunterschieden in der elterlichen

Erziehung und deren Auswirkungen zeigen (Weber, 2017, S. 82). Erziehungsstile hängen also nicht nur von den Erziehenden ab, sondern werden auch von den zu Erziehenden beeinflusst.

Lange Zeit prägte die Typologie von Kurt Lewin die Erziehungsstilforschung, neuere Forschungsergebnisse sprechen eher für Dimensionen von Erziehungsstilen (Froehlich-Gildhoff, 2013, S. 78). Zunächst soll das Modell von Kurt Lewin vorgestellt werden:

Lewin forschte in den 1930er Jahren nach seiner Flucht aus dem nationalsozialistischen Deutschland nach Amerika zu Führungsstilen. Er unterschied drei Führungsstile: den autoritären, den demokratischen und den laissez-faire Führungsstil (Altenthan et al., 1995, S. 214). Als autoritäre Führer beschreibt Lewin Persönlichkeiten, die das gesamte Gruppengeschehen lenken, mit Befehlen und Anordnungen arbeiten und stets die Verantwortung für alle Handlungen der Kinder übernehmen. Lob und Tadel werden häufig und persönlich an einzelne Gruppenmitglieder gerichtet, die Haltung ist jedoch oft unpersönlich und unfreundlich. Die Gruppenmitglieder werden meist nicht über zukünftige Handlungen informiert und haben wenig bis gar kein Mitbestimmungsrecht. Zusätzlich werden negative Erziehungsmethoden wie Strafen, Drohungen und Einschüchterungen angewandt (Altenthan et al., 1995, S. 215).

In einer demokratisch geführten Gruppe gibt die Leitung zu Beginn einen Überblick über die Ziele und die Gesamtaufgabe. Wichtige Entscheidungen werden in der Gruppe diskutiert und die Mitglieder werden von der Leitung aktiv unterstützt und gefördert. Die Aufgabenverteilung liegt in der Verantwortung der Gruppe und es besteht die Freiheit, mit wem auch immer zusammenzuarbeiten. Lob und Tadel beziehen sich auf die Aktivitäten, wobei positive Erziehungsmethoden bevorzugt werden. Bei Problemen zeigt die Gruppenleitung verschiedene Lösungsmöglichkeiten auf, die Entscheidung liegt jedoch bei den Kindern. Obwohl sich die Leitung als vollwertiges Gruppenmitglied sieht, nimmt sie nur zu einem Viertel aktiv an der Arbeit teil. Sie ist offen für persönliche Gespräche mit den Kindern über deren Probleme und unterbricht die Gruppenarbeit nicht durch Befehle oder Anordnungen (Altenthan et al., 1995, S. 216).

Laissez-faire geführte Gruppen sind dagegen dadurch gekennzeichnet, dass die leitende Person lediglich die notwendigsten Vorgaben gibt und eine überwiegend passive Rolle einnimmt (Altenthan et al., 1995, S. 216). Ihre Tätigkeit beschränkt sich auf die Bereitstellung diverser Materialien sowie die Versicherung, Hilfestellung und die Bereitstellung von Informationen zu gewährleisten. Des Weiteren ist ein freundliches Verhalten gegenüber der Gruppe zu beobachten, welches jedoch neutral gehalten wird. Zudem ist eine Nichtbeteiligung an Untergruppen zu vermerken.

Altenthan et al. äußern Kritikpunkte an Lewins Typologie. Sie sei zu undifferenziert und missachte die Tatsache, dass das Verhalten einer erziehenden Person differenzierter und komplexer ist und somit nicht eindeutig nach dem Schema nur eines Führungsstils klassifiziert werden kann (Altenthan et al., 2008, S. 218). Die Persönlichkeit der erziehenden Person sowie weitere, den Erziehungserfolg beeinflussende Faktoren, werden nicht berücksichtigt. Aufbauend auf Lewins Typologie, entwickelt Baumrind 1966 die Erziehungsstile weiter. Sie erweitert den demokratischen Führungsstil zum autoritativen Erziehungsstil, der die elterliche Lenkung stärker betont und den Laissez-fairen zum permissiven Stil, der vor allem durch „viel Wärme und wenig Kontrolle und Lenkung“ (Baumrind, 1966, S. 889), aber auch durch kaum Verantwortung für das eigene Handeln der Kinder geprägt ist. Der autoritäre Stil Baumrinds unterscheidet sich kaum von dem Lewins (Trabandt & Wagner, 2023, S. 170-171). Tausch und Tausch arbeiten ebenso an den bestehenden Modellen weiter und ziehen aus diesen die Lenkungsdimensionen „Keine fördernden nicht dirigierenden Tätigkeiten“, „Missachtung-Kälte-Härte“, „Kein Verstehen“ sowie „Fassadenhaftigkeit“ und die emotionalen Dimensionen „Achtung-Wärme-Rücksichtnahme“, „vollständiges Verstehen“, „Echtheit“ und „viele fördernde nicht dirigierende Tätigkeiten“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 100). Emotionale und Lenkungsdimension sind Gegensätze in deren Zwischenraum sich Erziehung abspielt. Die Ausprägungen der Dimensionen lassen sich über Skalen feststellen.

Basierend auf Baumrinds Ansatz entwickeln Maccoby und Martin (1983) die Konzepte Responsiveness und Demandingness. Sie unterscheiden dabei zwischen permissiv-verwöhnendem und vernachlässigend-indifferentem Erziehungsstil (Trabandt & Wagner, 2023, S. 175). Beide sind durch wenig Lenkung gekennzeichnet (Demandingness), unterscheiden sich jedoch im Ausmaß der Responsiveness (Unterstützung, Wärme und Förderung der Individualität). Das Zweiprozess-Modell nach Krohne und Hock wiederum betrachtet Erziehungseinflüsse, die sich auf Ängstlichkeit und Bewältigungskompetenzen auswirken (Trabandt & Wagner, 2023, S. 177-178). Im Gegensatz zu bisherigen Erziehungsstilkonzepten steht hier die Wirkung im Mittelpunkt, und es wird nach Einflussfaktoren gesucht. Es werden zwischen durchführungsorientierten und ergebnisorientierten Erziehungspraktiken unterschieden. Sechs Erziehungsstilvariablen werden dabei verwendet: Unterstützung, Einschränkung, Lob, Tadel, Strafintensität und Inkonsistenz (Krohne & Hock, 1990, S. 170). Die Förderung von Ängstlichkeit kann durch unzureichende Unterstützung und hohe Beschränkung durch intensive und unbeständige Rückmeldungen begünstigt werden. Nach Krohne und Hock tendieren Mütter von ängstlichen und wenig kompetenten Kindern dazu, Beschränkungen, Leistungsdruck und Kritik zu verwenden. Insbesondere bei Kindern bis zum Alter von 10 Jahren bieten Mütter im Vergleich häufiger Unterstützung und vernachlässigen seltener kindliche Bedürfnisse, möglicherweise um vermeintliche Defizite auszugleichen (Krohne & Hock, 1990, S.170-171).

Zuletzt präsentiert Hurrelmann (2006) ein Erziehungsmodell mit zwei Dimensionen, die die „Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse“ und den „Einsatz elterlicher Autorität“ beschreiben (Trabandt & Wagner, 2023, S. 180). Das Erziehungsstilideal Hurrelmanns liegt zwischen diesen beiden Aspekten und ist durch eine ausgewogene Balance gekennzeichnet. Hurrelmann beschäftigt sich im Gegensatz zu älteren Konzepten auch mit dem überbehütenden Erziehungsstil (Trabandt & Wagner, 2023, S. 181). Im Vergleich zum Modell von Maccoby und Martin, das hohe Wertschätzung anstrebt, liegt der Fokus bei Hurrelmann bei einer liebe- und respektvollen sowie angemessenen Distanz (Trabandt & Wagner, 2023, S. 181). Er beschreibt die Gefahr, die Bedürfnisse von Kindern übermäßig zu behandeln und dadurch „das Kind in überhöhter Weise“ wertzuschätzen.

Abschließend lässt sich folgende Ansicht feststellen: Obgleich welches Modell auch immer man betrachtet, Erziehungsstile bestehen immer aus unterschiedlichen Dimensionen, die individuell ausgeprägt sind und daher immer nur eine grobe Kategorisierung zulassen (Altenthan et al., 1995, S. 213).

4. Die mittlere Kindheit

In diesem Kapitel werden einige dieser Entwicklungsschritte beschrieben und auf die Komplexität und Vielfalt der Entwicklung näher eingegangen.

Die mittleren Kinder nehmen in der Geschwisterreihe oft eine weniger ausgeprägte Rolle ein, da die markanten Positionen wie „ältere Schwester“ oder „jüngerer Bruder“ bereits von anderen Geschwistern besetzt sind. Im Gegensatz zu ihren Geschwistern erleben sie ihre Eltern nie ausschließlich für sich allein - das erstgeborene Kind verbringt die ersten Jahre ohne Konkurrenz, während das jüngste Kind später, wenn die älteren Geschwister das Elternhaus verlassen haben, die ungeteilte Aufmerksamkeit der Eltern erhält. Dies kann dazu führen, dass sich die mittleren Kinder in der Familie vernachlässigt oder weniger beachtet fühlen. Häufig streben sie daher schon früh nach Unabhängigkeit und Distanz zum Familienverband, was sich beispielsweise in einer räumlichen Distanz durch einen Umzug in eine weiter entfernte Stadt oder durch die Wahl eines Ungewöhnlichen oder von der Familientradition abweichenden Berufsweges äußern kann. In großen Familien, in denen sich mehrere Geschwister die mittlere Position teilen, besteht ebenfalls die Gefahr, dass sich einige von ihnen besonders vernachlässigt oder isoliert fühlen. Abhängig von Faktoren wie Familiengröße und Altersabstand können sich innerhalb der Geschwisterkonstellation Untergruppen bilden, z.B. wenn ältere und jüngere Geschwister jeweils eigene Gemeinschaften innerhalb der Familie entwickeln. Auch andere Aspekte wie Intelligenz, äußeres Erscheinungsbild oder elterlicher Einfluss können zur Bildung solcher Gruppen beitragen. Typische Charaktereigenschaften, die mittleren Kindern zugeschrieben werden, umfassen sowohl positive als auch herausfordernde Merkmale. Sie gelten häufig als kontaktfreudig, gesellig und diplomatisch geschickt und zeichnen sich durch Lockerheit und Vermittlungsfähigkeit aus. Gleichzeitig können sie aber auch Unsicherheit, Zurückhaltung, Ungeduld oder sogar aggressives Verhalten zeigen (Leman, 2004, S. 78).

Im Gegensatz dazu, beschreiben Bovenschen et al. Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung, die einen Einblick in die Veränderungen im Denken von Kindern während der mittleren Kindheit bietet (Bovenschen et al., 2022, S. 61). Kinder entwickeln sich hierbei von der sensomotorischen Phase, in der sie durch Handlungen und Erfahrungen lernen, zur konkret - operationalen Phase, in der sie flexibler und abstrakter denken können. Dieser Prozess wird durch die Interaktion mit ihrer Umwelt und die Ablösung des Denkens von konkreten Handlungen unterstützt. Der Autor Oskar Jenni kommt zu einem ähnlichen Schluss und stellt fest, dass sich im Übergang von der frühen zur mittleren Kindheit ein Wandel vom egozentrischen und wahrnehmungsgebundenen Denken des Kleinkindes zu einem erweiterten kognitiven Verständnis und flexiblen Denken des Schulkindes vollzieht. Im Laufe

seiner Entwicklung lernt das Kind zunehmend, seine Wahrnehmungen durch logisches Denken einzuordnen und richtige Schlüsse über Eigenschaften und Sachverhalte zu ziehen. Es entwickelt die Fähigkeit, sich Ereignisse oder Handlungen vorzustellen und dabei verschiedene Aspekte eines Problems gleichzeitig zu berücksichtigen (Jenni, 2021, S. 337).

Bovenschen et al. weisen zudem auf den bestehenden Konsens hin, dass bei allen Bereichen der Entwicklung die Erbanlagen und die internale und externale Umwelt interaktiv zusammenwirken (Bovenschen et al., 2022, S. 65). Dennoch betonen moderne Bindungstheorien die Bedeutung früher Bindungserfahrungen für die Entwicklung von Kindern. Die Qualität der Bindung zu den Bezugspersonen wirkt sich maßgeblich auf die Fähigkeit aus, sich in zwischenmenschlichen Beziehungen sicher und stabil zu fühlen. Die genannten Bindungsmuster können durch Umweltfaktoren modifiziert werden, wobei den Eltern jedoch eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung einer sicheren Bindung zukommt (Bovenschen et al., 2022, S. 74).

Besonders Jenni führt aus, dass Kinder während des Säuglingsalters und in der frühen Kindheit den Großteil ihrer Zeit in der Familie oder in Anwesenheit anderer Bezugspersonen verbringen (Jenni, 2021, S. 140). Im Verlauf der mittleren Kindheit beginnen Kinder, häufiger mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten, wobei eine zunehmende Unabhängigkeit von Bezugspersonen zu beobachten ist. Die soziale Welt des Kindes erweitert sich kontinuierlich, was mit der Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts einhergeht. Gleichzeitig entwickeln sie die Fähigkeit, komplexere soziale Situationen zu verstehen und die Perspektiven anderer Personen einzunehmen. Des Weiteren erlangen Kinder die Kompetenz, ihre Emotionen in diversen Situationen adäquat zu regulieren und zu kontrollieren (Jenni, 2021, S. 335). Die genannten sozialen Fähigkeiten resultieren in einem differenzierteren sozialen Verhalten, welches wiederum die Grundlage für wechselseitige Interaktionen mit Gleichaltrigen bildet. Dieser Prozess wird durch die Bildung stabiler Freundschaften intensiviert. In der mittleren Kindheit entwickelt sich laut Jenni im Speziellen die emotionale Kompetenz der Kinder in zwei wesentlichen Bereichen weiter: „von einem immer differenzierteren Verständnis der Gefühle des Gegenübers sowie von der fortschreitenden Entwicklung der Emotionsregulation, also der emotionalen Komponente der Selbstregulation“ (Jenni, 2021, S. 336). Während in der frühen Kindheit (2-7 Jahre) bereits Basisemotionen wie Freude, Ärger und Furcht ausgedrückt und erkannt werden können, zeigen sich komplexe Emotionen wie Stolz, Scham, Schuld und Neid erst in der mittleren Kindheit. Diese komplexeren Emotionen sind nicht unmittelbar sichtbar, sondern werden durch sprachliche Äußerungen und soziale Interaktionen offenbart. Im Verlauf dieser Entwicklungsphase gewinnen Kinder ein immer besseres Verständnis für die verschiedenen emotionalen Zustände. Gegen Ende der mittleren Kindheit können sie sogar nachvollziehen, dass ein Ereignis gleichzeitig negative und positive Gefühle auslösen kann.

Sie lernen, dass Emotionen kontrolliert und in ihrer Intensität, Dauer und Qualität bewusst reguliert werden können. Durch differenzierteres Emotionsvokabular gelingt es dem Kind ab der mittleren Kindheit, über den eigenen Gefühlszustand zu sprechen und Sprache als Werkzeug zur Gefühlskontrolle und steuerbarem Handeln zu entdecken (Jenni, 2021, S. 337-339).

Durch die vielen Entwicklungsschritte, die Großteils sehr unterschiedlich verlaufen, ist es schwer festzustellen, wann Kinder welche Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen sollten. Dennoch kann durch dieses Kapitel ein Eindruck vermittelt werden, welche Fähigkeiten 10-jährige Kinder bereits erlangt haben könnten. Zudem erleben Kinder in diesem Alter vermehrt Konflikte, die nicht im Beisein der Eltern oder anderen Erwachsenen passieren, da sie meist schon selbstständiger Wege beschreiten und Treffen mit Freunden ohne Anwesenheit Erziehungsberechtigter häufiger werden (Jenni, 2021, S. 337-339).

5. Konfliktkompetenz

Im vorliegenden Kapitel erfolgt eine Erläuterung der Begriffe "Konflikt", "Sinn von Konflikten" sowie "Konfliktfähigkeit". Im Anschluss erfolgt eine Beschreibung der Kompetenz.

5.1 Konflikt

Ein Konflikt ist ein Konflikt zwischen zwei oder mehreren Parteien, deren Interessen, Ziele oder Rollen sich widersprechen oder als widersprüchlich gelten. Eine gleichzeitige Erfüllung der jeweiligen Anliegen wird von den beteiligten Parteien als unmöglich angesehen (Glasl, 2004, S. 16).

Nach Mahlmann et al. treten Konflikte auf, wenn zwei oder mehr Parteien gegensätzliche Ziele verfolgen, die ihr Verhalten gegenseitig negativ beeinflussen. Sie können in verschiedenen Bereichen wie Wirtschaft, Politik oder Gesellschaft auftreten (Mahlmann et al., 2009, S. 11). Wenn mindestens drei Parteien beteiligt sind und von einer wechselseitigen Abhängigkeit ausgehen, liegt ein sozialer Konflikt vor. Dabei werden von mindestens einer der beteiligten Personen Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen, Denken, Fühlen oder Handeln wahrgenommen, die ihre Absichten beeinträchtigen. Solche Konflikte sind gekennzeichnet durch Gruppenbildung, gegenseitige Abwertung von Leistungen, Verhaltensweisen oder Argumenten, mangelnde Kooperationsbereitschaft, Vertrauensverlust sowie anhaltende Spannungen (Mahlmann et al., 2009, S. 80-81).

