



universität
wien

MASTER THESIS

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

Wie die pädagogische Fachkraft das Spiel begleitet

Warum gewinnt das Rollenspiel in der kindlichen Entwicklung im Alter von 1-6 Jahren an Bedeutung und inwieweit soll das Rollenspiel vom Fachpersonal im Kindergarten im Sinne der Psychomotorik begleitet werden?

verfasst von / submitted by

Romana Decrinis

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

Wien, 2023/ Vienna 2023

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

UA 992 795

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

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1.	Vorwort.....	1
2.	Einleitung.....	2
3.	Begriffsdefinition.....	4
3.1	Die Rolle.....	4
3.2	Das Spiel.....	6
3.3	Das Rollenspiel	6
3.4	Die Psychomotorik.....	9
3.4.1	Der Versuch einer Begriffsbestimmung	9
3.4.2	Psychomotorische Ansätze	10
3.4.2.1	Die funktionale Perspektive.....	10
3.4.2.2	Die erkenntnisstrukturierende Perspektive	10
3.4.2.3	Der verstehende Ansatz.....	11
3.4.2.4	Die ökologisch-systemische Perspektive.....	12
4.	Warum das Spiel immer mehr Gewichtung bekommt	12
4.1	Spiel damals – Spiel heute	12
4.2	Der neue Stellenwert des Kindes.....	13
4.3	Mobilität und urbane Veränderungen.....	14
4.4	Die Raumeroberung der Kinder	14
4.4.1	Zonenmodell.....	14
4.4.2	Inselmodell	14
4.4.3	Lebensweltkonzept.....	15
4.4.4	Sozialraummodell	15
4.5	Medien	16
5.	Die Aufgabenerweiterung im Kindergarten	17
5.1	Der Paradigmenwechsel	17
5.1.1	Delphi - Befragung zur Wissensgesellschaft.....	17
6.	Die Wichtigkeit des Spiels.....	19
6.2	Entwicklungsförderung durch das Rollenspiel	20
6.3	Gezielte Förderung durch die Psychomotorik.....	23
7.	Das Rollenspiel und die Psychomotorik als vereinte Entwicklungskraft	24
7.1	Bewegungsbaustelle	25
	28	
	Abbildung 2 – Elemente der Bewegungsbaustelle Teil 2	Error! Bookmark not defined.
7.2	Psychomotorischen Bewegungslandschaften	29
7.2.1	Bewegungsthemen in der Bewegungsbaustelle und der Bewegungslandschaft	29
7.2.2	Die Ritterburg.....	31
7.2.3	Die Feuerwehr	34
7.3	Spielimpulse mit Alltagsmaterialien	37
7.3.2	Willkommen in der Roboterwelt -Geschichte	39
8.	Rahmenbedingungen fürs Spiel schaffen.....	44
8.1	Räume laut Handlungsprinzipien der Psychomotorik	45
9.	Die Haltung der pädagogischen Fachkraft.....	46
9.1	Die didaktischen Prinzipien im Kindergarten	46
9.2	Der Beziehungsaufbau im Kindergarten.....	51
9.2.1	Wie Beziehung richtig funktioniert	54
9.2.2	Eine Möglichkeit der Beziehungsreflexion	56
9.3	Handlungsaspekte der Psychomotorik	58
9.4	Der Beziehungsaufbau aus der Sicht der Psychomotorik.....	61

10. Die Spielbegleitung	62
10.1 Direkte Spielbegleitung.....	66
10.2 Indirekte Spielbegleitung	67
10.3 Studien zum Thema Spielbegleitung	68
10.3.1 Einfluss auf das Rollenspiel auf benachteiligte Vorschulkinder	68
10.3.2 Beeinflusst das pädagogische Fachpersonal das Spiel unter gleichaltrigen Kindern?	70
11. Diskussion:	72
12. Zusammenfassung	82
Literaturverzeichnis	83
Abbildungsverzeichnis	90
Tabellenverzeichnis	Error! Bookmark not defined.
Anhang.....	92
Abstract	93

1 Vorwort

Ich möchte die Chance ergreifen, mich bei all den Personen zu bedanken, die mich auf diesem Weg begleitet haben. Zum einen möchte ich mich bei meinen wundervollen und engagierten Kolleginnen im Kindergarten bedanken, die mich an ihren zahlreichen Ausbildungen teilhaben lassen und meine Neugierde in die Psychomotorik geweckt haben. Zum anderen möchte ich mich bei meiner gesamten Familie bedanken, dass sie immer hinter mir und meinen Interessen steht und mich auf meinen bisherigen Werdegang mit all ihren Ressourcen unterstützt, gestärkt und motiviert hat. Einen persönlichen Dank möchte ich auch an meinen Freund richten, der mir in meiner Studienzeit immer zur Seite stand und mich motiviert hat, mein Bestes zu geben. Weiters möchte ich den einzigartigen Professoren und Professorinnen für ihre wertvolle Wissensvermittlung und ihre Leidenschaft für die Psychomotorik bedanken. Mein letzter Dank geht an alle Studienkollegen und Studienkolleginnen für die wunderschöne Studienzeit.

2 Einleitung

„Scharf und milde, grob und fein,
vertraut und seltsam, schmutzig und rein,
der Narren und Weisen

Stelldichein:

dies Alles bin ich, will ich sein,

Taube zugleich, Schlange und Schwein!“ (Nietzsche, 2015, S. 43)

Mit dem Zitat von Nietzsche (2015) wird in die Thematik der Masterarbeit eingestiegen. Dem Inhalt des Zitates kann gut nachempfunden werden, denn jeder Einzelne findet sich im Alltag in mehreren Rollen wieder. In der Arbeit spielt man diese Rolle, in der Familie jene und im Sportverein oder bei anderweitigen Hobbys wieder eine andere (Stadler & Kern, 2010). All diese Rollen liegen verschiedenen Verhaltensweisen und Fähigkeiten zugrunde, diese wir selbst gewählt haben, weil wir uns mit ihnen wohlfühlen oder von Außenstehenden so gesehen werden möchten (Keup, 2003). Doch wie kamen die verschiedenen Rollen zustande, die wir nun spielen? Schon im Kindesalter werden verschiedene Eigenschaften und Verhaltensweisen im Rollenspiel geübt und ausprobiert. Wenn Kinder im Kindergarten beobachtet werden, dauert es nicht lange, bis eine Rollenvielfalt entdeckt wird, vom/von Feuerwehrmann/Feuerwehrrfrau, zum schüchternen Mäuschen bis hin zum/zur mutigem Helden/in. Das Spielen im Kindesalter gehört zum Fundament des Lernens und bietet Kindern die Möglichkeit, sich in den verschiedensten Entwicklungsbereichen weiterzuentwickeln (Zimmer, 2019). Doch aufgrund der immer lauter werdenden Stimme der Frühförderung im Kindergartenalter, wird das Spiel von immer strukturellen und regelbezogenen Spielen verdrängt (Hauser, 2005). Die Schulvorbereitung stellt im elementaren Bildungsbereich eine steigende Wichtigkeit dar, die das Einüben von gezielten Fertigkeiten bedingt (Fthenakis, 2004). Zusätzlich zum immer früher einsetzenden Stress der Schulreife kommt es dazu, dass Kinder immer mehr Zeit in Institutionen verbringen. Vom Kindergarten geht es meistens weiter, zum Flötenunterricht, zum Sport, physikalischen Kursangeboten oder zu Sprachkursen. Schon in der Kindheit ist der Terminkalender so voll geplant, wie der eines/einer Geschäftsmannes/Geschäftsfrau, mit einer 50-Stunden-Woche. Ebenso einschränkend wie die geringere Zeit, den Kindern für das Spielen haben, sind die mangelnden Flächen des Explorierens und Entdeckens und die immer vorsichtiger agierenden Eltern, die ihr Kind nicht für eine Sekunde ohne Beobachtung spielen lassen (Pohl, 2014). Die Masterarbeit dient dazu, die Frage zu beantworten, warum, das Rollenspiel im Alter von 1-6 wichtig ist und inwieweit das Spiel aus der Sicht der Psychomotorik vom pädagogischen

Fachpersonal begleitet werden soll. Im ersten Abschnitt der Arbeit werden Begrifflichkeiten getrennt voneinander beleuchtet, um einen weiteren Blickwinkel zu erhalten. Im nächsten Kapitel werden verschiedenen Ansätze präsentiert, warum das Rollenspiel an Bedeutung in der Gesellschaft gewinnt. Nachfolgend werden auf die Aufgabenerweiterungen des Kindergartens eingegangen und die Fördermaßnahmen durch das Spiel und die Psychomotorik erläutert. Die nachstehenden Kapitel befassen sich mit dem Rollenspiel und der Psychomotorik als vereinte Entwicklungskraft, mit den Rahmenbedingungen der Spielsituationen und der pädagogischen Haltung. Zum Schluss wird auf verschiedene Ansätze der Spielbegleitung eingegangen und Studien zur Thematik werden präsentiert.

3 Begriffsdefinition

Das nachstehende Kapitel befasst sich mit der Definition des Rollenspiels und dem Erläutern der Psychomotorik.

3.1 Die Rolle

Der Begriff Rollenspiel wird in zwei Wörter geteilt, um mehr Information über die Wortbildung zu erfahren. Das Wort Rolle stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „Rädchen“ und in späterer Folge „Holzrolle“. Die Holzrolle wurde mit Papyrusblättern umwickelt und stellte einen Schutz für das Schriftgut dar. Diese Art des Schriftgutes wurde für längere Texte verwendet, wie für politische Angelegenheiten. In späterer Folge nahm die Papyrusrolle auch im Theater ein begehrtes Medium ein, da der*die Schauspieler*in eine Beschreibung der Rolle bekam und ein tieferes Eindringen in die eigene Rolle im Stück ermöglicht wurde (Stadler & Spörrle, 2008).

Die Rolle wurde nicht nur beim Theaterspiel genutzt, auch in der Soziologie und Sozialpsychologie beschäftigt man sich mit den verschiedenen Bereichen des Rollenspiels. Moreno war einer der wichtigsten Vorreiter für die moderne Rollentheorie. Zeintlinger-Hochreiter beschreibt, auf Annahmen von Morenos, vier Rollendimensionen (Zeintlinger-Hochreiter, 1996, S. 137; zit. n. Stadler & Kern. 2010).

Tab.1: *Die vier Rollendimensionen*

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Rollen als kollektive soziokulturelle Stereotypen2. Rollen als vorgegebene individuelle Handlungsmuster3. Rollen als individuell gestaltete, abrufbare Handlungsmuster4. Rollen als tatsächliches Handeln in einer aktuellen Situation |
|--|

Quelle: Stadler & Kern (2010, S. 137)

Von der kollektiven soziokulturellen Stereotypenrolle wird gesprochen, wenn eine Gesellschaft Werte und Normen selbst bildet, wie zum Beispiel das Ansehen bestimmter Berufsgruppen, wie der/die Arzt/Ärztin oder der/die Lehrer/in. An das Lehrpersonal wird die Erwartung der Wissensvermittlung gestellt und beim Gesundheitspersonal wird davon ausgegangen, dass die ärztliche Schweigepflicht eingehalten wird. Das Individuum, das hinter der Berufsgruppe steckt, spielt bei dieser Art der Stereotypisierung keine Rolle (Zeintlinger-Hochreiter, 1996, S. 137; zit. n. Stadler & Kern. 2010).

In die vorgegebenen individuellen Handlungsmuster fällt das Schauspiel. Eine Person erhält einen Text und die dazugehörigen Handlungsmuster, um in eine vorgeschriebene Rolle

schlüpfen zu können, wie es beispielsweise für ein Theaterstück benötigt wird (Zeintlinger-Hochreiter, 1996, S. 137; zit. n. Stadler & Kern. 2010).

Die dritte Rollenkategorie stellen die individuell gestalteten, abrufbaren Handlungsmuster dar. Darunter ist zu verstehen, dass sowohl die Berufswahl, als auch die individuellen Eigenschaften, der ausübenden Person beachtet werden. Zur Veranschaulichung wird ein/e Briefträger/in vorgestellt, diese selbst ihren/seinem Gemütszustand bestimmt. Die Post kann nun mit einem Lächeln oder mit schlechter Laune ausgetragen werden. Der Empfänger nimmt sowohl die Werte und Normen des Berufes wahr, als auch das emotionale Empfinden des Gegenübers (Zeintlinger-Hochreiter, 1996, S. 137; zit. n. Stadler & Kern. 2010).

Als Letztes wird das tatsächliche Handeln, in einer aktuellen Situation beleuchtet. In dieser Rollendimension wird davon ausgegangen, dass Zeit, Ort und die Interaktionen zwischen Menschen, die unterschiedlichen Rollen bedingen (Zeintlinger-Hochreiter, 1996, S. 138; zit. n. Stadler und Kern, 2010).

In näherer Betrachtung ist zu schließen, dass Rollenzuschreibungen von der gegenwärtigen Gesellschaft und den vorliegenden Werten und Normen abhängig sind. In der heutigen Zeit kann aus einem rollenreichen Angebot geschöpft werden, dass zum einen viele Möglichkeiten bietet, als auch die Identitätsfindung zu einem lebenslangen Prozess macht (Stadler & Spörrle, 2008). Abschließend ist zu erwähnen, dass eine Person im Leben mehrere Rollen spielt und es auch ein Bedürfnis ist, sich in andere Rollen zu begeben. So schrieb auch Nietzsche (2015, S. 43), dass er sich in verschiedenen Facetten erleben möchte.

„Scharf und milde, grob und fein,

vertraut und seltsam, schmutzig und rein,

der Narren und Weisen

Stelldichein:

Dies Alles bin ich, will ich sein,

Taube zugleich, Schlange und Schwein!“

Im nächsten Kapitel wird das Spiel näher betrachtet, um den Horizont des Begriffes Rollenspiel zu erweitern.

3.2 Das Spiel

Die Bedeutung des Spiels wird von Huizinga (2006; zit. n. Stadler & Spörrle, 2008) aus der Sicht von Huizinga beschrieben. Huizinga beschreibt, das Spiel als freie Handlung, dabei darf das Spiel nicht von Aufträgen oder Bestimmungen von außen diktiert werden, da ansonsten der Spielcharakter nicht mehr gegeben ist. Das Spiel findet in einer selbst kreierten Welt der Mitspielenden statt, wobei sie sehr schnell zwischen der realen Welt und der Erfunden hin und her tauschen können. Kinder können sehr gut zwischen der Realität und dem Spiel differenzieren, häufig sind dem Aussagen zu hören, wie „Ist doch nur im Spiel“ oder „wir tun ja nur so“. Das Spiel wird von den Gegebenheiten wie Zeit, Raum und Material beeinflusst. Das Spiel ist zeitlich nicht zu strukturieren, da es keinen Anfang und kein bestimmtes Ende aufweist. Damit sich Kinder besser ins Geschehen einfühlen können, helfen Materialien oder Verkleidungsutensilien. Abschließend beschreibt Huizinga, dass gewisse Regeln im Spiel vorhanden sind und eine klare Ordnung besteht, sie können sich jedoch von realen Regeln unterscheiden (Huizinga, 2006, S. 168; zit. n. Stadler & Spörrle, 2008).

Wenn das Spiel handlungstheoretisch beleuchtet wird, stößt man auf Oerter (1999). Genauso wie Huizinga (2006) betont Oerter (1999) die Beeinflussung der äußeren Gegebenheiten, als auch die Wichtigkeit der selbsterstellten Regeln im Spiel. Weiters definiert Oerter (1999) das Spiel als zweckfrei und als freies und unwillkürliches Handeln. Oerter (1999) schreibt dem Spiel weitere Bedeutungen zu, wie die Schulung der Fantasie und Vorstellungskraft. Durch das gemeinsame Spielen entstehen Konflikte, diese durch individuelle Strategien der Kinder gelöst werden müssen, damit das Spiel fortlaufen kann. Alltägliche Konflikte, Handlungen und emotionales Empfinden können im Spiel ausgespielt und verarbeitet werden. Aufgrund dessen, dass Handlungen im Spiel immer wieder geübt werden können, stellt die Wiederholung einen großen Stellenwert dar (Oerter, 1999).

Im folgenden Kapitel wird die Definition des Rollenspiels beschrieben.

3.3 Das Rollenspiel

Das Rollenspiel kann aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden, in dieser Arbeit wird auf das kindliche Rollenspiel eingegangen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht findet Rollenspiel laut Stern (2007) zwischen dem 8. und 16. Lebensmonat statt. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das Rollenspiel einen Prozess darstellt. Zu nächst folgen kleine Sequenzen, wie Mama bringt das Kind in den Kindergarten und fährt in die Arbeit. Umso mehr Spielerfahrung das älter werdende Kind sammelt, desto verflochtener werden die Rollenspiele. Eine Erweiterung des Beispiels wäre, dass die Mutter das Kind in den

Kindergarten bringt, es beim Ausziehen unterstützt und sich dann erst am Weg zur Arbeit macht. Durch das zunehmende Alter des Kindes werden die fantasievollen Geschichten immer realitätsgetreuer und umfassender gespielt. Abschließend betont Stern (2007), dass Kinder bis zum siebten Lebensjahr eher Interesse haben, in die Rolle einer anderen Person zu schlüpfen. Das Kind hat natürlich auch die Wahl ins eigene Selbst zu schlüpfen, jedoch ist hier meist zu beobachten, dass das Kind andere Fähigkeiten besitzt (Stern, 2007)

Oerter (1999) unterteilt das Rollenspiel in fünf Etappen, das Nach-Spielen, Als-ob-Spielen, Parallelspiel und das Rollen-Spiel. Das Nach-Spielen beinhaltet Spiele wie Guck-Guck oder Geben-Nehmen-Spiele. Der Fokus bei dieser Spielform liegt am gewählten Gegenstand oder der interagierenden Person, die Rolle des Individuums steht dabei im Hintergrund. Das Hauptaugenmerk beim Nach-Spielen liegt in der Wiederholung und der gleichbleibenden Überlieferung. „Die regelhafte Wiederholung des Zyklus: Verschwinden und Auftauchen macht erst die Erwartung, Erregungssteigerung und Spannungslösung möglich“ (Oerter, 1999, S. 93).

Die nächste höhere Instanz des Rollenspiels stellt das Als-ob-Spiel oder auch das sogenannte Symbolspiel dar. Am besten ist diese Art des Spielens, anhand eines Beispiels zu erläutern, wie das Schlafenlegen einer Puppe. In dieser Situation spielt die Mutter mit Ihrer Tochter mit einer Puppe, diese ins Bett gebracht wird. Die Mutter ist mitspielende und teilt Spielanregungen erst mit, wenn der Spielfluss ins Stocken gerät. In diesem Zusammenhang könnte die Mutter fragen, ob der Puppe vielleicht kalt ohne Bettdecke sei? Durch diese wertfreie Frage kann das Spielrepertoire der Tochter erweitert werden. Das Kind macht sich auf die Suche nach einem passenden Utensil und deckt die Puppe mit einem Stück Stoff zu. Das Spiel kann nur weiter instand gehalten werden, wenn die Spielidee beider Interagierenden gleich bleibt. Meist benötigt das Kind beim Symbolspiel einen Erwachsenen, der dem Verlangen des Kindes nachkommt. Die meisten Gleichaltrigen würden an Ihren persönlichen Spielideen festhalten, wenn diese nicht mit der Vorstellung des Gegenübers übereinstimmt, ist das Spiel aufgrund eines differenzierten Gegenstandsbezuges beendet (Oerter, 1999).