Ein Konflikt liegt nach Pfennings vor, wenn eine oder mehrere Parteien sich durch die Handlung oder Unterlassung einer dritten Partei gestört, belästigt, beeinträchtigt oder verletzt sehen (Pfenningschmid, 2022, S. 19). Er weist auch darauf hin, wie wichtig es ist, zwischen einer Meinungsverschiedenheit und einem Konflikt zu unterscheiden. Während eine Meinungsverschiedenheit dadurch gekennzeichnet ist, dass zwei Personen unterschiedliche Ansichten vertreten, findet der Austausch auf Augenhöhe und ohne Eskalationstendenzen statt (Pfenningschmid, 2022, S. 203). Der Forscher Johan Galtung definiert einen Konflikt wie folgt: "Ein Konflikt ist eine Eigenschaft eines Systems, in dem es miteinander unvereinbare Zielvorstellungen gibt, sodass das Erreichen des einen Ziels das Erreichen des anderen ausschließen würde" (Galtung & Senghaas, 1972, S. 235). Glasl betont in seiner Konfliktdefinition ebenfalls die Unterscheidung zwischen Differenzen und Konflikten. Er stellt fest, dass "alle sozialen Konflikte ihre Wurzeln in Differenzen [haben], aber nicht alle Differenzen sind Konflikte." (Glasl, 2017, S. 22).

„Von einem sozialen Konflikt spreche ich dann, wenn wenigsten ein „Aktor“ den Umgang mit einer Differenz so erlebt, dass er als „Aktor“ durch das Handeln eines anderen „Aktors“ beeinträchtigt wird, selbst die eigenen Vorstellungen, Gefühle oder Absichten zu leben oder

zu verwirklichen. Es kommen also zu den Differenzen im (1) Wahrnehmen auch noch die Differenzen im (2) Vorstellen, Denken und Interpretieren, die Differenzen im (3) Fühlen, die Differenzen im (4) Wollen sowie bei den (5) Handlungen und den (6) erlebten Wirkungen hinzu.“ (Glasl, 2017, S.23-24)

In Kontrast dazu identifizieren Stövesand und Röh potenzielle Widersprüche, die zu Konflikten führen können. Konflikte manifestieren sich ihrer Meinung nach in der Gegenüberstellung divergierender Interessen, Bedürfnisse, Werte, Ziele, Bedeutungen und Interpretationen. Konflikte besitzen eine soziale Bedeutung und fördern die Entwicklung. Sie fungieren als treibende Kraft und Katalysator für Veränderungen. Die beiden Autoren erkennen an, dass Konflikte eine einschränkende Wirkung haben können und stets herausfordernd sind (Stövesand & Röh, 2015, S. 10). Pfenningsschmid führt darüber hinaus aus, dass der Umgang mit Konflikten als individuell und komplex zu charakterisieren ist, weshalb sich die Wissenschaft bereits seit geraumer Zeit mit dieser Thematik befasst. In diesem Kontext wird von Konfliktstilen gesprochen, welche das beschriebene Vorgehen in "fünf unterschiedlichen Ausrichtungen" beschreiben. Innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Konflikten werden unterschiedliche Richtungen identifiziert, die sich hinsichtlich der Berücksichtigung eigener Interessen oder der Interessen des Gegenübers unterscheiden (Pfenningsschmid, 2022, S. 204-205).

Im Folgenden werden die Eskalationsstufen nach Glasl dargelegt: Ursachen, Auslöser, Positionen, Lösungen und Folgen. Initiiert wird ein Konflikt durch eine als verärgerungswürdig erachtete "Sache an sich" (Pfenningsschmid, 2022, S. 207). Im Verlauf der Eskalationsphasen eines Konflikts wird das ursprüngliche Thema zunehmend in den Hintergrund gerückt, während der Fokus auf den Gegner verlagert wird. In der Konsequenz wird die "ursprüngliche Ursache" verdeckt, was eine Lösung des Konflikts erschwert, da der ursprüngliche Kontext verloren geht. Konflikte besitzen nach Glasl ein "Doppelgesicht". Sie bergen sowohl Gefahren als auch Chancen (Glasl, 2017, S. 201). Konflikte sind nach dieser Auffassung eine notwendige Voraussetzung für Entwicklung, Fortschritt und Wachstum. Die Bewältigung von Konflikten ist eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Ideen, Konzepten und neuen Richtungen innerhalb einer Gemeinschaft. Um die positiven Aspekte von Konflikten nutzen zu können, ist es jedoch von entscheidender Bedeutung, sie von Mobbing abzugrenzen, das nach Glasl keine produktive Form des Konflikts darstellt (Glasl, 2017, S. 201).

In Bezug auf Kinder im Alter von neun bis zehn Jahren lässt sich besonders feststellen, dass Konfliktsituationen einen signifikanten Einfluss auf das Nervensystem ausüben können, da sich ihre neurologischen und emotionalen Regulationsmechanismen noch in der Entwicklung befinden. Infolge der Aktivierung des sympathischen Nervensystems in konfliktbeladenen

Situationen erfolgt eine typische "Kampf-oder-Flucht"-Reaktion. Dies manifestiert sich in einer Reihe von körperlichen Symptomen, darunter ein erhöhter Herzschlag, eine beschleunigte Atmung und Muskelanspannung. Gleichzeitig führt die simultane Aktivierung des limbischen Systems, insbesondere der Amygdala, zu einer Verstärkung emotionaler Reaktionen wie Angst, Wut oder Unsicherheit (Zimmer, 2012, S. 215). Die noch nicht vollständig entwickelten präfrontalen Cortex-Funktionen, welche für die Impulskontrolle und rationale Entscheidungsfindung verantwortlich sind, stellen bei Kindern in diesem Alter eine Beeinträchtigung dar. Folglich fällt es ihnen schwer, Konflikte auf sachlicher Ebene zu lösen, und sie neigen eher zu emotionalen oder impulsiven Reaktionen. Dies kann in sozialen Kontexten zu eskalierten Situationen oder Rückzug führen (Zimmer, 2012, S. 217).

Eine langfristige Konsequenz wiederholter Konfliktsituationen kann eine erhöhte Stressanfälligkeit sein, da das Nervensystem in einem Zustand chronischer Überaktivierung verbleiben kann. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf das emotionale Wohlbefinden, sondern auch auf die kognitive Entwicklung und Lernfähigkeit der Kinder (Zimmer, 2012, S. 219).

5.2 Der Sinn der Konflikte

Sobald die Definition und den Ursachen von Konflikten definiert sind, sollte man sich auf ihren Sinn und Zweck konzentrieren. Dann wird schnell klar, warum Konflikte existieren und welchen Nutzen sie haben können (Schwarz, 2014, S. 25). Dementsprechend wird in diesem Kapitel die Sinnhaftigkeit von Konflikten diskutiert.

5.2.1 Was haben Konflikte für einen Sinn?

Universitätsprofessor, Philosoph, Gruppendynamiktrainer und Sozialwissenschaftler Gerhard Schwarz beschreibt, dass Konflikte vor allem dazu dienen, sowohl Veränderungen anzustoßen als auch bestehende Strukturen zu erhalten:

„Kaum eine Veränderung in der Geschichte der Menschheit hat sich ohne Konflikte oder Auseinandersetzungen vollzogen. Die Entwicklung von Gruppen und Organisationen und vor allem das Finden einer eigenen Identität sind immer mit Konflikten verbunden.“ (Schwarz, 2014, S. 25)

Im Genaueren betont Schwarz, dass es wichtiger sei nach dem Sinn und Nutzen von Konflikten zu fragen, anstatt sich auf die Ursachen eines Konflikts zu konzentrieren. Er stellt dabei die Frage, ob Konflikte nur Störungen sind, die es zu vermeiden gilt, oder ob sie vielmehr eine wichtige Rolle für das Zusammenleben und die persönliche und gruppendynamische Entwicklung spielen. Schwarz formuliert zwei Grundsätze: Zum einen sollen Störungen vermieden werden. Zum anderen sollen unvermeidbare Konflikte aktiv gefördert und konstruktiv gestaltet werden. Die Unterdrückung von Konflikten und die Förderung von Störungen sind seiner Erfahrung nach den Hauptursachen für Schwierigkeiten. Zur Unterscheidung von Konflikten und Störungen führt Schwarz die Frage nach dem positiven Sinn von Konflikten an und ist der Überzeugung, dass diese Frage Menschen oft an die Grenzen ihres Weltbildes und ihrer eigenen Logik führt (Schwarz, 2014, S. 14-15):

„Der Sinn von Konflikten besteht darin, vorhandene Unterschiede zu verdeutlichen und fruchtbar zu machen “ (Schwarz, 2014, S.16)

Konflikte dienen also dazu, nicht mehr funktionierende Strukturen und Beziehungen aufzuzeigen. Sie bieten die Chance zur Neugestaltung des Zusammenlebens, zum besseren Kennenlernen der jeweils Anderen und zum Erkennen und Erweitern der eigenen Grenzen. Darüber hinaus helfen Konflikte, Respekt und Achtung zu entwickeln und das gegenseitige Gefühl von Wärme, Geborgenheit und Vertrauen zu stärken (Kaeding, Richter, Siebel & Vogt, 2005, S.14).

Konflikte offenbaren zudem Unterschiede in den Meinungen, Werten und Perspektiven der Menschen. Diese Unterschiede können entweder dazu dienen, die Menschen zusammenzubringen, indem die Meinungsverschiedenheiten angesprochen und gelöst werden und so die Einheit fördern, oder sie können die Unterschiede hervorheben und so möglicherweise zur Spaltung führen. Die Betonung von Unterschieden kann wie folgt interpretiert werden: "Die Abweichung von den Normen der Gruppe wird als Bedrohung der Gruppenidentität wahrgenommen, da diese Normen eine Form der Gruppensicherheit darstellen. Nicht konformes Verhalten löst ein Gefühl des Unbehagens aus" (Schwarz, 2014, S. 18).

Eine weitere Funktion von Konflikten besteht in der Hervorhebung der divergierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten individueller Akteure. Die Betonung der Unterschiede führt zur Offenlegung der individuellen Stärken und Grenzen. Die doppelte Funktion von Konflikten besteht demnach darin, zum einen die einzigartigen Qualitäten der einzelnen Personen innerhalb einer Gruppe oder Organisation zu erkennen und zu nutzen, und zum anderen die entsprechenden Aufgaben zuzuweisen (Schwarz, 2014, S. 18). Die Zunahme der Komplexität führt zudem zu einer Steigerung der Konfliktintensität. Nach Auffassung von Schwarz manifestieren sich in Konflikten Aspekte, die ansonsten im Verborgenen blieben. In diesem Kontext ist die Klärung divergierender Bedürfnisse sowie das Sichtbarmachen von Individualität von Relevanz. Konflikte sind demnach unabdingbar für die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses. Zur Veranschaulichung der damit einhergehenden Herausforderungen führt er ein Sprichwort an: "Allen Menschen gerecht zu werden, ist eine Kunst, die niemand beherrscht". Die Interessen der Gruppe werden von den Individuen häufig hinter die eigenen Interessen zurückgestellt, da Vielfalt als störend empfunden werden kann. Daher ist das Gesamtziel von höherer Relevanz als die individuellen Bedürfnisse und Wünsche. Die Bewältigung von Komplexität erfordert eine gemeinsame Einheit, während die Erbringung von Leistung eine Bedürfnisbefriedigung voraussetzt. Kollektive Leistung wiederum bedingt die Befriedigung von Bedürfnissen (Schwarz, 2014, S. 20–22).

Abschließend besteht der Sinn von Konflikten auch darin, den Zusammenhalt einer Gruppe zu fördern. Für das Verständnis von Konflikten ist die Betrachtung der Gegensätze in Konflikten notwendig. Laut Schwarz sind Konflikte entscheidend für die Überwindung von Unterschieden und somit für die Wiederherstellung der Einheit einer Gruppe. Ein Konflikt entsteht, wenn ein Gruppenmitglied eine abweichende Meinung äußert, was häufig zu Druck oder gar Sanktionen führt. Der daraus resultierende Konflikt bietet die Möglichkeit, potenzielle Außenseiter durch ein entsprechendes Konfliktmanagement wieder in die Gruppe zu integrieren (Schwarz, 2014, S. 18). Dazu kommt die Betonung der Bewahrung des Bestehenden. Dadurch wird die Identität bewahrt. Die Aggressivität gegenüber denjenigen, die von der Norm abweichen oder neue

Ideen präsentieren, führt oft zu Überraschungen. An dieser Stelle betont Schwarz die Rolle von Erfindern und visionären Genies. Konflikte bringen Stabilität in Organisationen, indem sie Personen und Verhaltensweisen, die von der Norm abweichen, ins Visier nehmen und eliminieren. Solange Personen oder Abteilungen vorhanden sind, die diese Konflikte repräsentieren, bleibt die übrige Organisation stabil (Schwarz, 2014, S. 26).

5.3 Konfliktarten in einer Gruppe

In diesem Kapitel wird auf die diversen Konfliktarten innerhalb einer Gruppe eingegangen. Dabei lässt sich ein Gruppenkonflikt als ein Konflikt definieren, an welchem mehr als drei Personen beteiligt sind. Diese Art von zwischenmenschlichen (sozialen) Konflikten kann in verschiedenen Bereichen des Lebens auftreten und birgt aufgrund der zahlreichen Beziehungen zwischen den Individuen ein erhebliches Konfliktpotenzial (Glasl, 2004, S. 57):

„Jede Gruppe beansprucht einen Bereich, den ihre Mitglieder als ihr Zuhause betrachten und den sie gegen Eindringlinge verteidigt.“ (Schwarz, 2003, S. 27)

Schwarz vertritt die Auffassung, dass Konflikte in Gruppen den größten Teil unseres "Konfliktlebens" ausmachen. Diese Annahme basiert auf der Erkenntnis, dass Gruppen ein unvermeidlicher Bestandteil aller Lebenssituationen sind. Seiner Auffassung nach stellt die effektive Steuerung von Gruppenprozessen die einzige erfolgreiche Methode zur Lösung von Konflikten in Gruppen dar. Die Gruppendynamik befasst sich folglich mit der Frage, wie Gruppen funktionieren. Ein wesentliches Merkmal von Gruppen ist die "emotionale Beteiligung". Dieser Begriff bezeichnet das Bestreben, alle Mitglieder auf eine gemeinsame emotionale Ebene zu bringen, um Probleme sinnvoll zu lösen. Schwarz postuliert die Relevanz von Kohäsion innerhalb einer Gruppe und postuliert ein ausgewogenes Verhältnis zwischen schnelleren und langsameren Mitgliedern als Voraussetzung für kollektive Leistungsfähigkeit. Er postuliert, dass gut funktionierende Gruppen Ergebnisse erzielen können, die signifikant über die Ergebnisse der einzelnen Mitglieder hinausgehen (Schwarz, 2014, S. 160). Konflikte um die Zugehörigkeit thematisieren die Verpflichtungen, die der Einzelne gegenüber der Gruppe hat. Dies ist von entscheidender Bedeutung, um die Einheit der Gruppe und damit ihre Handlungsfähigkeit zu gewährleisten (Schwarz, 2014, S. 161).

Die Definition der individuellen Rolle innerhalb der Gruppe ist eine grundlegende Voraussetzung für die Zugehörigkeit zur Gruppe. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es erforderlich, eine Anleitung zu erhalten. Es gilt, sich mit den grundlegenden Funktionsweisen der Gruppe vertraut zu machen, um die eigenen Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Gruppe zu erkennen und zu nutzen. Dazu gehört auch, die für die Gruppe geltenden Regeln zu kennen und zu befolgen. In der Anpassungsphase neigt der Einzelne dazu, sich gegen die bestehenden Verhältnisse aufzulehnen und sich mit der Gruppe zu identifizieren. In seiner

Recherche ist er auf neun verschiedene Arten von Gruppenkonflikten gestoßen, welche in den folgenden Unterkapiteln behandelt werden (Schwarz, 2014, S. 161).

5.3.1 Untergruppenkonflikt

Die Gruppe sieht Subgruppen als Bedrohung. Die Subkommunikation wird von der Gruppe misstrauisch betrachtet. Schwarz zufolge sind Untergruppen ein erstes Anzeichen für den Zerfall einer Gruppe. Die Gruppe unterdrückt die Bildung von Untergruppen. Eine Untergruppe besteht aus mindestens drei Personen. Ein häufiges Konfliktszenario ist das Vorenthalten von Informationen durch eine Untergruppe, um sich einen Vorteil zu verschaffen. Diese Taktik ist zusammen mit Absprachen ein Ansatz für Konflikte zwischen Untergruppen. Die Bildung von Paaren kann zu einem schnelleren Zusammenbruch der Gruppe führen. Er erwähnt auch Bedrohungen für die Gruppe. Druck auf einzelne Gruppenmitglieder führt zur Anpassung. Wenn dies nicht geschieht, droht der endgültige Austritt. Besonders anfällig sind Paare und Dreiergruppen. Schwarz bezeichnet Dreiergruppen als sehr einflussreich. Der Konflikt endet daher in der Regel mit der Zerstörung der Gruppe (Schwarz, 2014, S. 162-163).