Die Erweiterung des Symbolspiels stellt das Parallelspiel dar, welches eine wichtige Vorstufe des Rollenspiels darstellt. Beim Parallelspiel spielen Kinder nebeneinander mit einem ähnlichen Gegenstand, ohne in das Spielgeschehen des jeweils anderen einzudringen. Eine zentrale Rolle beim Rollenspiel ist der bespielte Gegenstand und die gegenseitige Nachahmung durch Beobachtung. Während das andere Individuum beobachtet wird, können Handlungsspielräume erweitert werden. Das Parallelspiel wird jedoch nicht nur im

jungen Alter angewendet, bis zum 6. Lebensjahr kann diese Art des Rollenspiels beobachtet werden. Hierbei ist zu erwähnen, dass es eher in Institutionen, mit vielen Kindern auch im höheren Alter auftritt. Ein kleinerer Spielrahmen, wie beispielsweise in der Familie, bietet die Möglichkeit eher an einem gemeinsamen Spiel festzuhalten (Oerter, 1999).

In der vierten Kategorie spricht man vom Rollenspiel. „Um Rollenspiele gemeinsam zu spielen, müssen, die Beteiligten zumindest die Handlungsmuster ihrer Rolle, aber auch mindestens die Handlungsmuster eines weiteren Partners kennen“ (Oerter, 1999, S. 99). Dabei ist es für Kinder einfacher, eine neue Rolle zu kreieren, um sich von sich selbst besser trennen zu können. Das Rollenspiel fordert einen hohen Anspruch an soziale Fähigkeiten, damit das Spiel funktioniert braucht es klare Regeln, an die sich alle Mitspielenden halten. Weiters bezieht sich der Gegenstandsbezug im Rollenspiel nicht nur auf Materialien, sondern auch auf Handlungen und Spielthemen. Oerter beschreibt, dass ein vielschichtiges Rollenspiel zwar ab zweieinhalb Jahren stattfinden kann, es jedoch meist zwischen 3,5 bis 4 Jahren gespielt wird (Oerter, 1999).

Als Letztes wird auf das Regelspiel eingegangen. Beim Regelspiel liegt ein beträchtlicher Fokus auf die Gegenstände, die für das Spiel benötigt werden, wie beispielsweise Spielsteine, Karten oder Bälle. Das Hauptaugenmerk liegt jedoch am Messen mit sich und mit anderen. Dabei bietet das Modell des Regelspiels den Raum, sich ständig mit sich und den mitspielenden Personen zu vergleichen.

Die Sozialpsychologie beschäftigt sich ebenfalls mit der Identität des Menschen. Die Identität des Individuums wird von äußeren Umständen, wie kulturellen, ökonomischen und sozialen Umfeld beeinflusst. Heutzutage wird Vorstellung der Identitätsentwicklung von der „Globalisierung, Individualisierung, Pluralisierung, Flexibilität und Mobilität“ (Keupp, 2003, S. 8) geleitet. Früher waren klarere Rollenstrukturen von der Gesellschaft vorgegeben, weil die Akzeptanz von anderen Ideen, Strukturen, Glaubensrichtungen und Meinungen geringer ausgefallen sind. In der Gegenwart gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie man seine eigene Identität zusammensetzt, da eine größere Offenheit der Gesellschaft gegenüber anders Denkenden vorhanden ist. Keupp (2003) spricht von einer lebenslangen Formung der Identität, da die Identitätsbildung auf Erfahrungen basiert.¹

Laut Keupp (2003) basiert die Identitätsbildung auf Erfahrungen, aufgrund dessen, dass der Mensch bis zum Tod neue Erkenntnisse und Eindrücke gewinnt, kann von einer lebenslangen Formierung der Identität gesprochen werden. Die Arbeit an der Identität kann in zwei

¹ Keupp (2003). http://www.ipp-muenchen.de/texte/fragmente_oder_einheit.pdf Zugriff am 08. Dezember 2021

Bereiche gegliedert werden, in einen äußeren und einen inneren. Bei der äußeren Identität geht es um „die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit und von Anerkennung und Integration“ (Keupp, 2003, S.10). Die innere Identität ist für „die Konstruktion und² Aufrechterhaltung von Kohärenz und Selbstanerkennung“ (Keupp, 2003, S.10) zuständig. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Zufriedenheit mit der eigenen Identität für die Gesundheit und das Wohlbefinden von großer Bedeutung ist (Keupp, 2003).

Im nächsten Kapitel wird der Begriff Psychomotorik erläutert.

3.4 Die Psychomotorik

Der Begriff Psychomotorik lässt sich schwer bestimmen, da es keine klare und einheitliche Definition gibt. Dies rührt davon, dass die Begrifflichkeit in verschiedenen Berufsgruppen in unterschiedlicher Form Verwendung findet. Die Psychomotorik wird sowohl im pädagogischen, medizinischen, psychologischen Kontext, als auch in den Sportwissenschaften verwendet. Weiters beschränkt sich die psychomotorische Arbeit nicht auf ein gezieltes Klientel, dies bei der Definition Erleichterung bringt. Die Psychomotorik kann in jeder Altersklasse, für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen oder Auffälligkeiten angewendet werden (Reichenbach, 2010).

Im folgenden Kapitel wird versucht, eine Definition der Psychomotorik vorzulegen.

3.4.1 Der Versuch einer Begriffsbestimmung

Erstmalig wurde der Begriff Psychomotorik in Deutschland von Charlotte Pfeffer (1941) verwendet. Sie beschreibt die Psychomotorik als wichtiges Mittel, das psychische als auch physiologische Verhalten des Kindes zu erschließen. Ebenso geht Charlotte Pfeffer davon aus, dass die Bewegung den Ursprung jeglicher pädagogischen Arbeit darstellt (Pfeffer, 1941; zit. n. Reichenbach, 2010)

Als der Urvater und Gründer der Psychomotorik in Deutschland wird E. J. Kiphard gesehen. Er war Sportlehrer an der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Gütersloh und entwickelte 1960 die psychomotorische Übungsbehandlung. Diese Methode war speziell für behinderte Menschen konstituiert worden (Irmischer & Fischer, 1993). Damals war die Psychomotorik in der Praxis zwar vertreten, doch die Verwissenschaftlichung dauerte bis zum Jahre 1979 an. Hier wurde die Psychomotorik erstmals zu einem Wissenschaftsgebiet der Motologie auf

² Keupp (2003). http://www.ipp-muenchen.de/texte/fragmente_oder_einheit.pdf Zugriff am 08. Dezember 2021

einer Universität in Frankfurt gelehrt. Kiphard war bekannt für seine Körperbeherrschung, die er gezielt einsetzte, um Leute zum Staunen zu bringen, wie durch Clownerie, Zauber- und Jonglierkünste. Aber durch seinen liebevollen Umgang ohne vorurteilhaftes Denken und seine Beziehung zur Musik (Schäfer, 1993).

3.4.2 Psychomotorische Ansätze

In der Geschichte der Psychomotorik haben sich verschiedene Richtungen entwickelt. Im folgenden Unterkapitel wird auf die verschiedenen Ansätze der Psychomotorik eingegangen.

3.4.2.1 Die funktionale Perspektive

Die funktionale Perspektive zeigt den ursprünglichen Ansatz der Übungsbehandlung von Ernst J. Kiphard auf. Gemeinsam mit Helmut Hünnekens entwickelt Kiphard die psychomotorische Übungsbehandlung (Hünnekens & Kiphard, 1977). Die funktionale Perspektive wurde vom medizinischen stark beeinflusst und ist aufgrund dessen Defizit orientiert. Die Planung einer psychomotorischen Einheit erfolgte in vier Schritten Ursachendiagnostik, Therapieindikation, Durchführung der Therapie und Erfolgskontrolle. Trotz der medizinischen Beeinflussung zielte die Therapie nicht nur auf die Erweiterung von motorischen Fähigkeiten ab, sondern wollte die gesamte Persönlichkeit fördern. Der soziale Kontext in einer psychomotorischen Übungsbehandlung war für die Weiterentwicklung des Patienten essenziell. Weiters wurde das Spiel gezielt eingesetzt, da es als natürliches Lernwerkzeug des Kindes verstanden wurde (Fischer, 2019). Kiphard (1977) gliedert seine Übungen in vier Bereiche „Sinnes- und Körperschemaübungen, Behutsamkeit und Selbstbeherrschung, Rhythmisch- musikalische Übungen und Übungen des Erfindens und Darstellens“ (Hünnekens & Kiphard, 1977, S. 34). Abschließend ist zu erwähnen, dass Kiphard von einem humanistischen Bild ausging und kindzentriertes Arbeiten lehrte (Hünnekens & Kiphard, 1977).