5.3.2 Territorialkonflikte

Jede Gruppe braucht einen definierten Bereich, in dem sie agieren kann. Dieser Raum muss nicht unbedingt physisch sein, er kann auch durch Fachgebiete, Einflussbereiche oder spezifische Arbeitsstrukturen definiert sein. Dieser definierte Raum festigt die Einheit der Gruppe und wird von ihren Mitgliedern sehr geschätzt. Nach Schwarz gehören Territorialkonflikte neben Rangstreitigkeiten zu den häufigsten Konflikten in Gruppen, da sie oft mit starken Emotionen und langwierigen Diskussionen verbunden sind (siehe nächster Abschnitt). Aus der Sicht eines Außenstehenden können die ständigen Auseinandersetzungen über organisatorische Fragen, die symbolisch mit Kompetenzen und Verantwortlichkeiten verbunden sind, sehr überraschend sein. Schwarz hält Territorialkonflikte für unverzichtbar, denn ohne ein klar definiertes Territorium wird das Sicherheits- und Identitätsgefühl einer Gruppe beeinträchtigt (Schwarz 2003, S. 90ff). Die Lösung dieser Konflikte bringt er mit dem Begriff des Opfers in Verbindung. Er weist darauf hin, dass in manchen Organisationen Menschen bereit sein können, auf einen Teil ihres Lohnes zu verzichten, um im Gegenzug mehr Raum zu erhalten. Dieses Beispiel unterstreicht die Bedeutung eines persönlichen Territoriums, das zu einem Gefühl der Sicherheit beiträgt (Schwarz, 2014, S. 164-166).

5.3.3 Rangkonflikte

Schwarz sieht Rangkonflikte als wesentlich an, um die hierarchische Stabilität zu erhalten, und zieht Parallelen zu Rangkonflikten, wie sie im Tierreich zu beobachten sind. Die Zuweisung bestimmter Ränge hängt vom Wert der Rolle ab, die jedes Gruppenmitglied erfüllen kann. In

einer Gruppe werden die Positionen mit der höchsten Autorität von denjenigen Mitgliedern eingenommen, die am erfolgreichsten sind. Personen in Alpha-, Beta- oder Gamma-Rollen werden als erfolgreicher angesehen. Manchmal werden die Leistungen derjenigen, die eine niedrigere Position einnehmen, den Höherrangigen zugeschrieben. Eine Rangordnung stabilisiert und ordnet eine Gruppe. Ein neues Mitglied macht dies besonders deutlich. Nach der Lösung von Rangkonflikten funktioniert die Gruppe wieder normal. Die Lösung von Rangkonflikten in einer Gruppe benötigt laut Schwarz zwei bis drei Stunden. In dieser Zeit sind die Mitglieder in ihren Interaktionen vorsichtig, da sie über die Positionen der anderen im Unklaren sind. Eine klare Kennzeichnung des Ranges, ähnlich wie beim Militär, ist für Schwarz ein Mittel, um Autorität zu signalisieren. Rangkonflikte sind oft auch in einfachen Entscheidungen zu beobachten, bei denen sachliche Argumente durch rangbedingte Erwägungen überlagert werden. Die Gruppe erwartet, dass das einflussreichste Mitglied sich aktiv einbringt. Wenn nicht, kann das zu Unsicherheit führen (Schwarz, 2014, S.167-169).

5.3.4 Normierungs- und Bestrafungskonflikte

Das Leben in einer Gesellschaft ist geprägt von Regeln und Normen, die der Anpassung an die Umwelt dienen und festlegen, was in dieser Gesellschaft als richtig oder falsch angesehen wird. Die Einhaltung dieser Regeln ist von entscheidender Bedeutung; werden sie gebrochen, werden Sanktionen verhängt, was häufig zu Konflikten über Normen und Strafen führt. Ziel der Sanktionierung eines Gruppenmitglieds ist es, die Norm wiederherzustellen und den Einzelnen wieder in die Gruppe zu integrieren. Es gibt immer sowohl ein offizielles als auch ein inoffizielles Regelsystem, die sich manchmal sogar widersprechen können. Schwarz veranschaulicht dies an einem Beispiel: In einem Unternehmen ist es die offizielle Regel, Überstunden zu berechnen, die inoffizielle Regel erlaubt dies aber nur bis zu einer bestimmten Grenze. Ein Verstoß gegen diese inoffizielle Grenze könnte zu einer Entlassung aus dem Unternehmen führen. Schwarz stellt fest, dass es selbst innerhalb der Gruppe schwierig sein kann, zu verstehen, warum ein Mitglied abgelehnt oder ausgeschlossen wird. Für Außenstehende wird es sogar noch schwieriger zu erkennen, welches konkrete Vergehen das Mitglied begangen haben könnte (Schwarz, 2014, S. 170-171).

5.3.5 Zugehörigkeitskonflikte

Zugehörigkeitskonflikte sind eng mit den bereits erwähnten Norm- und Sanktionskonflikten verbunden, denn nur wer einer Gruppe angehört, kann auch sanktioniert werden. Diese Konflikte sind oft intensiv und langwierig, die Integration eines neuen Mitglieds ist für alle Beteiligten diskussionsreich und emotional. Nach Schwarz' Erfahrung identifiziert sich eine Gruppe erst wirklich als Gruppe, wenn ein gewisses Kooperationsniveau erreicht ist. An diesem Punkt beginnen häufig Zugehörigkeitskonflikte, da die Mitglieder ihr eigenes

Zugehörigkeitsgefühl unterschiedlich wahrnehmen. Die Funktion dieser Konflikte ist nach Schwarz die Förderung der Einheit der Gruppe und die Stärkung ihrer Fähigkeit zu kollektivem Handeln. Fühlt sich ein Mitglied der Gruppe nicht zugehörig, kann dies sowohl zu einer Schwächung der Einheit als auch zu einer Schwächung der Entscheidungsfähigkeit der Gruppe führen. Schwarz stellt fest, dass Mitglieder oft mit ihrem Zugehörigkeitsgefühl kämpfen. Das erschwert das Verständnis des Belohnungs- und Bestrafungssystems einer Gruppe. Solche Informationen werden selten diskutiert. Er geht davon aus, dass es in der Regel sechs Monate dauert, bis die Mitglieder alle Normen und Themen der Gruppe internalisiert haben; durch gezieltes Teamtraining lässt sich die Zeit aber auf ein bis zwei Wochen verkürzen. In der Regel dauert es ein halbes Jahr, bis die Mitglieder alle Gruppennormen verinnerlicht haben, mit gezieltem Training verkürzt sich dieser Zeitraum jedoch auf ein bis zwei Wochen. Nachfolger Schwarz betont, dass die Integration von Frauen in männlich dominierte Gruppen eine Herausforderung ist, für die es noch keine effektive Methode gibt. Er fordert, das Geschlechterverhältnis in der zukünftigen Forschung stärker zu berücksichtigen (Schwarz, 2014, S. 174-176).

5.3.6 Führungskonflikte

Die Aufmerksamkeit gilt bei diesem Konflikttyp der Alpha-Position innerhalb der Gruppe. Die Alpha-Position bedeutet nicht zwangsläufig, dass alle Führungsaufgaben von dieser Person wahrgenommen werden. Die Funktionen lassen sich in zielorientierte und gruppenorientierte unterteilen. Zielorientierte Funktionen: Ziele setzen, Beiträge koordinieren, Gruppe überwachen. Die gruppenorientierten Funktionen befassen sich mit Konfliktlösung und emotionaler Dynamik. Die Effektivität einer Gruppe hängt vom Vorhandensein beider Arten von Funktionen ab, die von verschiedenen Personen erfüllt werden können. Das Konzept wird am Beispiel einer Familie verdeutlicht, in der Vater und Mutter unterschiedliche Funktionen erfüllen müssen, um das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Führung kann also nicht von einer Person allein ausgeübt werden. Von Führungskonflikten wird gesprochen, wenn erstens die zielorientierte Funktionsträgerin oder der zielorientierte Funktionsträger nicht mit der gruppenorientierten Funktionsträgerin oder dem gruppenorientierten Funktionsträger übereinstimmt. Zweitens wird die Führungsfunktion des Vorgesetzten nicht oder nur unzureichend wahrgenommen. Drittens, wenn einzelne Mitglieder einer Gruppe in die Situation kommen, Führungsaufgaben übernehmen zu müssen, die bisher vom Vorgesetzten wahrgenommen wurden. Ein klassisches Gruppenproblem besteht darin, dass zwischen einem Vorgesetzten und einem Spezialisten unterschieden werden muss. Der Fachspezialist kennt sich in seinem Fachgebiet besser aus als der Vorgesetzte und sollte daher die letzte Entscheidungsbefugnis haben. Dies ist aber nicht der Fall. Deshalb steht in diesem komplexen Konfliktfeld immer die Kompetenzdiskussion im Vordergrund. Selbst wenn die Gruppe eine

Fehlentscheidung des Vorgesetzten aufdeckt, versucht dieser sie durchzusetzen, da er sich irgendwann keine Fehler mehr leisten kann, um seine Autorität nicht zu verlieren (Schwarz, 2014, S.181-184).

5.3.7 Reifungs- und Ablösungskonflikte

Um ein vollwertiges Mitglied der Gruppe zu werden, muss die anfängliche Abhängigkeit überwunden werden. Dies führt zu Konflikten, in denen der Einzelne versucht, seine Identität zu finden. Ganze Gruppen können diese Dynamik auch in Bezug auf ihren Vorgesetzten erleben. Individuen können auch eine "Gegenabhängigkeit" von Autoritäten entwickeln. (Schwarz, 2014, S. 185).

5.3.8 Substitutionskonflikte

Substitutionskonflikte haben auch Vorteile: Zeit, die Möglichkeit, das Gesicht zu wahren, und die Chance, die Wahrheit weniger direkt zu kommunizieren. Konflikte werden oft nicht von der eigentlichen Problematik, sondern von leichter diskutierbaren Themen behandelt. Dadurch wird die Lösung des Konflikts verhindert. Es hat auch positive Auswirkungen, da der Konflikt so diskutiert werden kann. Menschen in Führungspositionen neigen dazu, ihre Bedürfnisse zu rationalisieren, was sie zu sachlicher Diskussion zwingt (Schwarz, 2014, S. 186-188).

5.3.9 Loyalitäts- oder Verteidigungskonflikte

„Loyalitäts- oder Verteidigungskonflikte treten dann auf, wenn ein Mitglied einer Gruppe von außen angegriffen wird und die übrigen Gruppenmitglieder nun vor der Wahl stehen, sich hinter dieses Mitglied zu stellen oder nicht.“ (Schwarz, 2014, S. 189) Die Loyalität gegenüber der Gruppe hat häufig Vorrang vor dem Gemeinschaftsrecht. Ohne Verteidigungspflicht wäre es für Gruppen schwierig, den Druck von außen zu überleben. Ein Verteidigungskonflikt entsteht bei Angriff von außen. Die Gruppe steht hinter diesem Mitglied, auch wenn Zweifel bestehen. Der Verteidigungskonflikt ist für die Gruppe überlebenswichtig, hat aber auch Nachteile, da es schwierig ist, Fehlverhalten wirksam zu bekämpfen. Schwarz schlägt vor, Konflikte offen anzusprechen und zu lösen (Schwarz, 2014, S. 189-190).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass durch das Vorhandensein dieser Konflikte eine zusätzliche Dynamik erzeugt wird. Auf der einen Seite zeigen sie die Unterschiede zwischen den Mitgliedern der Gruppe auf, auf der anderen Seite tragen sie dazu bei, die Einheit der Gruppe zu erhalten oder wiederherzustellen (Schwarz, 2014, S. 190).

5.4 Konfliktfähigkeit

Um Konfliktfähigkeit genauer zu beschreiben, erläutert Glasl drei Komponenten, die zu gleichen Teilen Bestandteil der Konfliktfähigkeit sind (Glasl, 2015, S. 21-22). Zunächst wird die

Wahrnehmungsfähigkeit genannt, die dazu befähigt, in Konflikten typische Verhaltensweisen zu erkennen, was voraussetzt, dass man gewillt ist hinzusehen und den Konflikt anzuerkennen. Die eigene Wahrnehmung zu erkennen sowie auch die des Gegenübers zu begreifen, sich mit den aufkommenden Gefühlen auseinanderzusetzen, die Wahrnehmung sowohl nach innen als auch nach außen zu schärfen, sind Elemente der Wahrnehmungsfähigkeit. Glasl schreibt dazu: „Es gilt also, weder die eigene Identität noch die der Gegenpartei zu zerstören, sondern objektiv zu sein und die Selbstlenkung, die Selbststeuerung nicht zu verlieren, sondern sie im Gegenteil noch zu festigen.“ (Glasl, 2015, S. 22-23). Zuletzt wird die Handlungsfähigkeit genannt: die moralische Intuition wird hier als entscheidend gesehen, „um überhaupt geistesgegenwärtig handeln zu können“. Was für Glasl bedeutet, dass „phantasievoll über ein bestimmtes Handlungsrepertoire“ verfügt werden kann, Einschätzungen getroffen werden können, welche Auswirkungen bestimmte Methoden nach sich ziehen und die praktische Umsetzung, passend zur Situation, erfolgen kann (Glasl, 2015, S. 23-24). Ohne die Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit, kann die Handlungsfähigkeit den Erläuterungen zufolge nicht erworben werden.

In einem weiteren Werk schreibt Glasl noch folgende Definition von Konfliktfähigkeit:

„Als Person konfliktfähig zu sein heißt nämlich für mich, dass sie Konfliktphänomene in ihnen selbst und ihrer Umgebung möglichst früh und deutlich wahrnehmen; dass sie verstehen, welche Mechanismen zur Intensivierung der Konflikte und zur Verstrickung beitragen; dass sie vielfältige Methoden anzuwenden vermögen, mit denen sie ihre Anliegen zum Ausdruck bringen, ohne die Situation wesentlich zu verschlimmern; dass sie Wege kennen und Mittel anwenden können, die zur Klärung von Standpunkten und Situationen beitragen; dass sie gut erkennen, wo die Grenze ihres Wissens und Könnens liegt und wo sie sich deshalb um Hilfe von außen bemühen sollten.“ (Glasl, 2017, S.10)

Des Weiteren betont Glasl die Relevanz der Erkennung der Eskalationsstufe für die Steuerung von Konflikten (Glasl, 2017, S. 96). Glasl postuliert, dass durch die Anwendung dieser Methode "entweder weitere unerwünschte Eskalationsstufen" verhindert, der Konflikt bewusst weiter eskaliert, eine konstruktive Lösung gefunden oder erkannt werden kann, dass Hilfe von außen notwendig ist, da die Eskalation zu weit fortgeschritten ist. Die Suche nach einer Konfliktlösung stellt in jedem Fall eine Herausforderung dar. In fortgeschrittenen Konfliktsituationen zeigt sich häufig, dass der auslösende Moment in den Hintergrund tritt und stattdessen das Verletzen der Gegenpartei im Vordergrund steht. Das Interesse an einer Klärung des Konflikts schwindet (Pfenningsschmid, 2022, S. 207). Pfenningsschmid postuliert, dass die Bereitschaft beider Konfliktparteien, eine Lösung zu finden, eine Grundvoraussetzung für die Beendigung eines Konflikts darstellt (Pfenningsschmid, 2022, S. 202).

Zusammenfassend kann für diese Masterarbeit festgehalten werden, dass Glasl effektive Konfliktbewältigung als mehr als die bloße Vermeidung von Auseinandersetzungen oder die Lust am Streit sieht (Glasl, 2015, S. 9). Vielmehr geht es für ihn um die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv anzugehen, ohne dabei in Konfliktscheu oder Streitlust zu verfallen. Konfliktfähige Personen zeigen Mut, sich den Differenzen zu stellen und ihre Standpunkte klar zu vertreten (Glasl, 2015, S. 11). Sie sind offen für die Perspektiven anderer und betrachten Unterschiede als bereichernd. Dabei erkennen sie frühzeitig aufkommende Konflikte und verstehen die Mechanismen, die zu ihrer Eskalation beitragen (Glasl, 2017, S. 10). Konfliktfähige Menschen beherrschen verschiedene Kommunikationsmethoden, um ihre Anliegen konstruktiv zu vermitteln, ohne die Situation zu verschlimmern. Zugleich sind sie sich ihrer eigenen Grenzen bewusst und wissen, wann externe Unterstützung erforderlich ist. In Konfliktsituationen behalten sie die Verantwortung für ihr Handeln im Blick und bleiben handlungsfähig (Glasl, 2015, S. 32-33).

5.5 Konfliktlösungsstrategien nach Schwarz

Konflikttypen und -lösungen lassen sich auf einige wenige Grundmuster zurückführen, wobei es im Detail mehr Konfliktlösungen gibt als Menschen. Die Vielzahl der Lösungen birgt eine erstaunliche Struktur. Unter einer Lösung verstehen wir einen Modus, in dem Gegensätze überwunden sind. Die vielfältigen Lösungen lassen sich auf sechs Grundmuster zurückführen.

1. Flucht
2. Vernichtung des Gegners
3. Unterwerfung oder (moderner:) Unterordnung
4. Delegation
5. Kompromiss
6. Konsens

Die Reihenfolge ergibt sich aus Überlegungen zur Entwicklung. Sie vermutet einen Prozess hinter jedem Konfliktverhalten, der sich in der Geschichte, bei einzelnen Personen und innerhalb ein und desselben Konflikts zeigt (Schwarz, 2014, S. 281).