3.4.2.2 Die erkenntnisstrukturierende Perspektive

Schilling ist ein Vertreter der erkenntnisstrukturierten Perspektive. Sie orientieren sich stärker an den Kompetenzen der Teilnehmenden. Schilling möchte herausfinden, warum es einen Zusammenhang zwischen Bewegung und Persönlichkeit gibt und leitet Untersuchen dazu ein, dabei orientiert er sich an mehreren Entwicklungstheorien, wie Piaget, Weizsäckers und Leontjews. Schilling geht davon aus, dass körperlich beeinträchtigte Personen, als Sekundarstörung eine Persönlichkeitsstörung, wie zum Beispiel eine Verhaltensauffälligkeit entwickeln. Bei ein und derselben Ursache einer körperlichen Beeinträchtigung kann das Kind andere Verhaltensweisen aufzeigen. Unterschiede sind auf verschiedenen

Kompensationsmöglichkeiten, Persönlichkeitsstrukturen und Umweltbedingungen zurückzuführen (Schilling, 1986; zit. n. Fischer, 2019).

Das Wahrnehmungskonstrukt von Weizsäckers (1973), geht davon aus, dass Bewegung und Wahrnehmung ineinander übergeht und fließt stark in die erkenntnisstrukturierte Perspektive ein. Weiters wird das Individuum als ein selbsttätiges Subjekt gesehen, das aktiv nach Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen sucht. Ebenso stehen das Individuum und die Umwelt im ständigen Austausch miteinander und kann nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Die Bewegung wird als Bestandteil jeder Tätigkeit gesehen und ist das Hauptkriterium, um eine Handlungsfähigkeit zu entwickeln (Weizsäckers, 1973).

Je nachdem, wie sehr die Handlungsfähigkeit des Individuums ausgeprägt ist, desto mehr oder weniger wird es in seinem/ ihrem Selbstkonzept und in seiner/ihrer Selbstwirksamkeit bestärkt. Bei den psychomotorischen Einheiten wird die Aufmerksamkeit auf die Eigenaktivität des Kindes gerichtet. Dabei wird versucht das Kind am derzeitigen Entwicklungsstand abzuholen, wo es sich momentan befindet, um rasch Erfolgserlebnisse beim Teilnehmenden zu sichern. Weiters orientiert sich der erkenntnisstrukturierende Ansatz an den Stärken und dem Interesse des Individuums (Schilling, 1986; zit. n. Fischer, 2019).

3.4.2.3 Der verstehende Ansatz

Der verstehende Ansatz wurde von Seewald (2007) geprägt und geht vom Menschen als Sinnesproduzenten aus. Laut Seewald wird durch die Bewegung des Körpers das innere des Menschen ausgedrückt. Durch das Ausspielen der verborgenen Lebensthemen des Kindes kann Bewegung ein Heilfaktor darstellen. In solch einer psychomotorischen Einheit hat die Fantasie einen hohen Stellenwert, diese im Spiel und in Geschichten erlebnisorientiert ausgelebt werden kann. Die zwischenmenschliche Beziehung zwischen den Teilnehmenden wird ebenfalls als sehr wichtig erachtet. Seewald hat vier Kategorien gebildet, wie der Sinn des Teilnehmenden aufgezeigt werden kann. Der erste Bereich bildet das hermeneutische Verstehen, welches die Tätigkeit des Kindes ohne Wertung betrachtet wird. Danach wird das phänomenologische Verstehen beschrieben, dass die Gestik und Mimik zur Beobachtung haben. Hierbei werden alle äußeren Merkmale wahrgenommen und dementsprechend gedeutet. Als Letztes wird auf das tiefenhermeneutische Verstehen eingegangen, das einen verkehrten Sinn beschreibt. Beispielsweise könnte sich ein Kind nach Zuneigung und Beachtung sehnen und verhält sich genau umgekehrt, sodass es zurückgewiesen wird. Der verstehende Ansatz versucht das Innere des Kindes in die Psychomotorik zu integrieren, jedoch muss auf die Tendenz der Interpretation hingewiesen werden (Seewald, 2007).

3.4.2.4 Die ökologisch-systemische Perspektive

Die ökologisch-systemische Perspektive sieht sich nicht als komplett abgetrennten Ansatz gegenüber den anderen psychomotorischen Richtungen, sondern als ergänzend. Eine Besonderheit ist, dass das Individuum nicht einzeln betrachtet wird, sondern immer im Zusammenhang mit seiner Umwelt (Fischer, 1996; zit. n. Fischer, 2019, S. 25). Zur Umwelt gehören beispielsweise die Familie, Freunde, Kindergarten, Schule und Vereine. Weiters wird das soziale Miteinander, die Räumlichkeiten und die zur Verfügung stehende Zeit in den Mittelpunkt gestellt (Zimmer, 2019). Die Aufgabe des leitenden Fachpersonals der psychomotorischen Einheit besteht darin, das Kind als gleichgestellten Interaktionspartner zu sehen und das eigene Können, die Erfahrungen und Ideen zu teilen, um Alternativen anzubieten und zum Ausprobieren zu ermutigen (Seewald, 1993; zit. n. Fischer, 2019, S. 25).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass alle Ansätze diese beschrieben worden sind, nacheinander entstanden sind und die jeweiligen Schwerpunkte der Psychomotorik erläutern. In der Ausübung von psychomotorischen Einheiten fließen die verschiedenen Ansätze jedoch ineinander (Fischer, 2019). Weiters kann erläutert werden, dass die Psychomotorik, ganz gleich welcher Ansatz, das Spiel und das individuelle Handeln den festgelegten Bewegungsabläufen vorzieht und die Selbstkonzeptentwicklung im Vordergrund der psychometrischen Arbeit steht (Keßel, 2019). Auf die Förderung durch die Psychomotorik wird im Kapitel sechsten Kapitel genauer eingegangen.

4 Warum das Spiel immer mehr Gewichtung bekommt

Das Verlangen von Kindern nach spielen ist heute genauso groß wie damals. Im Laufe der Zeit haben sich jedoch die urbanen Bedingungen und gesellschaftlichen Wertevorstellungen geändert, welche das Spiel der Kinder beeinflussen (Pohl, 2014).

4.1 Spiel damals – Spiel heute

Kinder waren dem Alltag der Erwachsenen untergeordnet, es gab keine spezielle Betreuung von außen oder Eltern, die sich die Zeit nahmen, mit ihrem Kind zu spielen. Kinder halfen im alltäglichen Leben mit und unterstützten ihre Eltern beim Haushalt oder anderen Arbeiten. In der restlichen Zeit waren sie auf sich alleine gestellt und konnten unbeobachtet in der näheren Umgebung spielen. Dabei sind Freundesgruppen und in kreativster Weise neue Spiele entstanden. Dem Spiel der Kinder wurde damals keine Beachtung geschenkt, aber das Wesentlichste wurde ihnen bereitgestellt, die Zeit und eine anregende Spielumgebung. Heute hingegen droht das kindliche, kreative und freie Spiel der Kinder, wegen der Mediatisierung, der Mobilisierung, dem veränderten Lebensraum und den gesellschaftlichen Ansprüchen an das junge Kind auszusterben (Pohl, 2014).

4.2 Der neue Stellenwert des Kindes

In der Gegenwart dreht sich nun alles um unser eigenes Fleisch und Blut. Das Kind stellt keine Plage oder Unterstützung im Alltag dar, sondern ist unser Segen und Glück. In der Schwangerschaftszeit bereiten sich Eltern, mithilfe von Ratgebern und Vorbereitungskursen auf das Elterndasein gezielt vor. Kaum hat das Kind die Welt mit eigenen Augen erblickt, werden Kurse zur Frühförderung gemeinsam mit den Eltern besucht. Inzwischen dauert es nicht mehr lange und der bestmögliche Kindergarten oder andere Institutionen werden zur Förderung aufgesucht. Am Nachmittag werden Kinder, dann meist von einem Programm zum Nächsten gebracht, ob es jetzt ein Treffen am Spielplatz oder spezielle Kurse sind. Kinder haben kaum noch die Gelegenheit, aus der Erwachsenenkontrolle zu fliehen, egal ob am Spielplatz oder in für sie konzipierten Institutionen. Wenn Kinder die Möglichkeit haben, mit Gleichaltrigen zu spielen, wird bei Konflikten oder dem Spielverhalten rasch eingegriffen und vorschnell Lösungsvorschläge auf das Kind gestülpt (Pohl, 2014).

Es kommt das Gefühl auf, als würden Eltern, sich verantwortlich fühlen, ihre Kinder dauerhaft beschäftigen zu müssen. So viel wie heute Eltern mit ihren Kindern spielen, oder sie von ihnen anderweitig bespaßt werden, wurde in der Geschichte des Elterndaseins noch nie verzeichnet. Grund dafür ist, dass Kinder ihre Eltern nur noch in ihrer privaten Zeit erleben und meist auch nicht genau wissen, welche Tätigkeiten ihre Eltern ausüben. Bei der Spielauswahl wird aufgezeigt, dass Eltern gerne Tischspiele mit ihren Kindern spielen, da sie ein ruhiges und regel verfestigtes Spiel, aufgrund der Annahme einer guten Förderung, vor kreativen Spielen bevorzugen. Bei kreativen Spielen, wie Rollenspiele, wagen es Eltern nur selten, mit einzusteigen oder gar die Fantasie der Kinder gezielt herauszufordern und anzuregen (Pohl, 2014).

Ein großes Manko der heutigen Zeit stellt die Überfürsorge mancher Eltern dar. Kinder werden in ihrem Handlungsspielraum massiv eingeschränkt, weil Erwachsene die Eroberung von Räumlichkeiten als zu gefährlich erachten. Somit werden seltener Bäume erklingen, auf Felsen oder Baumstämmen balanciert und dementsprechend körperliche Grenzen ausgetestet. Solch eine Einschränkung im Wahrnehmungsspektrum der Kinder kann verheerende Auswirkungen auf die motorischen Fähigkeiten des Kindes haben (Pohl, 2014).