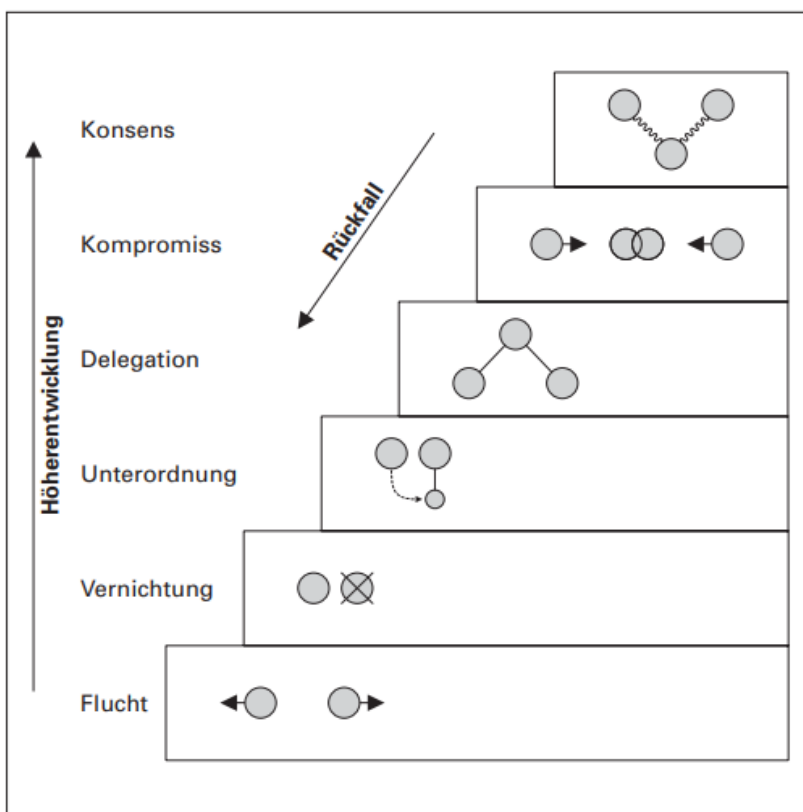


Abbildung 1: Die Grundmuster der Konfliktlösung (Schwarz, 2014, S. 282)

5.5.1 Flucht

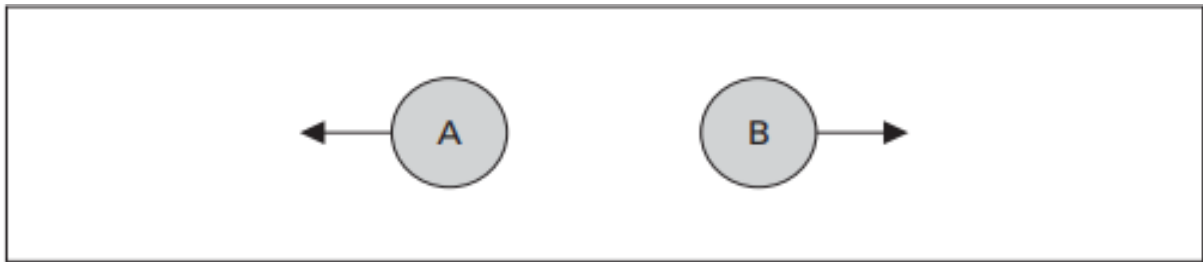


Abbildung 2: Flucht (Schwarz, 2014, S. 283)

In der Konsequenz dessen lässt sich feststellen, dass bei einer Person, die die Farbe Schwarz als ihre bevorzugte Farbe gewählt hat, sowohl die Bereitschaft zur Flucht als auch die Bereitschaft zur Aggression in einem engen Zusammenhang miteinander stehen. In Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass der Mensch im Konfliktfall die Flucht als Handlungsoption wählt. In einigen Fällen kann das Fluchtverhalten dazu beitragen, Konflikte zu lösen. Der Grund hierfür ist in der schnellen Flucht zu finden. In der Konsequenz scheint der Konflikt zu verschwinden. Das Hinauszögern einer Lösung kann auf zwei Arten erfolgen, nämlich durch "Aufschieben" und "Vertagung". Die Flucht ermöglicht eine Distanzierung vom Gegner, eine Schonung der eigenen Ressourcen sowie ein geringes Risiko. Eine persistierende Repetition der Situation ist mit Nachteilen wie Depressionen, einer Eskalation des Konflikts sowie Unzufriedenheit assoziiert. Die Verdrängung von Konflikten kann zu psychosomatischen Erkrankungen führen. Der gravierendste Nachteil dieser Konfliktlösung besteht darin, dass kein Lernprozess initiiert wird. Dies könnte auch eine Ursache für den langsamen Lernprozess der Menschen in der Altsteinzeit sein. Das Konfliktverhalten von Menschen unterliegt einer Veränderung, sofern die daraus resultierenden Nachteile überwiegen (Schwarz, 2014, S. 283–285).

5.5.2 Vernichtung

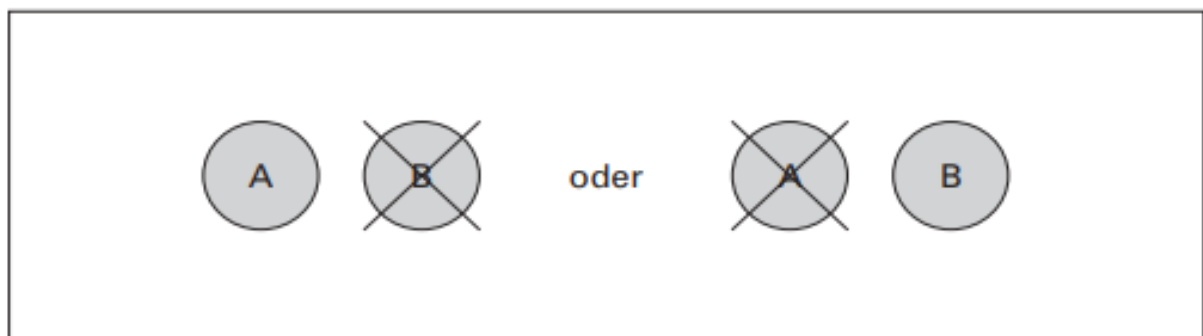


Abbildung 3: Vernichtung (Schwarz, 2014, S. 286)

In der historischen Entwicklung der Menschheit lässt sich eine ursprüngliche Tendenz zur Vernichtung des Gegners beobachten. Im Gegensatz zum Menschen, der in der Lage ist, seine Impulse zu kontrollieren, töten Tiere angeschlagene Gegner nicht, da sie über eine Instinktregulation verfügen. Diese Fähigkeit ist dem Menschen fremd. Die Tötungshemmung kann bei Naturvölkern bisweilen noch zu Vernichtungskämpfen führen. Auch in der heutigen Gesellschaft existiert eine ähnliche Konfliktlösung. Konfliktlösungsstrategien sind auch in der modernen Gesellschaft von Relevanz. Der Vorteil besteht in der dauerhaften Vernichtung des Gegners. Es erfolgt eine Selektion. Der siegreiche Teilnehmer der Auseinandersetzung erfährt eine Stärkung seiner Position. Die Konfliktlösung erfolgt gemäß dem Prinzip "Der Stärkere gewinnt, der Schwächere verliert". Als Nachteile sind insbesondere nicht mehr korrigierbare Fehler sowie nicht mehr vorhandene Alternativen zu nennen, welche die Entwicklung stark gefährden. Die Unterordnung stellt gemäß Schwarz den nächsten Schritt in der Geschichte der Menschheit dar, der als einer der größten bezeichnet werden kann (Schwarz, 2014, S. 286–288).

5.5.3 Unterwerfung oder (moderner:) Unterordnung

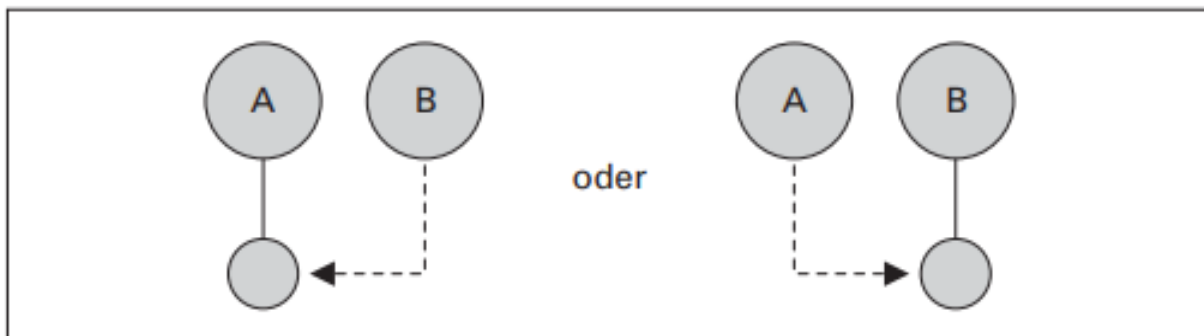


Abbildung 4: Unterwerfung oder (moderner:) Unterordnung (Schwarz, 2014, S. 289)

Konflikte werden in dieser Gesellschaftsordnung durch Unterwerfung oder Unterordnung gelöst. Das Hierarchiesystem wird durch die Institutionalisierung perpetuiert. Im Falle eines Konflikts genießen die Inhaber der jeweils zentraleren Position gegenüber der Peripherie (Obertanen gegenüber Untertanen) Rechtsschutz. Die Unterwerfung stellt somit ein Verhaltensmuster zur Konfliktlösung dar, sofern sich von zwei gegensätzlichen Positionen lediglich eine als tragfähig erweist. Er erkennt sie, wenn auch unter Zwang, an. In der heutigen Zeit existieren diverse Methoden der Konfliktlösung, darunter Überzeugen, Nachgeben, Bestechen, Manipulieren, Drohen oder Intrigieren. Drohen, Intrigieren und Abstimmen stellen universelle Methoden der Konfliktlösung dar. Im Rahmen einer Abstimmung unterwirft sich eine Minderheit einer Mehrheit. Diese Vorgehensweise beinhaltet Elemente der Delegation und des Konsenses. Der Vorteil der Konfliktlösung durch Unterwerfung liegt in der Möglichkeit

der Arbeitsteilung, sowohl horizontal als auch vertikal, begründet. Innerhalb der vorliegenden Konstellation besteht die Möglichkeit, unterschiedliche Produkte zu erzeugen. Zudem kann eine Arbeitsteilung zwischen Produzenten und Koordinatoren etabliert werden. Zu den Vorteilen zählt Schwarz das Überleben des Gegners, die Möglichkeit einer längeren Auseinandersetzung sowie das gegenseitige Lernen. Als Nachteile sind demgegenüber die fehlende Selbstbestimmung sowie die Vielzahl ungelöster Konflikte zu nennen. Das Prinzip, nach dem entschieden wird, ist nicht das der Richtigkeit, sondern das der Stärke (Schwarz, 2014, S. 289–291).

5.5.4 Delegation

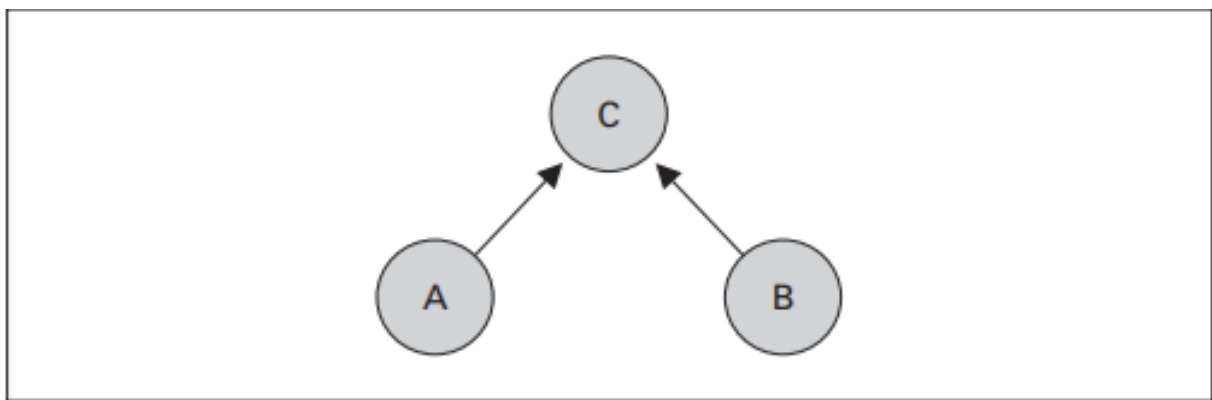


Abbildung 5: Delegation (Schwarz, 2014, S. 292)

„Wenn sich zwei streiten, freut sich der Dritte“ (Schwarz, 2014, S. 293)

In diesem Kontext erlangt die dritte Person eine entscheidende Bedeutung. Obgleich sie selbst in zwei Streitigkeiten involviert ist, obliegt es ihr, eine Entscheidung zu treffen. Auch Gesetze, Prinzipien und sogar der Zufall können als Elemente von Schwarz integriert werden. In diesem Kontext kommt der dritten Instanz eine wesentliche Bedeutung zu. Ihre Funktion besteht in der Vermittlung, Koordination und Lösung von Konflikten auf höherer Ebene. Da sie nicht involviert ist, kann dieses Konzept als erfolgreich bewertet werden (Schwarz, 2014, S. 293). Die Verbindlichkeit der Prinzipien stellt gemäß Schwarz einen Vorteil dieser Strategie dar. Erstmals sind in einem Konflikt unparteiische Personen involviert. Als Nachteil ist die fehlende Identifikation mit der Konfliktlösung zu nennen. Die Möglichkeit zur eigenständigen Konfliktlösung wurde aufgrund einer Entscheidung durch andere Personen verhindert. Gemäß Schwarz lassen sich Emotionen nicht delegieren, da sie sich nicht zentralisieren lassen. Zur Beantwortung dieser Frage führt er ein Experiment durch: Eine Gruppe von Probanden soll über eine emotional wenig bedeutsame Frage entscheiden, ohne dass ein Vorgesetzter sie anleitet. Innerhalb der Gruppe erfolgt eine Entscheidung, während der Vorgesetzte eine

übergeordnete Instanz darstellt, welche die Gruppe anleitet. Der Entscheidungsprozess innerhalb der Gruppe gibt Aufschluss über die Präferenzen des Einzelnen (Schwarz, 2014, S. 299).

5.5.5 Kompromiss

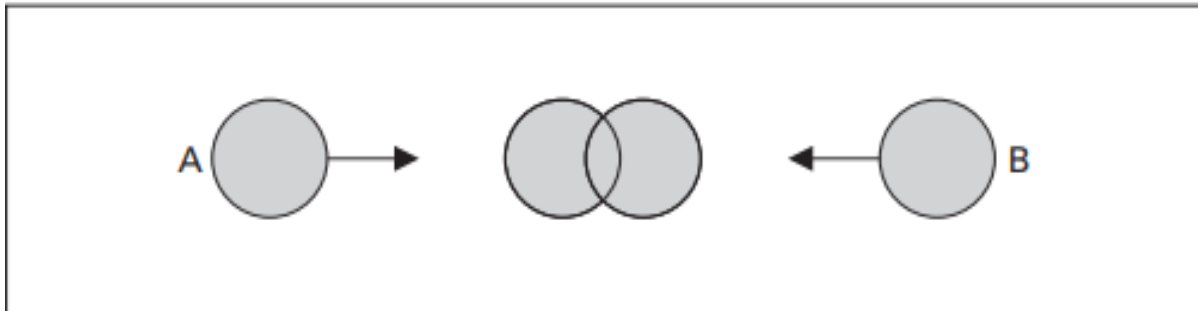


Abbildung 6: Kompromiss (Schwarz, 2014, S. 304)

Es besteht hierbei keine Notwendigkeit für die Beteiligung eines Richters. Ein selbstbestimmter Kompromiss bezeichnet eine Einigung in einem bestimmten Bereich, die von den involvierten Parteien autonom und eigenverantwortlich getroffen wird. Der Vorteil einer solchen Einigung liegt in ihrem konsensualen Charakter, während der Nachteil in ihrem partiellen Charakter liegt. Diese Einigung umfasst lediglich einen Teilbereich. Ein adäquater Kompromiss umfasst die essenziellen Punkte. Bei kontroversen Inhalten erweisen sich Kompromisse häufig als wenig tragfähig, sofern die wesentlichen Punkte unberücksichtigt bleiben. Eine Teilung impliziert einen Verlust. Die Erzielung eines Konsenses stellt das übergeordnete Ziel eines jeden Kompromisses dar (Schwarz, 2014, S. 304).

5.5.6 Konsens

Das Konzept des Konsenses betont eine für alle akzeptable Lösung, bei der alle Beteiligten die Möglichkeit haben, ihre Bedürfnisse und Interessen einzubringen. In kooperativen Situationen wird Konsens als ideale Lösung dargestellt (Schwarz, 2014, S. 304).