Nicht nur die Anforderungen an Kinder haben sich geändert, sondern auch die Lebensumwelt der Kinder erfährt einen starken Wandel, welcher im anschließenden Kapitel näher beleuchtet wird.

4.3 Mobilität und urbane Veränderungen

In der heutigen Zeit können wir uns eine Welt ohne eine gewisse Mobilität kaum mehr vorstellen. Schnell gelangt man mit dem Auto oder den öffentlichen Verkehrsmitteln von A nach B und kann weite Strecken zurücklegen. Durch diesen technischen Fortschritt in der Mobilität, müssen sich jedoch auch die Menschen weiterentwickeln, welches eine rasche Aneignung von neuen Orten und eine schnelle Anpassungsfähigkeit im sozialen Bereich fordert. Die Weite des Erkundens von Orten und Räumlichkeiten hängt bei Kindern stark von der Mobilität des Erziehungsberechtigten ab. Aufgrund dessen besteht eine gewisse Abhängigkeit seitens des Kindes an die Unterstützung der Eltern, um zum gewünschten Zielort zu gelangen (Tully & Baier, 2006). Weiters wird das unbeobachtete Spiel des Kindes mit Gleichaltrigen immer geringer, da Orte entweder weit auseinander liegen oder auf Grund des Straßenverkehrs nicht ohne Eltern erreichbar sind (Pohl, 2014). Die Frage, wie Kinder Räume erforschen und entdecken, soll im nächsten Kapitel durch verschiedene Modelle zur Raumanneignung von Kindern in der bisherigen Forschung veranschaulicht werden.

4.4 Die Raumeroberung der Kinder

Mit Hilfe dieses Kapitels, wird ein Einblick in die verschiedenen Konzepte der Raumerforschung von Kindern aufgezeigt.

4.4.1 Zonenmodell

Das Zonenmodell wurde von Martha Muchow und Hans Muchow (1935) ins Leben gerufen und beschreibt die Erkundung des Raumes „als einen Prozess, der in konzentrischen Kreisen verläuft“ (Kogler, 2015, S. 46). Darunter wird verstanden, dass Kinder sich ihren Raum vom Bekannten, wie etwa der Kindeswohnung, zum Unbekannten, beispielsweise zur unmittelbaren Wohnumgebung hin fortbewegen. Die Erkundung der Umgebung und des Spielraumes der Kinder wird als fortlaufendes Territorium betrachtet, das sich nach und nach erweitert (Muchow, 1935).

4.4.2 Inselmodell

Das Inselmodell von Helga Zeiher und Hartmut Zeiher (1998) kam zwischen den 80er und 90er Jahren auf und beschreibt die Raumerforschung der Kinder, als etappenweise. Jede Insel wird aufgrund einer gewissen Funktion besucht, Beispiele wären der Spielplatz, als Treffpunkt mit Freunden, oder die Sportanlage zum Fußball spielen. Begünstigt wird diese Art von Raumspezialisierung auch von Wohnkomplexen, welche beispielsweise das Spielen in Höfen untersagen. Hiermit werden Kinder an Orte gedrängt, die speziell für sie

entworfen wurden, wie Spielstätten, Vereine und Institutionen. Das Kind erobert Ort für Ort für sich, kann aber auch Inseln verlassen und neue erkunden. Ein individueller Interessenswechsel oder allgemeine Lebensveränderungen des Kindes könnten als Gründe für das Verlassen einer Insel gesehen werden. Kinder gestalten sich in dem Modell eine Landkarte mit vielen einzelnen und verstreuten Orten, wobei die Wege zum Zielort, durch die steigende Mobilität oftmals fehlen (Zeiher & Zeiher, 1998).

Wenn man beiden Modelle miteinander vergleicht, wird schnell bewusst, dass es sich um sehr unterschiedliche Konzepte handelt und gar entgegengesetzt zueinanderstehen. Das Zonenmodell geht von einer kontinuierlichen Erweiterung eines zusammenhängenden Territoriums aus, in dem das Kind vom Nahen zum Fernen erkundet und das Inselmodell hingegen von einer unabhängigen und nicht ineinandergreifende Ortseroberung. Ein weiterer Unterschied tritt bei der Erkundung des Ortes selbst auf, indem das Zonenmodell selbstständig ohne die Unterstützung des Erwachsenen erschlossen wird, zum Gegenteil des Inselmodells. Die Gemeinsamkeit der Modelle stellt die Annahme von einer örtlichen Errungenschaft dar (Kogler, 2015).

4.4.3 Lebensweltkonzept

Das Lebensweltkonzept geht davon aus, dass Räume nur mithilfe sozialer Interaktionen erkundet werden können und auf Erfahrungen passieren. Dabei werden nur kontinuierliche Raumerfahrungen in Beziehung mit Anderen gesehen, Ausnahmen wie einzigartige Ausflüge erlangen keine Beachtung (Kogler, 2015). Ein großer Unterschied zu den beiden oberen Modellen besteht darin, dass das Lebensweltkonzept nicht von einem fixierten örtlichen Areal aus geht, sondern von einer sozialen Zone, in der Orte erkundet werden. Der Raum wird dementsprechend nicht rein individuell angeeignet, sondern, nur im gemeinsamen Tun (Rahn, 2010).

4.4.4 Sozialraummodell

Das Sozialraummodell ist das neuste Konzept und beinhaltet sowohl die räumliche Aneignung als Form eines Ortsgewinnes, als auch den sozialen und interaktiven Ansatz des Lebensweltkonzeptes. Das Modell geht davon aus, dass beides nicht getrennt voneinander beleuchtet werden kann (Kogler, 2015). Hinzu kommt, dass der Raum nicht als ein einzelner Ort definiert wird, sondern in viele Unterteilungen gegliedert werden kann. In dem Sinne kann ein Raum in seinen unterschiedlichen Bereichen mehrere Funktionen aufweisen. Das Wohnzimmer und seine verschiedenen Bereiche dienen als Beispiel, es kann sowohl ein Ort des Lernens sein, als auch ein Raum der Entspannung (Löw, 2001).

Zusammenfassend bieten diese vier Modelle einen guten Überblick über die unterschiedlichen Fokussierungen, welche im Raumaneignungsprozess der Kinder getroffen werden können. Wenn der Ort des Erfahrungssammelns im Mittelpunkt steht, wird eine Mischung aus dem Zonen- und Inselmodell empfohlen. Das Zonenmodell ist nur in Verbindung mit dem Inselmodell anwendbar, da sich die urbanen Gegebenheiten zu stark verändert haben. Jedoch ist das Zonenmodell nicht zu verwerfen, da das Erkunden der jeweiligen Insel und deren Umkreis vom Nahen zum Fernen vonstattengeht (Kogler, 2015). Wenn das Individuum in der Raumaneignung im Vordergrund steht, sollte das Lebensweltkonzept angewendet werden, wird dem Raum jedoch auch eine Gewichtung zugesprochen, findet das Sozialraumkonzept auch ihre Anwendung (Kogler, 2015).

Im anschließenden Kapitel wird die Einflussnahme der Medien diskutiert.

4.5 Medien

Egal, ob es sich nun um elektronische Geräte, Bücher oder Spielsachen dreht, Eltern und Kinder werden von der Flut der Medien überschwemmt. Spielgegenstände, können unterschiedliche Ursprünge haben, wie Naturmaterialien, Alltagsmaterialien oder industriell hergestelltes Spielzeug. In den letzten Jahren hat die industrielle Produktion von Spielgegenständen einen starken Zuwachs erreicht. Immer mehr Spielsachen für Kinder werden eingekauft und umso voller werden die Kinderzimmer mit Spielzeug beladen. Kinder benötigen Spielgegenstände, um ihre Kreativität voll ausschöpfen zu können, aber kein Kind benötigt so ein Ausmaß davon. Heutzutage tragen Spielsachen zu einem gewissen Maß an Anerkennung im Freundeskreis bei. Immer mehr Stofftiere und Figuren aus den gegenwärtigen Fernsehsendungen werden produziert, hierbei steht die Sammlung der Gegenstände immer mehr im Vordergrund, als das Spiel an sich. Weiters werden Kinder als Konsumenten betrachtet, welche aufgrund des steigenden elektronischen Medienkonsums gezielter angesprochen werden können. Nicht nur die Verwendung von Spielmaterialien hat sich geändert, auch der Medienkonsum, in Form von Computern, Fernsehern, Handys und Konsolen beeinflusst das kindliche Spielverhalten. Durch die immer weiter steigende Bildschirmzeit, haben einige Kinder Probleme zwischen der Gegenwart und Surrealität zu unterscheiden. Trotz funktionierender Wahrnehmung hemmen ein Übermaß an elektronischen Medien die Fantasie der Kinder, da die surreale Welt spannender, als die wirkliche Welt erlebt wird. Ebenso kommen Kinder durch Medien an viele Informationen und sind in weiterer Folge überzeugt davon über alles Bescheid zu wissen, dadurch reagieren Kinder in der Realität oft bei diversen Angeboten gelangweilt. Das Lernen aus zweiter Hand stellt jedoch eine Täuschung dar, da viele Sinneseindrücke dadurch verloren gehen. Der Einsatz von Medien ist weiterhin vonnöten, dabei sollte nur die Menge und die Art des Spielmaterials Beachtung

finden. Es sollten Spielsachen verwendet werden, die zweckentfremdet werden können und vielfältig einsetzbar sind (Pohl, 2014).

Mit welchen Aufgabenerweiterungen der Kindergarten rechnen muss, um Kinder bestmöglich auf die neuen Lebensumstände vorbereiten zu können, wird anschließend beleuchtet.

5 Die Aufgabenerweiterung im Kindergarten

Ein Wandel von Normen und Werten, in Abhängigkeit der momentanen Lebensgegebenheit ist stetig zu beobachten, doch muss sich die Bildung der Kleinsten dabei ändern?

Die Erziehung ist laut Wassilios Fthenakis (2000) „in Raum und Zeit verortet; sie tritt nicht in einem Vakuum auf, sondern ist viel mehr geformt durch demographische Veränderungen, historische Ereignisse und Muster, kulturelle Normen und Werte, Schichtungssystem, familiäre Entwicklungen und Arrangements, sowie Veränderungen in der sozialen Organisation und Struktur“ (Fthenakis, 2000, S. 12).

Die Bildung und Erziehung, sollte verändert werden, wenn Kinder in einer bestimmten Altersgruppe Anpassungsschwierigkeiten in der Lebensumwelt aufweisen. Die Bildung muss sich dem hingehend, an den gesellschaftlichen Wandel anpassen, in dem Lerninhalte und Ziele angepasst werden (Fthenakis, 2000).

5.1 Der Paradigmenwechsel

In den letzten Jahren geht die Ära der Industriegesellschaft schleichend zu Ende und wird von der Wissensgesellschaft abgelöst. In der Wissensgesellschaft stellt sich nun die Frage, wie Wissen und Information an die neuen Generationen herangetragen werden kann, um sie auf die sich ständig verändernden Lebenssituationen vorzubereiten (Fthenakis, 2000).

5.1.1 Delphi - Befragung zur Wissensgesellschaft

Eine sogenannte Delphi-Befragung wurde in den USA entwickelt und stellt eine Planungsart dar. Eine Delphi-Befragung ermöglicht den Zusammenschluss von Experten*innen, diese mithilfe von Forschung und einer engen Zusammenarbeit zukünftige Entwicklungen berechnen sollen. Solch eine Befragung wurde in den Jahren 1996-1998 zur Thematik der Wissensgesellschaft durchgeführt (Kuan, Ulrich & Westkamp, 1998).

In diesem Bereich wird der Frage nachgegangen, welche Veränderungen die Wissensgesellschaft im Bildungswesen auslöst. Der Ausgang der Befragung ist, dass Lösungsstrategien bei anfallenden Problemen eine zentrale Rolle spielen werden, und das Wissen von

den zu lösenden Schwierigkeiten erweitert wird. Ebenso wird das Wissen als wichtiger Partner im zwischenmenschlichen Handeln und in der Kommunikation gesehen. In einer Welt mit einem Übermaß an Möglichkeiten an Informationsbeschaffung, stellt die Kompetenz sich zurechtzufinden einen zentralen Punkt dar. In der Wissensgesellschaft wird sowohl ein implizites Wissen als auch ein explizites Wissen, wie beispielsweise Fachwissen verlangt. Ein grundlegendes Wissen, wie Informationen verinnerlicht werden, muss aufgrund der Annahme des lebenslangen Lernens vermittelt werden. Ebenso wichtig ist die Separierung der Informationen, zwischen notwendigen und verworfbaren Wissen, um sich zurechtzufinden. Das implizite Wissen hat die Aufgabe als Grundlage für soziale Interaktionen, als auch Richtlinien zur spezifischen Informationssuche zu dienen. Weiters kann am impliziten Wissen angeknüpft werden, um sich ein Spezialwissen anzueignen (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000).

Wissen ist ein umfangreicher Begriff, welcher in der Wissensgesellschaft in vier Bereiche gegliedert wird, die individuellen Fähigkeiten, die sozialen Kompetenzen, Methoden zum Lernen und das grundlegende Wissen. Die sozialen und persönlichen Kompetenzen werden jedoch mehr Gewichtung bekommen. Grundlegende Inhalte der Frühförderung werden zwischenmenschliche Kompetenzen, kommunikative Fähigkeiten, psychisches Wohlbefinden, individuelle Fähigkeiten und das Zusammenleben in einer Gemeinschaft sein. Ebenso wird die Bildung in vorschulischen Institutionen auf die Bereiche „Informationstechnik und Medien, ökologische Fragen, Gesellschaft, Wissenschaft, Kunst, Körper, Kognition und Emotion eingehen“ (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000, S. 15).

Bereits jetzt sind diese Bereiche im Kindergarten verankert, welche aber in unterschiedlicher Gewichtung auftreten, so wird beispielsweise den Kindern ein technischer Umgang mit Geräten nur selten zur Verfügung gestellt. In den ökologischen Fragen sind Kinder meist jedoch Experten/innen der Umwelt, da dieser Bereich oft im Kindergarten angesprochen wird. Die größte Aufgabe vom Kindergarten in der Gegenwart sieht Hubert Markl (1998) in dem Erlangen von fundamentalen Verhaltensweisen und das soziale Miteinander unter Gleichaltrigen. Der Kindergarten ist ein wichtiger Ort für Kinder, um ihre sozialen Fertigkeiten zu erweitern und zu festigen. Mehr denn je braucht es den Kindergarten für die Interaktionen unter Gleichaltrigen, da Kinder immer weniger Gelegenheiten außerhalb vom Kindergarten haben, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten. Immer mehr Kinder, wachsen als Einzelkinder auf oder werden von einem Elternteil erzogen, Großfamilien, welches ein Zusammentreffen von verschiedenen Generationen ermöglicht, sind seltener anzutreffen (Markl, 1998).

Franz E. Weinert (1998) sieht die Aufgabe in der Bildung, in der Erweiterung des informellen Horizontes, des alltäglich anwendbaren Wissens zu fördern und Kindern unterschiedliche

Wege zu zeigen, wie sie sich neues Wissen aneignen können. Außerdem sollen unterschiedliche Wertorientierungen einen Platz in der frühen Bildung bekommen (Weinert, 1998).

In der zweiten Leitfrage bei der Delphi-Befragung wird untersucht, welche Leistung das Bildungssystem erbringen muss, um den Lernenden auf die Anforderungen im neuen Zeitalter vorzubereiten. Aufgrund der Tatsache, dass Menschen „sich angesichts vielfältiger Brüche im Arbeitsleben und ihren persönlichen Lebensläufen immer komplexeren sozialen Bezugssystem stets“ (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000, S. 65) stellen werden, muss ein aufgeschlossenes Verhalten gegenüber Neuem erlernt werden. Weiters sollte eine Akzeptanz gegenüber anderen Personen und deren Meinungen vorgelebt werden. Ebenso muss die Überprüfung der eigenen persönlichen Entwicklung gelehrt werden, um sein Handeln reflektieren zu können. Abschließend sollte eine gewisse Kommunikationsfähigkeit geschult und eine Beteiligung am gemeinsamen Tun gefördert werden (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000).

Um eine ganzheitliche Veränderung des Bildungssystems hervorzurufen, sind jedoch nicht nur Änderungen der Lerninhalte vonnöten, sondern auch die Bedeutung von Lernen umzu-deuten. In der gegenwärtigen Zeit ist bekannt, dass Kinder unterschiedlich lernen, aufgrund dessen sollte die Wissensvermittlung in verschiedenen Arten angeboten werden, um den Bedürfnissen des Individuums gerecht zu werden. Den Ehrgeiz, sich ein Wissen über eine Thematik anzueignen, kann bei Kindern geweckt werden, indem das Kind sich seine Wege zum Ziel selbst bahnt und selbstständig oder mithilfe eines Teams erreicht wird.

In weiterer Folge wird die Rolle des Lehrenden und Lernenden überdacht, um Anpassungen vornehmen zu können. Der Lernende begibt sich auf eine Entdeckungsreise, er kann diese manchmal alleine, als auch im Team bestreiten und setzt sich in einem fixierten Rahmen selbst Ziele, diese in einem gewissen Zeitraum erreicht werden sollen. Das Tempo zum Wunschziel wird vom Lernenden selbst bestimmt. Der Lehrende bekommt die Aufgabe, das Kind auf seiner Reise bestmöglich zu unterstützen, indem er*sie die Neugierde des Kindes weckt und bei fehlendem Antrieb eine gute Stütze darstellt. Weiters gibt der Lehrende einen gewissen Rahmen des Arbeitens vor, lässt jedoch die Möglichkeit offen, eine Aufgabe mit verschiedenen Methoden zu bewältigen (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000).

6. Die Wichtigkeit des Spiels

Im vorherigen Kapitel wird auf die Frage eingegangen, wie Kinder bestmöglich auf Ihre Zukunft vorbereitet werden können. Nun kann die Frage gestellt werden, ob das Rollenspiel eine mögliche Form der „Vorbereitung“ darstellen könnte. Welche Fertigkeiten und

Kompetenzen gezielt durch das Rollenspiel erworben werden können, wird im folgenden Kapitel aufgezeigt.