Ein offener Dialog, Respekt und die Bereitschaft, Perspektiven zu berücksichtigen, sind notwendige Voraussetzungen für die Erzielung eines Konsens. Im Gegensatz zum Kompromiss, der Zugeständnisse erfordert, zielt der Konsens auf eine Lösung ab, bei der keine Seite das Gefühl hat, etwas Wichtiges verloren zu haben. Diese Vorgehensweise erweist sich als effektiv zur Prävention von Konflikten und Förderung von Beziehungen. Der Konsensbildungsprozess kann insbesondere bei Konflikten mit hoher emotionaler Belastung als langwierig und schwierig erachtet werden. Eine effektive Moderation, die auf strukturierten Methoden wie aktivem Zuhören basiert und eine Neuformulierung der Themen beinhaltet, ist

für die Erzielung eines Konsens von entscheidender Bedeutung. Des Weiteren betont er die Relevanz eines Klimas des Vertrauens, in dem die Teilnehmer die Sicherheit empfinden, ihre Ansichten frei zu äußern (Schwarz, 2014, S. 314–315).

5.6 Grundprinzipien der Konfliktbearbeitung

Zu den grundlegenden Eigenschaften der Konfliktlösung beschreibt Gerhard Schwarz verschiedene Ansätze und Methoden. Ein zentrales Thema ist die Unterscheidung zwischen verschiedenen Konfliktlösungsstrategien und deren Anwendbarkeit in unterschiedlichen Situationen. Er betont, dass es bei der Lösung von Konflikten nicht immer um eine Einigung geht, sondern oft um einen konstruktiven Umgang mit bestehenden Spannungen. Im Folgenden wird genauer auf die Grundprinzipien der Konfliktbearbeitung nach (Schwarz, 2014, S. 283) eingegangen.

❖ Analyse der Konfliktursachen:

Um eine Lösung entwickeln zu können, ist es wichtig, die Ursachen eines Konflikts genau zu identifizieren. Ohne eine klare Diagnose ist es schwierig, eine geeignete Methode zu wählen (Schwarz, 2014, S. 283).

❖ Lösungsorientiertes Denken:

Darunter ist zu verstehen, dass anstelle von Schuldzuweisungen der Blick auf zukunftsorientierte Lösungen gerichtet wird, die für alle Beteiligten tragfähig sind (Schwarz, 2014, S. 290).

❖ Mediation und Moderation:

Schwarz erläutert hierbei, wie externe Moderatoren oder Mediatoren zur Lösung festgefahrener Konflikte beitragen können, indem sie eine neutrale Perspektive einbringen und die Kommunikation zwischen den Parteien erleichtern (Schwarz, 2014, S. 294).

❖ Unterschiedliche Lösungsansätze:

Je nach Eskalationsstufe des Konflikts schlägt Schwarz verschiedene Methoden vor:

- Kompromiss: Geeignet für Konflikte mittlerer Intensität, wenn beide Seiten zu Zugeständnissen bereit sind.
- Kooperation: Am besten geeignet, wenn alle Parteien bereit sind, kreative und integrative Lösungen zu suchen.
- Machtlösungen: Als letztes Mittel bei hoch eskalierten Konflikten, wenn eine Einigung nicht möglich ist
- Nachhaltigkeit von Lösungen (Schwarz, 2014, S. 305).

Es wird in diesen Zusammenhang betont, dass Konfliktlösungen nur dann langfristig erfolgreich sind, wenn sie die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigen und realistisch umsetzbar sind. Eine gute Lösung sollte nicht nur den aktuellen Konflikt

beenden, sondern auch dazu beitragen, zukünftige Konflikte zu verhindern (Schwarz, 2014, S. 315).

Für ein differenziertes und methodisches Vorgehen bei der Konfliktbearbeitung wird im Gegensatz zu den zuvor diskutierten Methodiken eine andere Herangehensweise ausgewählt. In diesen Fall wird der Fokus auf die spezifischen Bedingungen des jeweiligen Konflikts ausgelegt. Offenheit, Empathie und die Suche nach win-win-Lösungen stehen dabei im Vordergrund. Letztlich geht es nicht nur darum, Konflikte zu lösen, sondern eine konstruktive Konfliktkultur zu fördern (Schwarz, 2014, S. 320). Schwarz unterscheidet dabei sechs Grundmuster für das Entstehen eines Modus wiedergewonnener Handlungsfähigkeit im Konflikt.

❖ Kommunikation ist der Schlüssel:

Schulz von Thun betrachtet die interpersonale Kommunikation als einen Prozess, der mindestens zwei Personen einbezieht. Eine Person sendet und übermittelt eine Botschaft, die in einer Nachricht verschlüsselt ist. Die empfangende Person nimmt diese Nachricht auf und entschlüsselt sie. Verständigung ist dann gegeben, wenn die übermittelte Botschaft weitgehend mit der Interpretation des Empfängers oder der Empfängerin übereinstimmt (Schulz von Thun, 1981, S. 25). Daher ist es sinnvoll, die ursprüngliche Intention mit dem tatsächlichen Ergebnis, das empfangen wurde, zu vergleichen, was Feedback ermöglicht. Von besonderer Bedeutung ist die Feststellung von Schulz von Thun, dass in einer Botschaft immer mehrere Botschaften gleichzeitig enthalten sind, die so genannte Simultaneität. Sein Kommunikationsquadrat verdeutlicht, dass jede Nachricht mindestens vier verschiedene Aspekte vermittelt (Pörksen, 2016, S. 19).

Kommunikation hilft den Umgang mit Konflikten, das Einhalten von Regeln, das Treffen gemeinsamer Entscheidungen sowie das Unterstützen anderer sind zentrale soziale Kompetenzen. Ebenso spielen Toleranz, der respektvolle Umgang mit Privatsphäre und Freundschaften, der Umgang mit Ängsten, die Einschätzung eigener Stärken und Schwächen, Teamfähigkeit sowie der Umgang mit Neid, Eifersucht und Ehrlichkeit eine wichtige Rolle. (Zerbe, 2020, S. 3).

Die Bewertung von Nähe und Distanz innerhalb einer Kommunikation ist von der Art der Beziehung abhängig. Nähe drückt sich oft darin aus, dass jemand Informationen über sich preisgibt. Diese Selbstoffenbarung ist jedoch mit einer Forderung nach einer Antwort verbunden. Dahinter steht die Absicht, eine positive Wertschätzung des eigenen Selbst zu erzeugen. Diese beiden Grundfunktionen spielen auch in der schulischen Kommunikation sowie in der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern eine besondere Rolle, da Kinder zunächst in der schwächeren Position sind und eine besondere

Rücksichtnahme und Sensibilität der Erwachsenen erforderlich ist (Schulz von Thun, 1981, S. 44).

Sobald eine Kommunikation im Gange ist, muss auf die vier Seiten der Kommunikation geachtet werden. Genauer gesagt hat jede Botschaft vier Aspekte: Inhalt, Beziehung, Selbstoffenbarung und Appell, die nun näher erläutert werden:

- Der Sachinhalt: Eine Nachricht enthält zunächst eine Sachinformation (Darstellung von Sachverhalten). Es geht um den Austausch von Informationen und Argumenten in Bezug auf ein Sachziel.
- Die Selbstoffenbarung: Jede Nachricht enthält nicht nur Informationen über den mitgeteilten Sachinhalt, sondern auch Informationen über die sprechende Person. Mit dem Begriff der Selbstoffenbarung soll sowohl die gewollte Selbstdarstellung als auch die unfreiwillige Selbstoffenbarung umfassen.
- Die Beziehung: Aus jeder Nachricht geht hervor, wie der Sender zum Empfänger steht, was er von ihm hält. Dies zeigt sich oft in der gewählten Formulierung, im Tonfall und in anderen nonverbalen Begleitsignalen. Für diesen Teil der Botschaft ist der Empfänger besonders empfänglich, weil er sich als Person in einer bestimmten Weise behandelt (oder misshandelt) fühlt.
- Der Appell: Einseitige Beherrschung führt zu Kommunikationsstörungen. Es nützt wenig, in der Sache Recht zu haben, wenn man gleichzeitig Unruhe stiftet (Schulz von Thun, 1981, S. 26).

Kommunikation ist nicht nur die Grundlage jeder zwischenmenschlichen Beziehung, sondern auch jeder Struktur. Diese Strukturen finden sich in der Schule, in der Wirtschaft, in der öffentlichen Verwaltung oder in der Politik. Gespräche, Diskussionen und Meinungsverschiedenheiten gehören zum täglichen Austausch. Dabei sind Missverständnisse unvermeidlich - sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld. Kommunikation wird dann als gelungen bezeichnet, wenn es den Beteiligten gelingt, ihre Sichtweisen der jeweiligen Situation aufeinander abzustimmen (Frindte, 2001, S. 52).

Feedback sollte konkret, beschreibend und frei von moralischen Wertungen sein. Metakommunikation ist die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten und dem des Konfliktpartners. Sie kann zur Lösung von Konflikten beitragen. Die nonverbale Kommunikation ist aussagekräftiger als die verbale. Sie richtig zu entschlüsseln ist wichtig für einen guten zwischenmenschlichen Umgang. Körpersprache ist auch bei Konflikten und Gewalt von Bedeutung. Für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten ist es wichtig zu wissen, welche nonverbalen Ausdrucksformen deeskalierend und welche eskalierend wirken. Konflikte verlaufen in verschiedenen Phasen, die sich auch in der Kommunikation durch

unterschiedliche körpersprachliche Ausdrucksformen widerspiegeln. Körpersprachliche Ausdrucksformen sind: Gesten, Höflichkeit, Drohung, Machtdemonstration, Unschuld und Versöhnung. Blickkontakt: ist in westlichen Kulturen wichtig, da er Interesse und Aufmerksamkeit signalisiert, in anderen Kulturen bedeutet er Respektlosigkeit, daher ist es wichtig, dies zu unterscheiden und zu vermeiden. Manchmal ist es für ein Kind angenehmer, ohne Blickkontakt zu sprechen, z.B. bei Gesprächen während einer gemeinsamen Aktivität. Zuhören ist der Schlüssel, um mit Kindern zu sprechen. Dazu gehört, dass das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern nicht ausgenutzt wird und das Kind ungestört erzählen kann (Schulz von Thun, 1981, S. 44)

„Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al., 1985, S. 53).

Nach Paul Watzlawick gibt es kein Leben ohne Kommunikation. Jede Geste enthält eine Nachricht. Auch wenn Menschen nicht sprechen, findet Kommunikation statt. Das macht Kommunikation zu einem ständigen Begleiter und Einflussfaktor im Leben (Watzlawick et al., 1985, S. 53). Laut Schwarz wiederum ist eine offene und respektvolle Kommunikation der Schlüssel, um Missverständnisse auszuräumen und gegenseitiges Vertrauen. Er betont die Bedeutung des aktiven Zuhörens und der Bereitschaft, die Perspektive der anderen Partei zu verstehen wiederherzustellen (Schwarz, 2014, S. 286).

5.7 Kompetenz

Kompetenz bedeutet, dass eine Person über bestimmte Fähigkeiten verfügt, handlungsfähig ist und Verantwortung übernimmt. Eine kompetente Person handelt zielgerichtet und berücksichtigt Handlungsprinzipien, Werte, Normen und Regeln sowie situative Besonderheiten. Kompetenz zeigt sich in erfolgreichem, sinnvollem und reflektiertem Handeln. Kompetenz ist demnach die Fähigkeit, Aufgaben und Herausforderungen zielgerichtet und verantwortungsvoll zu bewältigen, getroffene Entscheidungen zu reflektieren und das eigene Handeln kontinuierlich weiterzuentwickeln (Frey, 2006, S. 31). Jeder Mensch verfügt über individuelle Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte und persönliche Eigenschaften, die sich im Laufe des Lebens wandeln. Diese Merkmale zeigen sich in der Art und Weise, wie eine Person eine Handlung ausführt. Die Performanz macht sichtbar, inwieweit individuelle Kompetenzen wirksam werden (Gnahs, 2010, S. 23).

Nach Böhm und Seichter leitet sich der Begriff Kompetenz vom lateinischen „competens“ ab, was mit „tüchtig, befähigt“ übersetzt werden kann (Böhm & Seichter, 2018, S. 279). In der neueren Bildungsforschung wird Kompetenz auch als die Fähigkeit definiert, das Verhalten an „bestimmte Anforderungen, Situationen und Ziele“ anzupassen. Erpenbeck schreibt über den Wandel der Bedeutung des Begriffs Kompetenz in den vergangenen Jahrzehnten und die derzeit vorherrschende Nutzung des Begriffs als „Reklamewort“ (Erpenbeck, 2012, S. 4-10). Um die heutige Bedeutung von Kompetenzen dennoch erfassen zu können, schreibt er Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen Definitionen von Kompetenz nieder (Erpenbeck, 2012, S. 11-13). Er hält fest, dass Kompetenzen immer handlungsorientiert sind und darauf abzielen zukünftige Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen, zu lernen und zu verbessern. Sie beinhalten Handlungsfähigkeiten, die nicht beliebig, sondern darauf ausgelegt sind, eigenständig und kreativ mit offenen Problemsituationen umzugehen. Diese Fähigkeiten ermöglichen es, in unsicheren, komplexen und nicht vorhersehbaren Situationen effektiv zu handeln. Somit sind Kompetenzen spezifische Befähigungen für kreatives Handeln unter schwierigen Bedingungen. Kompetenzen beziehen sich immer auf eigenständiges Handeln und können als evolutionär entwickelte Selbstorganisationsfähigkeiten komplexer, anpassungsfähiger Systeme – „insbesondere menschlicher Individuen“ – betrachtet werden, die kreatives und reflektiertes Problemlösen in Bezug auf allgemeine, komplexe und bedeutungsvolle Situationen ermöglichen (Erpenbeck, 2012, S. 11-13).

Kompetenzforscher erkennen übereinstimmend bestimmte Schlüsselkompetenzen, wie persönliche, aktivitätsbezogene, fachliche, methodische sowie soziale kommunikative Kompetenzen an, die durch verschiedene Methoden grundsätzlich auch ermittelt werden können. Erpenbeck stellt klar, dass Kompetenzen von Fähigkeiten, spezifischem Wissen und Qualifikationen zu unterscheiden sind (Erpenbeck, 2012, S. 13). Diese Elemente sind

Grundlagen von Kompetenzen, aber nicht die Kompetenzen selbst. Kompetenzkerne bestehen aus verinnerlichten Regeln, Werten und Normen, die durch eigene Emotionen und Motivationen handlungsleitend werden und das eigenständige Handeln organisieren. Forschung und Praxis stimmen in den Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Kompetenzentwicklung überein. Kompetenzen können nicht einfach durch reine Wissensvermittlung weitergegeben werden. Erpenbeck verdeutlicht dies, indem er schreibt: „Plakativ verkürzt kann man sagen, dass Kompetenzvermittlung stets Wissensvermittlung plus Wertevermittlung ist.“ (Erpenbeck, 2012, S. 13).

Eine Möglichkeit dies zu vermitteln ist die Psychomotorik. Die Psychomotorik richtet sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit motorischen oder emotionalen Problemen, Verhaltensauffälligkeiten oder Schwierigkeiten in sozialen Beziehungen. Sie konzentriert sich auf die Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung, Gefühlen, Gedanken, Bewegung und Verhalten und beobachtet, wie sich diese Elemente körperlich manifestieren und die Bewegung (Zimmer, 2006, S. 23-25). Zum besseren Verständnis werden im nachstehenden Kapitel die Grundlagen der Psychomotorik näher erläutert.

6. Psychomotorik

6.1 Begriffsdefinitionen

Der Begriff setzt sich aus den Wörtern „Psyche“ und „Motorik“ zusammen, d. h. es ist ein starker Zusammenhang zwischen motorischer und psychischer Entwicklung erkennbar. Er weist auch auf den engen Zusammenhang zwischen Wahrnehmung, Erleben, Erleben und Handeln im Hinblick auf die motorischen Fähigkeiten hin. (Zimmer, 2006, S. 21-22)

„Psychomotorik sieht den Menschen als ein ganzheitliches Lebewesen, das in einem Beziehungsgefüge eingewoben, von der Gestaltung seiner personellen 47 und materiellen Umwelt sowie seinen motorischen Kompetenzen und seinem emotionalen Befinden geprägt wird“ (Oswald & Ackermann, 2009, S. 12).

Darüber hinaus bezeichnet der Begriff auch eine Fördermethode. Dies ist das Konzept der Förderung der Entwicklung von Kindern. Durch angepasste Spiele und angepasste Lernumgebungen, durch die Wahrnehmungs- und Bewegungsprozesse angeregt werden, werden sensomotorische Schwächen und zukünftige Lern- und Entwicklungsprozesse verbessert. (Zimmer, 2006, S. 21-22)

Die theoretischen Grundlagen der praktischen Psychomotorik sind inzwischen gelegt und bilden zusammen die ganzheitlich orientierte Wissenschaft der Motologie, die sich aus den Teildisziplinen Motodiagnostik, Motopathologie, Motopädagogik und Motogenese zusammensetzt, die in Abbildung 7 dargestellt sind (Zimmer, 2006, S. 20).