6.2 Entwicklungsförderung durch das Rollenspiel

Das Rollenspiel bietet dem Kind den Raum sich ein Selbst-, Fremd- und Weltbild anzueignen. Um eine positive Entwicklung des Selbstbildes zu erlangen, benötigt es eine gewisse introspektive Wahrnehmung des Individuums. Innewohnenden Gefühlen, Bedürfnissen und Wünsche müssen dabei erkannt und eingeordnet werden. Weiters bietet das Rollenspiel den Rahmen, mit anderen Kindern zu interagieren und die sozialen Fertigkeiten auszubauen (Gunkel, 2010). Durch die gesammelten Erfahrungen im gemeinsamen Spielen werden Handlungsabläufe geübt beziehungsweise modelliert und erweitert und können in der realen Welt eingesetzt werden. Damit diese Selbstsicherheit bei einem Kind entstehen kann, gespielte Strategien in der Realität umzusetzen, wird der Wiederholung eine wichtige Bedeutung zugeschrieben (Grubbauer, 2012). Verschiedene Verhaltensweisen und Reaktionen können im Spiel ausprobiert werden, ohne die Befürchtung haben zu müssen, etwas Falsches zu machen beziehungsweise eine Maßregelung hervorzurufen (Schmidtchen & Erb, 1979). Durch das Erproben von unterschiedlichen Verhaltensmustern werden die Selbsttätigkeit und die Handlungsfähigkeit des Kindes geschult. Diese Kompetenz zeigt sich beispielsweise in der Kommunikation zwischen zwei Kindern, das eine sagt, dabei zum anderen vergiss nicht dich vorm Planschen im Garten einzuschmieren, heute scheint die Sonne stark. Hinzu kommt, dass das Rollenspiel dem Kind die Möglichkeit bietet, sich in verschiedene Rollen zu erfahren, dass die Selbstsicherheit und das Selbstbewusstsein des Kindes stärken. Ein Beispiel dafür wäre, wie ein eher zurückhaltender Bube sich als ein mutiger Ritter erleben darf oder ein zaghaftes Mädchen, dass die Rolle bekommt den Drachen zu besiegen (Bose, 2003).

Nicht immer verlaufen Rollenspiele ohne Problematiken ab, es ist eher dafür bekannt ein Nährboden für die Entstehung von Konflikten zu sein. Dabei lassen sich zwei Arten von Konflikten trennen, die realen Konflikte, die beispielsweise aufgrund von verschiedenen Meinungen entstehen oder fiktive Konflikte. Bei realen Streitigkeiten kann das Kind seine Lösungsstrategien und kooperativen Fähigkeiten unter Beweis stellen, dabei können Kinder voneinander lernen. Wenn die Auseinandersetzung inszeniert wurde, kann eine Konfliktbewältigung meist leichter gelöst werden, da die gespielten Emotionen weniger Gewichtung aufweisen als in der Realität. Durch solche Übungschancen können Reaktionsweisen und Lösungsstrategien auf kreative Weise angeeignet werden, welche im realen Leben unterstützend wirken (Bose, 2003).

Wenn die Entwicklung des Fremdbildes in Augenschein genommen wird, stößt man auf die Wichtigkeit des empathischen Verstehens. Ehe auf den Zusammenhang zwischen dem Fremdbild und der Empathie eingegangen werden kann, wird der Begriff Empathie näher erläutert. Plüss Andrea (2010) teilt die Empathie in drei Bereiche. Die erste Kategorie kommt im Alltag am häufigsten vor und meint die emotionale Verbindung zwischen zwei Personen, diese unter Redewendungen wie, dass „eine Person eine andere Person ohne Worte verstehe“ (Plüss, 2010, S. 6). Ebenso kann Empathie das Mitgefühl und die anschließende Fürsorge einer Person gegenüber beschreiben, diese beispielsweise gerade Trauer empfindet. Als drittes und letztes wird die Möglichkeit der Perspektiven- und Rollenübernahme hinzugezogen. In diesem Fall versucht eine Person sich fiktiv in die andere Person hineinzudenken, um so ihre/seine Gefühle, Bedürfnisse und Sichtweisen besser zu verstehen (Plüss, 2010).

Resümierend ist „Empathie [...] begrifflich nicht klar zu fassen [ist d. Verf.] und bezeichnet gegenwärtig sowohl die Disposition, Empfindungen mit anderen zu teilen, die Fähigkeiten, uns in die Situation anderer Menschen zu versetzen als auch das Gefühl fürsorglicher Anteilnahme am Schicksal anderer Menschen“ (Plüss, 2010, S. 7).

Der kurze Exkurs in die Welt der Empathie hat gezeigt, dass Empathie der Grundbaustein des interpersonellen Handelns ist. Durch das Einfühlen in eine andere Person hat das Kind die Möglichkeit, das Interesse, die Bedürfnisse und die Wünsche anderer Kinder zu erörtern und kann das gesammelte Wissen gezielt in die Spielsituation miteinbeziehen. Mit dieser Fertigkeit kann das Kind sein eigenes Verlangen etwas zurückschrauben, um die Ideen der anderen auch ins Rollenspiel zu inkludieren, um das Spiel aufrechtzuerhalten. Durch das Rollenspiel wird das Kind in der Entwicklung der Empathie positiv bestärkt und steigert seine* ihre kognitiven, emotionalen und sozialen Fertigkeiten (Gunkel, 2010).

Das Rollenspiel fördert jedoch nicht nur das Selbst-, Fremd- und Weltbild, sondern leistet auch einen erheblichen Beitrag in der Sprachentwicklung bei. Beim Rollenspiel entstehen laut Wygotski (1980) Sichtfelder und Bedeutungsfelder. Das Sichtfeld beschreibt Gegenstände und Personen mit ihren realen Bedeutungen, wie beispielsweise eine Hose eine Hose bleibt oder die Susi auch im Spiel die Rolle der Susi übernimmt. Das Bedeutungsfeld stellt das Gegenteil des Sichtfeldes dar, weil der wahrgenommene Gegenstand eine andere Bedeutung zugeschrieben bekommt, so kann ein Legostein beispielsweise die Rolle eines Telefons übernehmen. Die Bedeutungsfelder werden durch die Metakommunikationen unter den Kindern erstellt (Wygotski, 1980; zit. n. Andresen, 2010). Hierbei werden zwei Arten von Metakommunikation unterschieden, die implizite und explizite Metakommunikation. Bei der expliziten Metakommunikation tritt das Kind aus der aktuellen Spielsituation heraus, um den Mitspielenden den weiteren Vorgang des Spiels zu erläutern. Diese Unterbrechung des

Spiels hilft bei organisatorischen Vorgängen im Rollenspiel. Hier können Rollenzuschreibungen, Inhalte oder Ideen vorgestellt werden. Durch das Heraustreten aus der Spielsituation wird der Spielfluss unterbrochen, hilft jedoch bei der klaren Trennung von fiktiven Handlungen oder der Realität. Die implizite Metakommunikation stört den Spielfluss nicht, indem neue Ideen oder Rollenzuschreibungen durch Handlungen und Sprache vollzogen werden. Andresen (2010) gibt das Beispiel an, dass ein Mädchen zum Telefon greift und dabei die teilnehmenden Spieler ins Bild darüber setzt, dass sie jetzt ihre Bekannte anruft. Durch eine sprachliche Begleitung des Vorganges kann das Spiel ohne Konfusionen vonstattengehen. Im Rollenspiel wechseln Kinder zwischen den zwei Metakommunikationen immer hin und her und müssen komplizierte Handlungen ohne die Hilfe eines Erwachsenen managen (Andresen, 2010). Dabei können aufgrund der wechselnden Spielpartner vor allem jüngere Kinder von den Älteren oder Kindern mit ausgereifteren Fähigkeiten profitieren, weil diese oftmals die Spielleitung übernehmen und sie die Handlungen sprachlich begleiten (Bose, 2003).

Abschließend möchte ich auf die Frage zurückkommen, ob das Rollenspiel eine mögliche Methode zur Förderung der zukünftigen Kinder der Wissensgesellschaft darstellt, eingehen. Laut der Delphi-Befragung aus dem Jahre 1996 bis 1998 über die Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft und deren Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen muss das zukünftige Kind die Fertigkeiten besitzen aufgrund von vielfältigen Brüchen des Lebens aufgeschlossen für neue Situationen zu sein und mit verschiedenen sozialen Bezugssystemen umgehen können (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000). Diese Fertigkeit wird im Rollenspiel gefördert, da das Kind im Spiel lernt, mit verschiedenen Situationen umzugehen und sich auf neue Spielpartner einstellen muss. Somit werden die Handlungsfähigkeit und die Selbsttätigkeit des Kindes geschult, sodass es besser auf neue Situationen reagieren kann (Bose, 2003). Als Nächstes wird eine hohe Akzeptanz gegenüber Personen und anderen Meinungen gefordert und ein positives gemeinsames Schaffen als neue Fähigkeit beschrieben (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000). Durch ein geschultes Fremdbild, das sich das Kind durch das Rollenspiel aneignet, kann das Kind die Bedürfnisse, Wünsche und Ziele der gegenüberstehenden Person erkennen und sie somit in den weiteren Verlauf des Zusammenarbeitens berücksichtigen (Gunkel, 2010). Zu guter Letzt wird eine gute Kommunikationsfähigkeit und die Selbstreflexion erwartet (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000). Die Reflexion des eigenen Selbst wird im Rollenspiel ständig herausgefordert. Das Einschätzen der eigenen Stimmungslagen, Ziele und Wünsche wird im Spiel mit anderen geübt. Manches Mal wird das Kind an der eigenen Spielidee festhalten und versucht dabei die Spielpartner von der Idee zu überzeugen und ein anderes Mal wird es seine* ihre Bedürfnisse

zurückschrauben, damit ein gemeinsames Schaffen möglich bleibt (Gunkel, 2010). Die Kommunikation während dem Rollenspiel ist der Schlüssel und Grundbaustein des gemeinsamen interagieren und bietet viel Potenzial die sprachliche Entwicklung zu schulen (Andresen, 2010).

Anschließend ist zu sagen, dass Gunkel (2010), Bose (2003) und Andresen (2010) beschreiben, dass das die beschriebenen zukünftigen Fertigkeiten, die ein Kind aufweisen muss, um gut in der Gegenwart bestehen zu können, durch das Rollenspiel gezielt gefördert werden können.

Im nächsten Kapitel wird nun auf die gezielte Entwicklungsförderung durch die Psychomotorik eingegangen.

6.3 Gezielte Förderung durch die Psychomotorik

Die Psychomotorik stellt ein pädagogisches Konzept dar, das von einer Wechselbeziehung zwischen der Bewegung und der Psyche des Menschen ausgeht. Durch die Bewegung soll der Mensch in Beziehung mit Anderen treten und in seiner gesamten Entwicklung unterstützt werden. Eines der großen Ziele der Psychomotorik ist es, einen Raum zu schaffen, in dem sich der Mensch, mithilfe seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstwirksam erleben kann (Zimmer, 2019). In der Psychomotorik stehen drei Inhalte im Zentrum der Arbeit, die Körpererfahrung, Sozialerfahrung und Materialerfahrung (Fischer, 2019).

Bei der Körpererfahrung oder auch der sogenannten Ich-Kompetenz, lernt das Kind, durch ein abwechslungsreiches Angebot an Körper- und Bewegungsspielen sich mit seinem Körper auseinanderzusetzen und in Stück für Stück kennenzulernen. Dabei steht das kindzentrierte Arbeiten im Vordergrund, das eine Begleitung, die sich am Entwicklungsstand des Kindes orientiert, nach sich zieht. Ein gut entwickeltes Körperschema, beziehungsweise eine ausgeprägte Landkarte des eigenen Körpers, legt den Grundstein für die Orientierung im Raum. Nach dem gesammelten Wissen der Körpermaße, wird ein Umgang erprobt, sodass er*sie in weiterer Folge gezielt in der Umwelt eingesetzt werden kann (Fischer, 2019). Die Selbsterfahrung des eigenen Körpers bietet die Konkretisierung der Ausdrucksmöglichkeiten, wie der Gestik und Mimik (Zimmer, 2019). Durch die Körpererfahrung wird jedoch nicht nur das Körperschema des Individuums angesprochen, sondern die gesamte Persönlichkeit, mit all seinen Wünschen, Emotionen und Empfindungen, denn eine Handlung kann nur in Bewegung stattfinden, das wiederum in eine Körperwahrnehmung überfließt. Aufgrund dessen öffnet der Körper ein Tor zum psychischen Erleben des Menschen (Fischer, 2019).

Als zweiten wichtigen Inhalt wird die Materialerfahrung oder auch Sachkompetenz in der Psychomotorik genannt. In diesem Bereich wird die Aneignung von einem Wissen über

Objekte geschult. Durch die spielerische und bewegungsanimierende Atmosphäre einer psychomotorischen Einheit, kann das Individuum, Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten von Materialien erproben. Die Verinnerlichung von Informationen der gesammelten Objekte, steigert die Sach- und Handlungskompetenz der Person. Wenn es eine Förderung der Handlungskompetenz benötigt, wird die Empfehlung veränderbare Materialien, die einen kreativen Einsatz und selbstständiges Handeln ermöglichen aufgezeigt. Weiters sollten Materialien verwendet werden, diese dem Kind aus dem Alltag nicht fremd sind, wie Naturmaterialien oder Alltagsmaterialien. Handelt es sich beim Teilnehmenden um ein Kind, kommt es zur Schulung der Kategorisierung von Gegenständen und zum zweckgemäßen Einsatz von Materialien. Dabei können mehrere Spielgegenstände miteinander kombiniert werden, wie beispielsweise eine Lieferung von Ort A zu B (Fischer, 2019).

In der letzten von den drei psychomotorischen Inhalten handelt sich um die Sozialerfahrung, diese auch Sozialkompetenz genannt wird. Wie der Name schon sagt, soll die Psychomotorik ein Raum sein, in der man mit anderen Mitspielenden auf eine Abenteuerreise geht. Durch den sozialen Kontakt lernt das Individuum sich zu integrieren und mit Anderen auszutauschen, andere Meinungen zu achten und Verantwortung zu übernehmen, aber auch seine Grenzen und Meinungen zu vertreten und zu wahren (Fischer, 2019). Zusätzlich bekommt das Individuum, durch das Agieren mit Anderen, ein Gespür für Nähe und Distanz, darunter ist sowohl das eigene Empfinden als auch das Distanzbedürfnis des Gegenübers zu verstehen (Zimmer, 2019). Durch Aufgaben, die in der Gruppe gelöst werden sollen, werden die Personen aufgefordert Hürden zu überspringen und Lösungsstrategien zu entwickeln. Indem sich das Individuum ein Rätsel löst oder eine Herausforderung annimmt, wagt er*sie in einen aufregenden Zustand zu gelangen und soziale und psychische Prozesse zu gewähren. Das Ziel dabei ist, das Selbstwertgefühl und die Persönlichkeit des Menschen zu stärken, indem es mit Mitmenschen in Kooperation tritt (Fischer, 2019).

7. Das Rollenspiel und die Psychomotorik als vereinte Entwicklungskraft

Mogel (2008) beschreibt das Spiel als die Basis unseres Lebens und dass die Bewegung in jeder Handlung und demnach auch in jedem Spiel vorhanden ist. Der Säugling erkundet zunächst seinen eigenen Körper bis hin zu verschiedenen Gegenständen in der Umgebung. Der Säugling stellt einen Bezug zu Gegenständen her und möchte sie untersuchen. Durch diesen Drang kommt das Kind in Bewegung und möchte sich ein weiteres Stück Welt aneignen. Durch das Erproben und Explorieren kann das Kind zunehmend koordinierte Bewegungen ausführen und erweitert seinen Handlungsraum. Durch das Spielen in Bewegung wird das Selbstbewusstsein, die Handlungskompetenz und die individuelle

Persönlichkeit gestärkt und gefördert (Mogel, 2008). In den anschließenden Unterkapiteln werden nun Exemplare zusammengetragen, wie das Rollenspiel in psychomotorischen Aspekten in Bewegung stattfinden kann.

7.1 Bewegungsbaustelle

Miedzinski (1983) war der Begründer der Bewegungsbaustelle und hatte die Idee, Bewegung und Bauen miteinander zu verbinden. Die Grundidee und dem hingehend auch der Leitspruch lautet „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Miedzinski, 1983, S.7). Die Zielgruppe der Bewegungsbaustelle stellen Kinder aller Entwicklungsstufen dar, somit ist es ganz gleich, ob das Kind eine Beeinträchtigung aufweist oder nicht. Die Bewegungsbaustelle hat zum Ziel, die Handlungskompetenz, die Bewegungssicherheit und das Selbstvertrauen des Kindes zu stärken. Diese Entwicklungsziele sollen durch großmotorische Bewegungen und durch das Bauen und Explorieren mit verschiedenen Materialien erreicht werden. Unter den großmotorischen Bewegungen können verschiedene Bewegungsabläufe verstanden werden, wie das Rutschen, Gleichgewicht halten, die Kraftdosierung oder klettern. Durch das Bauen in Bewegung kann das Kind seine Umwelt umgestalten und mitwirken und erlebt sich selbstwirksam. Weiters lernt das Kind durch das Konstruieren mit den verschiedensten Materialien Gefahrenquellen einzuschätzen und das Unfallrisiko wird vermindert. Miedzinski (1983) hat sich von der Materialauswahl von Frobel Baukasten inspirieren lassen. In der Anfangszeit wurden für die Bewegungsbaustelle Bretter, Balken, Holzklötze, Styroporwürfel, Leitern und Autoreifen benützt. Nach einiger Zeit wurden noch weitere Materialien ergänzt, wie „LKW-Schläuche, Walzen, Teppichreste, Röhren, Drainageschläuche, Plastikwannen, Mülltüten und Schlauchtramps“ (Fischer, 2019, S.256). Die Materialien sollen zum gemeinsamen Tun, Bauen und Konstruieren, gegenseitigem Unterstützen, Befördern von Gegenständen anregen und das Rollenspiel der Kinder stärken. Weiters wird durch die unterschiedlichsten Möglichkeiten der Bewegungsbaustelle die Kreativität und die Lösungsstrategien der Kinder gefördert. Durch das Lösen von Aufgabenstellungen kann das Kind als Leitende*r die gegebene Situation erleben, erlangt dadurch Selbstvertrauen und kann die Schwierigkeitsstufen selbstständig erhöhen oder reduzieren. Ebenso erlernt das Kind eine gewisse Ausdauer, wenn geplantes nicht gleich so funktioniert wie gewünscht oder wenn ein Projekt über einen längeren Zeitraum stattfindet. Die Planung erfolgt im vorschulischen Alter über Handlungen. Pläne können noch nicht vorab geplant und dann in die Tat umgesetzt werden, um die Mitspielenden jedoch nicht im Unklaren zu lassen, werden die Handlung verbal begleitet (Fischer, 2019). „Die Handlungskonzepte sind gedankliche Strukturierungen und sind die Vorform des mentalen Vorausschauens“ (Fischer, 2019, S. 257). Die motorischen Schwierigkeiten, diese während einer Bewegungsbaustelle entstehen, stellen einen Anreiz und ein in Gang setzten der intrinsischen Motivation dar. Aus

psychomotorischer Sicht ist die Bewegungsbaustelle die perfekte Möglichkeit, sich die Welt alters entsprechend anzueignen. Alle inhaltlichen Ziele der Psychomotorik werden in der Bewegungsbaustelle gedeckt. Die Sozialerfahrung beim gemeinsamen Tun, die Materialerfahrung beim Bauen und Konstruieren und die Körpererfahrung im gesamten Arbeits- und Erkundungsprozess der Bewegungsbaustelle. Die Bewegungsbaustelle kann sowohl im Außenraum an der frischen Luft als auch im Turnsaal stattfinden. Im Turnsaal können

licht.



Quelle: mod. n. Miedzinski & Fischer, 2009, S. 106-118