Abbildung 7: Aufbau des Fachgebiets Motologie (Zimmer, 2006, S. 20)

6.2 Geschichte der Psychomotorik

Die Grundidee einer Psychomotorik wurde Anfang des 20. Jahrhunderts in Frankreich eingeführt. Die in Österreich bekannten psychomotorischen Fähigkeiten haben ihre Wurzeln in Deutschland. Als „Gründer“ gilt Ernst Jonny Kiphard. 1955 setzte er in Gütersloh die ersten psychomotorischen Bewegungstherapien in der Kinder- und Jugendpsychiatrie ein. Während seiner Ausbildung zum Sportlehrer lernte er den Kinderpsychiater Helmut Hünnekens kennen. Gemeinsam wurde herausgefunden, dass diese Bewegungstherapie auch Auswirkungen auf die Psyche von Kindern hat. Kiphard erkannte, dass der Leistungsdruck beim Sporttraining für Kinder überwältigend war, und setzte dieses Leistungsprinzip durch „freie bzw. unmerklich gelenkte Spielgeschehen. An die Stelle des üblichen agonalen Gegeneinanders versuchte ich die Kinder zum fröhlichen Miteinander zu führen.“ (Zimmer, 2006, S. 16) Kiphard und Hünnekens wählten den Begriff Psychomotorik, weil sie im Bewegungsverhalten von Kindern den Zusammenhang zwischen Emotionen und jeglichem psychologischen Erleben erkennen konnten. Beiden war von Anfang an klar, dass psychomotorisches Training in der Fachwelt nichts Neues war. Dies haben sie in ihrem 1960 erschienenen Buch „Bewegung heilt“ deutlich dargelegt. Kiphard und damit die Entwicklung der Psychomotorik wurden von vielen unterschiedlichen Einflüssen beeinflusst. Charlotte Pfeffer und Mimi Schreiblauer brachten ihre rhythmische musikalische Erziehung dazu, Maria Montessori die Pädagogik, der

französische Arzt Jean Itard die Sinneserziehung, Edouard Séguin, ein Schüler von Itard, die Physiologische Erziehung. Lesemann brachte die geistig-orthopädischen Übungen und Löwnau die Heilpädagogik ein (Zimmer, 2006, S. 15 -17).

6.3 Anfänge der Psychomotorik

Die psychomotorische Idee setzte sich in Österreich langsam durch. Dies stieß bei Experten auf großes Interesse. 1976 wurde die interdisziplinäre Interessengemeinschaft „Aktionskreis Psychomotorik“ gegründet. Das Team setzte sich aus Pädagoginnen und Pädagogen, Psychologinnen und Psychologen, Ärztinnen und Ärzten und Therapeutinnen und Therapeuten zusammen, die

„Sich für die Entfaltung und Förderung der kindlichen Psychomotorik als Grundlage einer harmonischen Persönlichkeits- und Sozialentwicklung einsetzen und sich damit verbunden die Information, Beratung, Veranstaltung von Fortbildungen und die Entwicklung beruflicher Ausbildungsgänge zur Aufgabe machen, wie in der Satzung des Vereins formuliert wurde“. (Zimmer, 2006, S. 17-18)

Im Laufe der Zeit hat sich die Psychomotorik in ihrer Arbeitsanwendung und beim Lernen immer wieder verändert bzw. erweitert. Heutzutage wird Psychomotorik in vielen Bereichen eingesetzt, beispielsweise in der Sonderpädagogik, in den Schulen und im Sportunterricht (Zimmer, 2006, S. 17-18).

6.4 Inhalte der Psychomotorik

Der Inhalt der Psychomotorik gliedert sich in mehrere Bereiche. Dazu gehören körperliche Erfahrung oder persönliche Erfahrung, materielle Erfahrung und soziale Erfahrung (Zimmer, 2006, S. 23-24).

Renate Zimmer schreibt in ihrem „Handbuch der Psychomotorik“:

„Im Vordergrund stehen erlebnisorientierte Bewegungsangebote, die dem Kind die Möglichkeit geben, sich selbst als wichtiges Mitglied der Gruppe zu erfahren, die den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes unterstützen und ihm Erfahrung des Selber- Wirksam- Seins vermitteln.“ (Zimmer, 2006, S. 24)

Der wesentliche Inhalt der Psychomotorik besteht demnach darin, den eigenen Körper zu erleben und bewusst zu wahrnehmen, sich mit der Umwelt und verschiedenen Materialien auseinanderzusetzen und die soziale Sphäre in dem Umgang mit anderen Menschen zu erleben. Durch diese Erfahrungen sollen die Handlungskompetenzen erweitert und das Selbstbild positiv maskiert werden (Zimmer, 2006, S. 24).

6.5 Basisdimensionen der Psychomotorik

Die psychomotorischen Grunddimensionen Beziehung, Zeit und Raum hängen miteinander zusammen und gehören zu den Hauptkategorien der psychomotorischen Einstellung (Pinter-Theiss, 2014, S. 69-71). Die Konzepte werden in den folgenden drei Unterabschnitten detaillierter beschrieben.

6.5.1 Beziehung

Auch Neugeborene versuchen, Beziehungen aufzubauen und sich mit anderen Menschen zu verbinden. Jeder hat seine eigene Art, Beziehungen zu pflegen. Manche Menschen legen mehr Wert auf wenige, aber intensive Kontakte, während andere mehr Wert auf viele, aber wenige Bindungen legen.

„Menschen binden sich an Menschen in der Erwartung, von ihnen akzeptiert, umsorgt und geschützt zu werden.“ (Passolt & Pinter-Theiss, 2003, S.17)

Beziehungen bestehen aus Dialog. Es ist wichtig, dass das Gegenüber versteht, was man will und entsprechend reagiert bzw. handelt. Dies ist in der Psychomotorik besonders wichtig. Die psychomotorische Fachkraft muss in der Interaktion mit dem Kind auf körperliche, emotionale und sprachliche Signale achten, um das Kind in seinem Entwicklungsprozess bestmöglich beobachten zu können (Passolt & Pinter-Theiss, 2003, S. 17-18).

6.5.2 Raum

Der Raum, als sogenannter Erlebnisraum, gilt als Entwicklungsraum oder als Ort der Erfahrung. Da Lernen nur auf Initiative des Kindes erfolgen kann, gilt er auch als Raum der Freiheit und Selbstbestimmung (Pinter-Theiss, 2014, S. 69). Entwicklungsräume umfassen dabei einen realen, materiellen Raum wie beispielsweise einen Bewegungsraum, ein Schwimmbad, einen Turnsaal, usw. Im Gegensatz dazu gibt es den idealen Raum, der durch Regeln und Rituale Grenzen setzt und Klarheit, Struktur und Sicherheit bietet (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 69).

6.5.3 Zeit

Wie beim Raum geht es in der Psychomotorik um das Erleben im Hier und Jetzt, anstatt eine physikalische oder philosophische Definition zu finden. Die meisten Menschen haben Schwierigkeiten, dies zu tun, da sie häufig in die Vergangenheit zurückblicken oder in die Zukunft blicken und diese planen möchten (Passolt & Pinter-Theiss, 2003, S. 21). Ein Kind braucht Zeit. Zeit zum Erleben. Zeit zu handeln. Zeit zum Spielen. Einfach ausgedrückt ist es an der Zeit, sich weiterzuentwickeln, Erfahrungen zu sammeln und diese in Fähigkeiten umzuwandeln (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 70).

7. Ziele der Psychomotorik

7.1 Handlungskompetenz

Handlungskompetenzen umfassen die Material-, Sozial- und Ich-Kompetenzen, die es ermöglichen sollen, zielgerichtet und an Bedürfnissen orientiert auf seine Umwelt zu wirken (Kuhlenkamp, 2017, S. 27). In jeder Lebensphase - sei es in der Kindheit, in der Jugend oder im frühen und späten Erwachsenenalter - steht der Mensch vor der Aufgabe, seine körperlichen, geistigen und seelischen Potenziale im Zusammenspiel mit den sozialen und äußeren Einflüssen in ein Gleichgewicht zu bringen. Durch Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln setzt sich der Mensch in jeder Entwicklungsphase mit seinem Leben auseinander. Dabei gestaltet er seine Persönlichkeit aktiv. Das persönliche Wohlbefinden muss immer wieder neu gefunden und erfahren werden, denn jedes Lebensalter bringt typische Veränderungen und individuelle Erfahrungen mit sich ((Zimmer, 2006, S. 30)

„Je zahlreicher die erworbenen Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster (=Körper-, sozial-, Materialerfahrung) und je sicherer ihre Beherrschung (Körper-, sozial-, Materialkompetenzen), desto flexibler (im Sinne einer Automatisierung) können sie auf neue Umweltbedingungen angewandt werden (= Handlungskompetenz).“ (Kuhlenkamp, 2017, S. 27)

In Tabelle 1 ist dieser Sachverhalt schematisch dargestellt.

Tabelle 1 Handlungskompetenz (Zimmer, 2012, S.23-24)

Kompetenzbereich	Beschreibung	Ziel/Förderung
Ich-Kompetenz	Kinder gewinnen an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein durch die Erweiterung ihrer eigenen Handlungskompetenzen.	Aufbau und Stärkung von Selbstvertrauen und Ich-Kompetenz
Sach-Kompetenz	Materialien und Geräte dienen nicht dazu, vorgegebene Übungsabläufe nachzuvollziehen, sondern laden zum Experimentieren und Kombinieren ein. Die Kinder werden angeregt, die Beschaffenheit und die physikalischen Eigenschaften der Gegenstände, wie z.B. Größe und Gewicht, zu erkennen.	Förderung des Verständnisses der physikalischen Eigenschaften und der Erforschung der Umwelt
Sozial-Kompetenz	Psychomotorische Förderung findet meist in Gruppen statt, was von den Kindern Kommunikation, Rücksichtnahme und das Einhalten von Regeln erfordert. Die Umsetzung eigener Ideen im Team fördert das soziale Miteinander.	Entwicklung sozialer Fähigkeiten wie Teamarbeit, Rücksichtnahme und das Erstellen und Einhalten von Regeln

7.2 Selbstkonzept

In der Psychomotorik besteht das Selbstkonzept aus den Einstellungen und Überzeugungen einer Person über sich selbst. Ein Selbstkonzept setzt sich immer aus emotionalen und kognitiven Merkmalen zusammen. Wenn das Kind davon überzeugt ist, dass es neue oder schwierige Situationen erfolgreich bewältigen kann, kann sich das Selbstkonzept durch psychomotorische Einheiten positiv entwickeln (Zimmer, 2012, S. 55). Das Kind hat die Möglichkeit, Kontakte zu bereits bekannten Personen zu knüpfen und dadurch die Fähigkeit zur Selbstständigkeit und Eigeninitiative zu fördern (Pinter-Theiss, 2014, S.19). Daraus ergeben sich drei Konzepte, die eng miteinander verbunden sind. Diese sind:

1. „Ich tue“ - Konzept der Selbsttätigkeit
2. „Ich kann“ - Konzept der Selbstwirksamkeit
3. „Ich bin“ - Selbstkonzept und Identität

Die folgende Abbildung 8 zeigt, wie sich das Kind das Selbstkonzept aneignet. Am unteren Ende der Spirale befindet sich das Kind in der Phase „Ich tue“. Wenn es die Spirale nach oben durchläuft, erreicht es die „Ich kann“-Phase. Am oberen Ende der Spirale erreicht das Kind die „Ich bin“-Phase und damit eine Form von Selbstkompetenz und Selbstidentität.

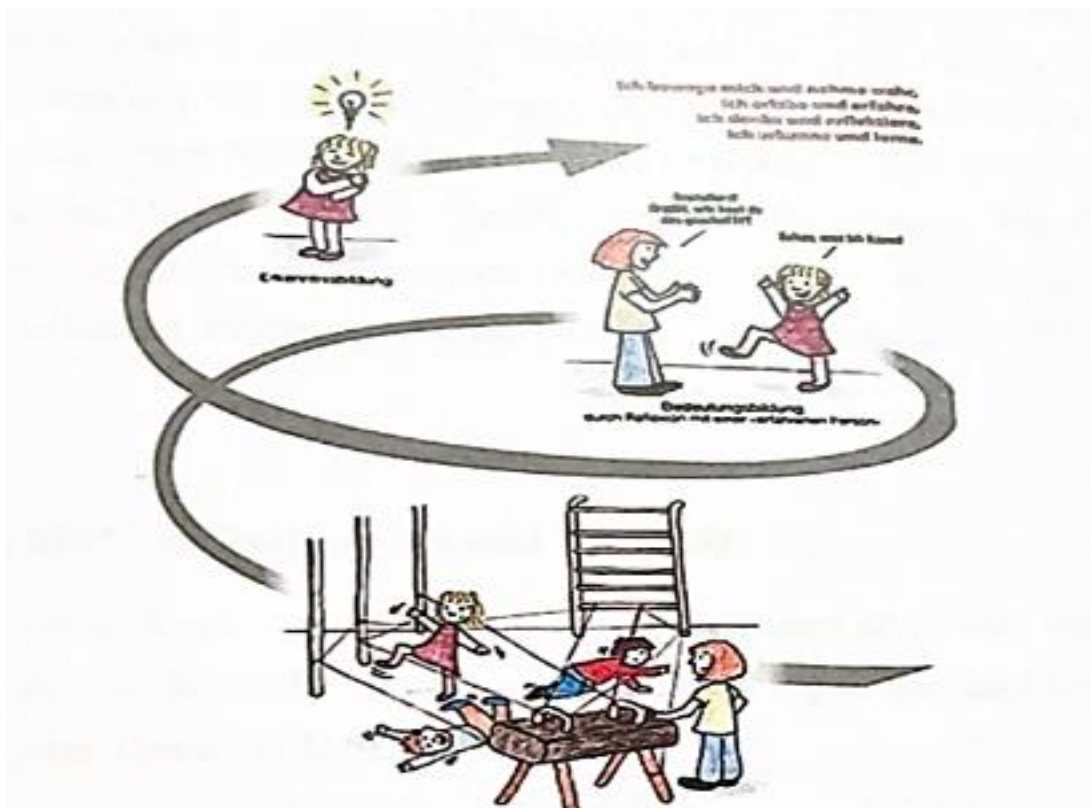


Abbildung 8: Vom Tun, zum Können, zum Sein (Pinter-Theiss, 2014, S. 98)

7.3 Zielgruppe

Grundsätzlich gibt es keine spezielle Zielgruppe in der Psychomotorik. Gefördert wird jede und jeder, die oder der Spaß daran hat. Gearbeitet wird sowohl mit gesunden Kindern als auch geistig und körperlich beeinträchtigten Kindern, erwachsenen Menschen und sehr betagten Menschen (Zimmer, 2012, S.178).

„Je jünger Kinder sind, umso eher kann von einer zwar unspezifischen, aber sehr weit reichenden Beeinflussung der gesamten Entwicklung ausgegangen werden.“ (Zimmer, 2006, S. 182)

Die folgende Abbildung 9 zeigt die verschiedenen Institutionen, an denen psychomotorische Förderung stattfinden kann.



Abbildung 9: Förderinstitute (Zimmer, 2012, S. 179)

8. Psychomotorische Prinzipien

Nach (Köckenberger, 2004, S. 229) basiert die Psychomotorik auf folgenden Prinzipien:

- Ganzheitlichkeit: Die Psychomotorik betrachtet Bewegung als Ausdruck der Persönlichkeit in Zusammenhang mit Umweltfaktoren.
- Kindzentriertheit: Im Mittelpunkt stehen die individuellen Bedürfnisse des Kindes: sein Entwicklungsstand, Lernweg, Tempo und aktuelle Bedürfnisse. Der Fokus liegt auf dem Ausbau seiner Stärken und weniger auf der Korrektur von Schwächen.
- Materialangebot: Ein vielfältiges Materialangebot fördert die Entwicklung praktischer Fähigkeiten und sozialer Lernerfahrungen.
- Motivationsfokus: Eigenmotivation fördert begeistertes, konzentriertes und nachhaltiges Lernen.
- Stärkung des Selbstvertrauens: Selbständigkeit fördern, positive Lernumgebung schaffen, erreichbare Ziele setzen, sicheren Rahmen mit Grundregeln bereitstellen.
- Erfahrungslernen in der Gruppe: Modelllernen, Imitation, Interaktion und spielerische Erfahrungen nutzen, um die soziale Integration zu fördern.

Zusammengefasst, basiert ein ganzheitlicher und kindzentrierter Ansatz der psychomotorischen Entwicklung auf den eben angesprochenen Prinzipien (Köckenberger, 2004, S. 229).

9. Psychomotorische Einheit in der Praxis (in der Freizeit)

Wie bereits diskutiert wurde, zielt die psychomotorische Einheit darauf ab, die Eigenaktivität des Kindes zu fördern und es zum selbständigen Handeln anzuregen. Bewegungssituationen werden dabei in einen Sinnzusammenhang gestellt, der für Kinder nachvollziehbar ist. Statt Übungen werden Spiel- und Bewegungshandlungen in ein Thema eingebettet (Zimmer, 2012, S. 182.)

Im Zusammenhang mit der Praxis (Freizeit) verfügt die psychomotorische Einheit über eine klare Stundenstruktur, die individuell auf die Gruppe und ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist. In den folgenden Unterkapiteln wird näher auf die Phasen einer psychomotorischen Einheit eingegangen (Zimmer, 2012, S. 182).

9.1 Das Experiment als zentrale Methode

Bei den psychomotorischen Fähigkeiten ist das Experiment bzw. Spiel Bestandteil der Intensivphase sowie Hauptbestandteil und Technik jeder psychomotorischen Einheit (Pinter-Theiss, 2014, 168). Jedes Kind kommt mit einer gewissen Vorerfahrung in den Unterricht. Die Psychomotorikerin oder der Psychomotoriker legt das Thema bzw. die Aufgabe fest und möchte die Kinder zum Experimentieren anregen. Durch das Experimentieren sammeln Kinder zahlreiche neue Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen und verbessern dadurch ihre Fähigkeit, Probleme zu lösen. Das Experiment ist in vier Abschnitte unterteilt. Um die intensive Phase zu verdeutlichen, ist es möglich, sie als psychomotorische Stadien darzustellen. Das Kind steht immer im Mittelpunkt und wird von verschiedenen leuchtenden Lichtern beleuchtet. Der rote Fleck symbolisiert die physische Ebene, der grüne Fleck symbolisiert die materielle Ebene und der blaue Fleck symbolisiert die soziale Ebene. Durch die Auswahl der Inhalte für das Experiment hat die Psychomotorikerin oder der Psychomotoriker die Kontrolle über die Beleuchtung der Bühne und somit die Auswahl der Ebene (Pinter-Theiss, 2012, S.170-171).

Der erste Abschnitt ist die Einführung in das Thema. Hier muss die Psychomotorikerin oder der Psychomotoriker auf die Gruppe eingehen. Um das richtige Thema bzw. die richtige Aufgabe zu finden, muss man als Psychomotorikerin oder Psychomotoriker vorerst folgende Fragen berücksichtigen:

„Welchen Erfahrungsraum möchte ich den Kindern eröffnen, welche Tätigkeiten sind dazu für meine Gruppe passend, welche Tätigkeit soll heute betont werden, welches Material unterstützt die Tätigkeit und welche Sozialform fördert die Tätigkeit?“ (Pinter-Theiss, 2014, S.166).

Es gibt zwei Möglichkeiten, sich mit den Kindern über ein bestimmtes Thema zu einigen. Die erste Möglichkeit wäre, dass die Psychomotorikerin oder der Psychomotoriker das Thema vorgibt. Wenn die Gruppe groß ist oder die Psychomotorikerin oder der Psychomotoriker ein bestimmtes Ziel erreichen möchte, wird diese Variante empfohlen (Passolt & Pinter-Theiss, 2003, S. 119). Dies bedeutet, dass die Frage zum Beispiel wie folgt lauten kann: „Ich habe euch heute ein bestimmtes Material mitgebracht. Bitte probiert einmal aus, wie ihr euch mit Hilfe dieses Materials am Boden fortbewegen könnt.“ Das bedeutet, dass nur Fortbewegungsarten am Boden erwünscht sind und dadurch die Kinder zum Experimentieren angeregt werden. In der Praxis könnte eine Aufgabenstellung so aussehen, dass auf der gesamten Bühne nur ein Scheinwerferspot leuchtet, der nur eine bestimmte Ebene anspricht (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 174).

Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass jedes Kind bei der Teilnahme ein bestimmtes Thema wählen kann (offene Frage). Diese Variante eignet sich, wenn die Kinder sich schon besser kennen, die psychomotorische Fachkraft bereits Erfahrung mit dieser Gruppe hat und die Gruppe sehr klein ist (Passolt & Pinter-Theiss, 2003, S. 119). Eine offene Frage kann zum Beispiel lauten: „Ich habe euch heute ein Material mitgebracht. Bitte probiert aus, was ihr damit machen könnt.“ Damit ist alles offen, die Kinder können machen, was ihnen einfällt. D.h. es soll, die ganze Bühne bespielt und beleuchtet werden (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 172). Nach der Auftragsbesprechung beginnen die Kinder im zweiten Teil mit der kreativen Arbeit zum Thema. Die Aufgabe der Psychomotorikerin besteht darin, die Bezugsperson zu unterstützen und zu begleiten. Erst wenn die Selbsttätigkeit der Kinder aufhört, soll interveniert werden (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 166-169).

Im dritten Abschnitt geht es um Anerkennung. Es geht darum, den ganzen Menschen anzuerkennen. Dies fördert ein positives Selbstgefühl und Selbstbild (Passolt & Pinter-Theiss, 2003, S. 131-133).

Ziel des vierten und letzten (Rollen-)Spiels ist das Spielen der Kinder mit dem, was sie durch Experimentieren und kreatives Gestalten geschaffen haben:

„Wenn das Kind beginnt, Konstruktions-, Symbol- und Fiktionsspiel mit anderen Kindern gemeinsam zu spielen, entwickelt sich das Rollenspiel.“ (Passolt & Pinter-Theiss, 2003, S.143)

Anstatt allein oder in kleinen Gruppen zu spielen, spielen die Kinder nun miteinander. Vielleicht ist beim Experimentieren die Idee des gemeinsamen Rollenspiels entstanden. Sie vermischen sich und kreieren ein neues Spiel. Themen wie Macht, Konkurrenz, Harmonie und andere treten in den Vordergrund und können im Rollenspiel umgesetzt werden. Die Wahrnehmung der Kinder ist unterschiedlich. Für diese Kinder ist es von Vorteil, dass in psychomotorischen

Einheiten nicht jede Situation ausprobiert werden muss (Passolt & Pinter Theiss, 2003, S.143-145).

Abbildung 10 soll den Zusammenhang zwischen dem „Input“ und dem „Output“ rund um das experimentelle Handeln in dieser intensiven Phase noch einmal veranschaulichen.

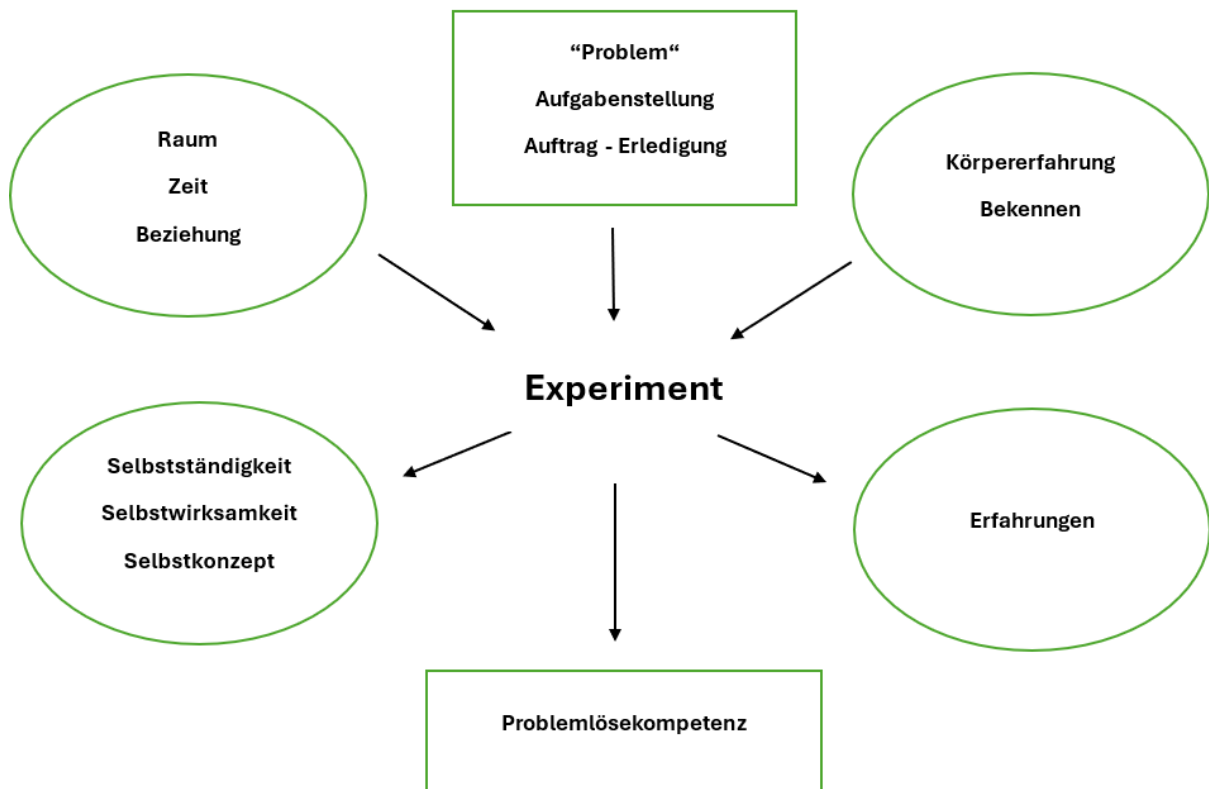


Abbildung 10: Das Experiment (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 168)

9.2 Beispiele für Spiele in der intensiven Freizeitphase

Bei der Auswahl der Spiele hat die Psychomotorikerin oder der Psychomotoriker freie Hand. Es kann mit jeder Art von Materialien gearbeitet werden. In den nächsten Unterkapiteln werden Ideen mit verschiedenen Materialien vorgestellt.

9.2.1 Tücher

Material: Verschiedene Tücher

Raum: Bewegungsraum/ Turnsaal

Anzahl der Mitspieler: beliebig

Tücher sind ein psychomotorisches Material, das das Lernen sehr fördert. Die psychomotorische Entwicklung steht im Mittelpunkt der Bewegungstherapie für Kinder und Behinderte. Dabei geht es nicht nur um die Verbesserung von Bewegung und Motorik. Psychomotorische Übungen können auch das Erleben, Erkennen und Bewältigen des Alltags verbessern. Tücher eignen sich hervorragend, um wichtige Grundfertigkeiten spielerisch zu erlernen. Beim Umgang mit bunten Tüchern erkennen und unterscheiden Kinder automatisch Farben (siehe Abb. 11). Auch die Verwendung von Tüchern in verschiedenen Größen und Materialien kann die visuellen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten fördern und stärken (Zimmer, 2012, S. 213).



Abbildung 11: Eigene Aufnahme

9.2.2 Bälle

Material: Verschiedene Bälle

Raum: Bewegungsraum/ Turnsaal

Anzahl der Mitspieler: beliebig

Übungen mit Bällen fördern vor allem die Feinmotorik, die Koordination, die Grobmotorik und die visuelle Wahrnehmung und soziales Lernen (siehe Abb. 12). Es ist wichtig, dass Bewegungen und Spiele mit Bällen immer unter Kontrolle durchgeführt werden, da ein unkontrollierter Umgang mit dem psychomotorischen Material zu Verletzungen führen kann. Andere Kinder können durch das Schießen oder Werfen besonders harter Bälle verletzt werden (Zimmer, 2012, S. 222).



Abbildung 12: Eigene Aufnahme

9.2.3 Gordischer Knoten

Material: kein Material erforderlich

Raum: Bewegungsraum/ Turnsaal

Anzahl der Mitspieler: beliebig

Der "Gordische Knoten" ist eine Übung zur Förderung von Teamarbeit, Kommunikation und Problemlösungskompetenz. Sie besteht aus zwei Phasen:

1. Bildung des Knotens:

Die Teilnehmer bilden einen Kreis, schließen die Augen und gehen zur Mitte. Jeder Teilnehmer fasst die Hand von zwei verschiedenen Personen.

2. Knoten lösen

Die Teilnehmer arbeiten gemeinsam daran, den "Knoten" in ihren Armen zu lösen. Dazu klettern sie über oder ducken sich unter die Arme, während sie die Hände festhalten (siehe Abb. 13).

Ziel der Übung ist, dass die Gruppe am Ende in einem Kreis steht und sich an den Händen hält. Diese Übung fördert den Gruppenzusammenhalt (Weidenmann, 2008, S. 210).



Abbildung 13: Eigene Aufnahme

9.2.4 Rüben ziehen

Material: kein Material erforderlich

Raum: Bewegungsraum/ Turnsaal

Anzahl der Mitspieler: beliebig

Spielbeschreibung: Ein Spiel für mehrere Personen. Ein Kreis aus 6–10 Spieler*innen oder mehr bildet sich, indem sich alle flach auf den Bauch legen und den Kopf zur Kreismitte ausrichten (siehe Abb. 14). Die Gruppe hält sich an den Händen fest. Ein Kind spielt den Bauern/die Bäuerin und zieht ein anderes Kind aus dem Kreis. Dieses wird dann zum Bauern/zur Bäuerin und hilft, die anderen zu ernten.

Das Spiel beginnt mit Bauern bzw. Bäuerinnen. Es werden zwei Teams gebildet, die so schnell wie möglich alle Rüben ernten müssen. Die Spielleitung stoppt die Zeit (Elias, 1991, S. 2).



Abbildung 14: Eigene Aufnahme

9.2.5 Planetenbahnen

Material: Ball/ verschiedene Bälle

Raum: Bewegungsraum/ Turnsaal

Anzahl der Mitspieler: beliebig

Die Kinder stellen sich in einem Kreis auf. Der Ball wird so geworfen, dass alle ihn einmal bekommen, bis er wieder beim Ausgangspunkt ist. Der Ball darf nicht im Kreis geworfen werden. Um sich den Weg zu merken, wird der Ball mehrmals in dieser Reihenfolge geworfen. Danach kann ein zweiter Ball ins Spiel gebracht werden. Jeder Spieler/in ruft zuerst den Namen des Kindes, bevor er/sie ihm/ihr den Ball zuwirft. Ein weiterer Ball wird ins Spiel gebracht, der die gleiche Route in umgekehrter Reihenfolge wirft. Um die umgekehrte Reihenfolge zu lernen, wird der Ball mehrmals in umgekehrter Reihenfolge geworfen. Danach wird versucht, den ersten Ball in der ursprünglichen und gleichzeitig den zweiten Ball in der "verkehrten" Richtung zu werfen. In der Abbildung 15 ist das Spiel schematisch dargestellt (Bruggmann, 2017, S. 75).



Abbildung 15: Eigene Aufnahme

9.2.6 Blindenhundführer

Material: Tuch oder Stirnband zum Augenbunden

Raum: Bewegungsraum/ Turnsaal/ Garten

Anzahl der Mitspieler: beliebig

Die Kinder suchen sich einen Partner aus. Ein Kind spielt einen Blinden, der von seinem Hund durch die Stadt geführt wird. Das führende Kind nimmt den Partner an der Hand und geleitet ihn um Hindernisse herum. Der "Hund" kann nicht sprechen. Die Rollen werden gewechselt. Das Spiel "Blindenhundführer" erfordert Aufmerksamkeit, Teamarbeit und Verantwortung. (Zimmer, 2012, S. 236).

9.2.7 Transportband

Material: Schwungtuch

Raum: Bewegungsraum/ Turnsaal/ Garten

Anzahl der Mitspieler: beliebig

Das Schwungtuch wird von der Psychomotorikerin und der Hälfte der Gruppe gezogen, die andere Hälfte liegt oder sitzt darauf. Einige Kinder stellen sich hin. Es ist schwer, das Gleichgewicht zu halten. Nach einer Runde werden die Rollen gewechselt. Schaffen es die Kinder, die Psychomotorikerin zu ziehen? Das Spiel „Transportband“ erfordert Gleichgewicht und Mut (Zimmer, 2012, S.239)

9.2.8 Hängebrücke

Material: Barren mit parallel gestellten Holmen, Springseilen oder Tau

Raum: Bewegungsraum/ Turnsaal

Anzahl der Mitspieler: beliebig

An den Holmen eines Parallelbarrens werden Springseile befestigt, sodass die Mitte der Seile ca. 40 cm durchhängt. Es kann ein stabiles langes Tau verwendet werden. So entsteht eine "Hängebrücke", die beim Übersteigen vorsichtig betreten werden muss. Ein Geländer (Holm) ist dabei hilfreich. (Zimmer, 2012, S. 228).

9.2.9 Kuhstall

Material: kein Material erforderlich

Raum: Bewegungsraum/ Turnsaal

Anzahl der Mitspieler: beliebig

Das humorvolle Bewegungsspiel "Kuhstall" eignet sich ideal für große Räume oder im Freien. Es ist ein kurzes, dynamisches Spiel, ideal als Pausenfüller oder zum Aufwärmen.

Spielaufbau: Gruppenbildung, Die Teilnehmer/innen bilden Dreiergruppen. Zwei Personen stehen sich gegenüber, halten sich an den Händen und bilden den "Stall" und die dritte Person steht als "Kuh" dazwischen (siehe Abb. 17).

Die Anzahl der Personen in der Gruppe muss nicht exakt sein. Die Spieler beginnen das Spiel, indem sie einen der folgenden Befehle rufen:

- Kuh: Alle 'Kühe' wechseln den Stall.
- Stall: Alle suchen eine neue 'Kuh'.
- Kuhstall: Alle tauschen die Rollen und finden sich in neuen Konstellationen zusammen.

Während des Wechsels versuchen die verbleibenden Personen, selbst eine Rolle zu übernehmen.

Die Person(en), die nach dem Kommando übriggeblieben ist (sind), gibt (geben) das nächste Kommando. Das Spiel bietet Bewegung, Spaß und Flexibilität (Scheffbuch, 2013, S. 13).



Abbildung 16 Eigene Aufnahme

10. Diskussion

Ziel war es, die Frage „Wie können psychomotorische Einheiten die Konfliktkompetenz von 9- bis 10-jährigen Kindern fördern?“ zu beantworten und inhaltlich zu unterstützen. Erziehung, Entwicklung, Konflikt und Bewegung stehen in enger Wechselwirkung zueinander, beeinflussen sich gegenseitig und tragen zur Kommunikation bei. Durch Bewegung nimmt das Kind Kontakt zu anderen auf, lernt soziale Interaktion und entwickelt kommunikative Fähigkeiten. Durch Körpersprache, Mimik und Gestik kann es sich nonverbal ausdrücken, während die sprachliche Begleitung von Bewegungen das Sprechen fördert und die Motivation stärkt, Konflikte eigenständig zu bewältigen (Zimmer, 2006, S. 24). Viele Kinder kommen schon früh mit schulischen Strukturen in Berührung und werden dort gezielt gefördert. Die psychomotorische Förderung ermöglicht eine ganzheitliche Entwicklung durch Bewegung, Wahrnehmen, Fühlen, Erleben und Handeln. Die Kombination dieser Elemente trägt dazu bei, das Konfliktmanagement in der Schule zu unterstützen. Gerade im Umgang mit Konfliktsituationen ist es wichtig, Missverständnisse durch Bewegung zu erkennen und zu reflektieren. Das Zusammenspiel von Konflikt und Bewegung ist ein weites Feld mit vielen Erklärungsansätzen und Lösungsstrategien. In dieser Arbeit wurde versucht, diese Zusammenhänge klar und übersichtlich darzustellen. Sie soll dazu beitragen, das Wissen über Konfliktbewältigung durch psychomotorische Förderung zu erweitern und praktische Möglichkeiten aufzuzeigen (Zimmer, 2012, S. 166).

Die wichtigsten Punkte von Erziehung, Konflikt und Bewegung, sowie die Psychomotorik als Disziplin und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Kindes, psychomotorische Fördermaßnahmen, Schwerpunkte und Beispiele werden in dieser Arbeit dargelegt. Es wird versucht die Konflikt- und Bewegungsentwicklung, sowie den Zusammenhang und das Zusammenwirken dieser Entwicklungen in der Konfliktmanagement aufzuzeigen (Zimmer, 2012, S. 170). Auch die Bedeutung der Psychomotorik, ihre Ziele und Fördermöglichkeiten, welche die Unterstützung der Konflikt Situationen des Kindes durch Psychomotorik in der Freizeit ermöglichen, wird beschrieben. Ziel dieser Arbeit ist, alle Erziehung und Konflikt Situation mehr auf die Gesamtentwicklung der Kinder aufmerksam zu machen die Wichtigkeit von Bewegung zu betonen. Die Arbeit basiert auf Beobachtungen der kindlichen Entwicklung und soll Hinweise für eine gute Förderung geben. Sie beschreibt, dass Bewegung, genauer gesagt Motorik eine große Rolle in der Konfliktlösung spielt (Zimmer, 2012, S. 98).

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse der Arbeit, dass psychomotorische Einheiten einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Konfliktkompetenz von 9- bis 10-jährigen Kindern leisten können. Durch die gezielte Verbindung von Bewegung, Emotion und sozialem Lernen

unterstützen psychomotorische Ansätze Kinder dabei, ihre Selbstregulation zu stärken, ein besseres Verständnis für eigene und fremde Emotionen zu entwickeln und konstruktiv mit Konflikten umzugehen. Die Praxisbeispiele verdeutlichen, dass durch diese Methoden nicht nur die individuelle Konfliktkompetenz, sondern auch das soziale Miteinander innerhalb der Gruppe gefördert wird. Insgesamt bieten psychomotorische Einheiten somit eine wertvolle Möglichkeit, Kinder in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung zu unterstützen und auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten (Zimmer, 2012, S. 38-44).

11. Zusammenfassung

Ziel der Arbeit war es aufzuzeigen, wie die Psychomotorik die kindliche Entwicklung unterstützt und den Kindern hilft, individuelle Strategien für den Umgang mit zukünftigen Herausforderungen zu entwickeln. Insbesondere soll die Handlungskompetenz und das Selbstkonzept der Kinder in ihrer Freizeit gestärkt werden (Zimmer, 2006, S. 24).

In Konfliktsituationen zeigt sich, dass das Nervensystem von Kindern im Alter von 9 bis 10 Jahren besonders anfällig für Überreaktionen ist. Die Aktivierung des sympathischen Nervensystems führt häufig zu einer „Kampf-oder-Flucht-Reaktion“, begleitet von körperlichen Symptomen wie Herzrasen, beschleunigter Atmung und Muskelanspannung. Gleichzeitig werden durch die Aktivierung der Amygdala emotionale Reaktionen wie Angst oder Wut verstärkt. Psychomotorische Einheiten können Kindern helfen, diese Stressreaktionen besser zu regulieren, indem sie Techniken zur körperlichen und emotionalen Entspannung vermitteln. Durch spielerische Bewegungsangebote lernen die Kinder, ihre Impulse zu kontrollieren und in herausfordernden Situationen besonnen zu reagieren (Zimmer, 2012, S. 31-34).

Die Bedeutung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der mittleren Kindheit

In der mittleren Kindheit (ca. 6-10 Jahre) machen Kinder entscheidende Entwicklungen im Bereich der emotionalen Kompetenz durch. Nach Jenni erweitern sie in dieser Phase ihr Verständnis für komplexe Emotionen wie Stolz, Scham oder Schuld, die über einfache Basisemotionen hinausgehen. Kinder lernen zunehmend, Emotionen zu kontrollieren und bewusst zu regulieren, z. B. in ihrer Intensität oder Dauer. Darüber hinaus entwickeln sie ein differenziertes Gefühlsvokabular, das es ihnen ermöglicht, über Gefühle zu sprechen und Sprache als Instrument der Emotionsregulation einzusetzen (Jenni, 2021, S. 193).

Ein zentrales Merkmal dieser Altersgruppe ist der Übergang zu mehr Selbstständigkeit. Konfliktsituationen treten häufiger ohne die unmittelbare Anwesenheit von Erwachsenen auf, da Kinder zunehmend selbständig handeln und sich mit Gleichaltrigen treffen. Dies erfordert von ihnen, soziale Konflikte eigenständig zu bewältigen - eine Fähigkeit, die durch die fortschreitende, aber noch nicht abgeschlossene Entwicklung des präfrontalen Cortex noch eingeschränkt ist. Der präfrontale Cortex, der für die Impulskontrolle und rationale Entscheidungsfindung zuständig ist, bleibt in diesem Alter eine Entwicklungsbaustelle, so dass die Kinder eher zu impulsiven oder emotionalen Reaktionen neigen (Zimmer, 2012, S. 31-34).

Kommunikation: Kommunikation spielt im Umgang mit Konflikten unter Kindern eine zentrale Rolle. Sie ist ein entscheidendes Instrument, um mit Konflikten angemessen umzugehen und gleichzeitig einen wertschätzenden Umgang miteinander zu fördern (Rosenberg, 2007, S. 20).

Die sozialen Kompetenzen: Soziale Kompetenzen, die im Rahmen eines Konflikttrainings erlernt und gefestigt werden, sind nicht nur für das schulische Miteinander wichtig, sondern wirken weit darüber hinaus. Sie spielen eine wesentliche Rolle beim Aufbau von Freundschaften, bei der Bildung sozialer Netzwerke und später bei der Berufsfindung - ein Aspekt, der häufig unterschätzt wird. Studien zeigen, dass Bewerber häufig aufgrund ihrer Persönlichkeit und ihrer sozialen Fähigkeiten eingestellt werden, während fachliche Kenntnisse oft eine untergeordnete Rolle spielen. Langfristig trägt die Förderung sozialer und konfliktlösender Kompetenzen nicht nur zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler bei, sondern unterstützt auch die Entwicklung einer demokratischen und gewaltfreien Gesellschaft. Wenn Jugendliche lernen, aktiv mit Konflikten umzugehen, gemeinsam Lösungen zu finden und soziale Verantwortung zu übernehmen, entwickeln sie Beziehungen, die von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung getragen sind. Die negativen Folgen mangelnder sozialer Verantwortung und unzureichender Konfliktlösungsstrategien zeigen sich in vielen aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen wie der Klimakrise oder wirtschaftlichen Problemen wie der Schulden- und Bankenkrise. Schule sollte daher bewusst als Gegenpol agieren und aktiv dazu beitragen, soziale Kompetenzen zu stärken und ein verantwortungsvolles Miteinander zu fördern (Zimmer, 2012, S. 208-211).

Psychomotorik als Ansatz zur Förderung der Konfliktkompetenz: Ziel der Psychomotorik ist es, die ganzheitliche Entwicklung von Kindern durch Bewegungs- und Wahrnehmungsangebote zu fördern. Sie integriert motorische, emotionale und soziale Aspekte und bietet damit eine ideale Grundlage, um Kompetenzen wie Selbstregulation und Konfliktlösung zu stärken. Das Konzept geht davon aus, dass Kinder durch Bewegungsangebote lernen, ihre Emotionen und Impulse besser zu kontrollieren. Gleichzeitig wird ihre Fähigkeit gefördert, in sozialen Interaktionen kooperativ und lösungsorientiert zu handeln. (Zimmer, 2012, S. 208-211). Eine wichtige theoretische Grundlage bietet das Zwei-Prozess-Modell von Krohne und Hock, das sich mit der Förderung von Bewältigungskompetenzen und der Rolle von Erziehungseinflüssen beschäftigt. Erziehungspraktiken wie Unterstützung, Lob und Konsequenz können Ängste reduzieren und Konfliktkompetenz fördern, während ein restriktiver oder inkonsistenter Erziehungsstil diese Entwicklung hemmen kann. Diese Erkenntnisse unterstreichen, dass auch im Kontext der Psychomotorik eine unterstützende und motivierende Haltung entscheidend ist, um die Entwicklung der Kinder positiv zu beeinflussen (Krohne & Hock, 1990).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Grundmuster der Konfliktlösung (Schwarz, 2014, S. 282).....	29
Abbildung 2: Flucht (Schwarz, 2014, S. 283).....	30
Abbildung 3: Vernichtung (Schwarz, 2014, S. 286).....	30
Abbildung 4: Unterwerfung oder (moderner:) Unterordnung (Schwarz, 2014, S. 289)	31
Abbildung 5: Delegation (Schwarz, 2014, S. 292).....	32
Abbildung 6: Kompromiss (Schwarz, 2014, S. 304).....	33
Abbildung 7: Aufbau des Fachgebiets Motologie (Zimmer, 2006, S. 20).....	42
Abbildung 8: Vom Tun, zum Können, zum Sein (Pinter-Theiss, 2014, S. 98).....	47
Abbildung 9: Förderungsinstitute (Zimmer, 2012, S. 179).....	48
Abbildung 10: Das Experiment (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 168).....	52
Abbildung 11: Eigene Aufnahme.....	53
Abbildung 12: Eigene Aufnahme	54
Abbildung 13: Eigene Aufnahme	55
Abbildung 14: Eigene Aufnahme	56
Abbildung 15: Eigene Aufnahme	57
Abbildung 16 Eigene Aufnahme.....	59

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Handlingskompetenz (Zimmer, 2012, S.23-24).....	46
---	----

Literaturverzeichnis

- Altenthon, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Hobmair, H., Höhle, R., Ott, W., & Pöll, R. (1995). *Pädagogik* (6. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Altenthon, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Hobmair, H., Höhle, R., Ott, W., & Pöll, R. (2008). *Erziehungsverhalten und Erziehungsstile*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Böhm, W., & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bovenschen I., R. J.-V. (2022). *Entwicklungspsychologische Ansätze*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bruggmann, B. (2017). *1020 Spiel- und Übungsformen*. Schorndorf: Hofmann.
- Elias, J. (1991). *Rubenziehen*. Rodach: Haba.
- Erpenbeck, J. (2012). *Der Königsweg zur Kompetenz* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Feldenkrais, M. (1996). *Bewusstheit durch Bewegung* (16. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Frey, A. (2006). *Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrpersonen*. Weinheim und Basel.: Beltz.
- Frindte, W. (2001). *Einführung in die Kommunikationspsychologie* (1. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Galtung, J., & Senghaas, D. (1972). *Kritische Friedensforschung* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Glasl, F. (2004). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (8. Aufl.). Bern: Freies Geistesleben.
- Glasl, F. (2015). *Konfliktfähigkeit statt Streitlust oder Konfliktscheu*. Dornach: Am Goetheanum.
- Glasl, F. (2017). *Selbsthilfe in Konflikten: Konzept - Übungen - Praktische Methoden*. Bern: Freies Geistesleben.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K., & Friedrich, L. (1990). *Health Hazards in Adolescence* (8. Aufl.). Oxford: Walter De Gruyter.
- Jenni, O. (2021). *Die kindliche Entwicklung verstehen: Praxiswissen über Phasen und Störungen*. Berlin: Springer.
- Kaeding, P., Richter, J., Siebel, A., & Vogt, S. (2005). *Mediation an Schulen verankern: Ein Praxishandbuch*. Weinheim: Beltz.

- Köckenberger, H. (2004). *Bewegungsspiel mit Alltagsmaterial, für Sportunterricht, psychomotorische Forderung, Bewegungs- und Wahrnehmungstherapie*. Dortmund: Löer Druck GmbH.
- Krohne, H.-W., & Hock, M. (1990). *Psychologische Diagnostik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch der Psychomotorik* (2. Ausg.). München: Ernst Reinhardt.
- Leman, K. (2004). *Geschwisterkonstellation. Die Familie bestimmt Ihr Leben*. München: Mvg.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization In The Context Of The Family: Parent-Child Interaction. 4, 1. *Developmental Psychology, Hand book of child psychology: Socialization, personality, and social development*(4), 51-59.
- Mahlmann, R., Dulabaum, N., Pink, R., Gerhard, A., Fiebiger, H., & Müller, R. (2009). *Konfliktmanagement und Mediation*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Müller-Giebler, U. (2013). Warum unsere Kinder nicht zu Tyrannen werden. *Zeitschrift für Gesprächspsychotherapie und personenzentrierte Beratung*, 1(1), 25-29.
- Passolt, M., & Pinter-Theiss, V. (2003). „Ich habe eine Idee...“. *Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Pfenningschmid, M. (2022). *Konflikte lösen: ..., wenn Konflikte Hilfe brauchen. Mediation – Kommunikation – Selbstwirksamkeit*. Tübingen: dgvt.
- Pinter-Theiss, V., Steiner-Schätz, M., Lukesch, B., Schätz, T., & Theiss, C. (2014). *Ich tue – Ich kann – Ich bin. Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis*. Graz: Valeo.
- Pörksen, B. (2016). *Kommunikation als Lebenskunst. Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens* (2. Ausg.). Heidelberg: Carl Auer.
- Rosenberg, M. B. (2007). *Gewaltfreie Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- Satow, L. (2013). *drsadow.de*. Abgerufen am 4. Dezember 2024 von <https://www.drsadow.de/tests/eltern-erziehungsstil-inventar/EEI-Testdokumentation.pdf>
- Scheffbuch, R. (2013). *5-Minuten-Spiele*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener .
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1*. Reinbek: Rowohlt.
- Schwarz, G. (2003). *Konfliktmanagement in der Schule*. Wien: öbv & hpt.
- Schwarz, G. (2014). *Konfliktmanagement: Konflikte erkennen, analysieren, lösen* (9. Ausg.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Stövesand, S., & Röh, D. (2015). *Konflikte - theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (1. Ausg.). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich GmbH.
- Tausch, R., & Anne-Marie, T. (1998). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH + Co.
- Trabandt, S., & Hans-Jochen, W. (2023). *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium* (2. Ausg.). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1985). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Wien: Hans Huber.
- Weber, C. (2017). *Elterliche Erziehung und externalisierende Verhaltensprobleme von Kindern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weidenmann, B. (2008). *Handbuch Active Training*. Weinheim: Beltz.
- Zerbe, R. M. (2020). *Soziales Lernen mit dem kleinen Raben Socke. Richtiges Sozialverhalten mit dem bekannten Lausbub lebensnah erarbeiten* (6. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Zimmer, R. (2006). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (2. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Sprache und Bewegung*. Freiburg: Herder.

Abstract

Bewegungsförderung in der Freizeit bedeutet eine gezielte Begleitung und Anregung der Kinder. Abwechslungsreiche und anregende Gruppenspiele tragen dazu bei, dass die Kinder ein hohes Maß an Selbstvertrauen, Achtsamkeit und Rücksichtnahme untereinander entwickeln. Die psychomotorischen Einheiten können einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Konfliktkompetenz von 9- bis 10-jährigen Kindern leisten. Durch die gezielte Verknüpfung von Bewegung, Emotion und sozialem Lernen unterstützen psychomotorische Ansätze Kinder dabei, ihre Fähigkeit zu stärken, ein besseres Verständnis für eigene und fremde Emotionen zu entwickeln und konstruktiv mit Konflikten umzugehen. In der Psychomotorik lernen sie, ihren Körper bewusst wahrzunehmen und mit anderen in Kontakt zu treten. Sie erkunden und experimentieren mit verschiedenen Materialien. Ein zentraler Aspekt ist die Wahrnehmungsförderung, die durch spielerische Übungen gestärkt wird und sich positiv auf Kommunikation, Interaktion, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Selbstwertgefühl auswirkt.

Psychomotorische Einheiten zeigen, dass mit diesen Methoden nicht nur die individuelle Konfliktkompetenz, sondern auch das soziale Miteinander in der Gruppe gefördert wird. Insgesamt bieten psychomotorische Einheiten somit eine wertvolle Möglichkeit, Kinder in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung zu unterstützen und auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten.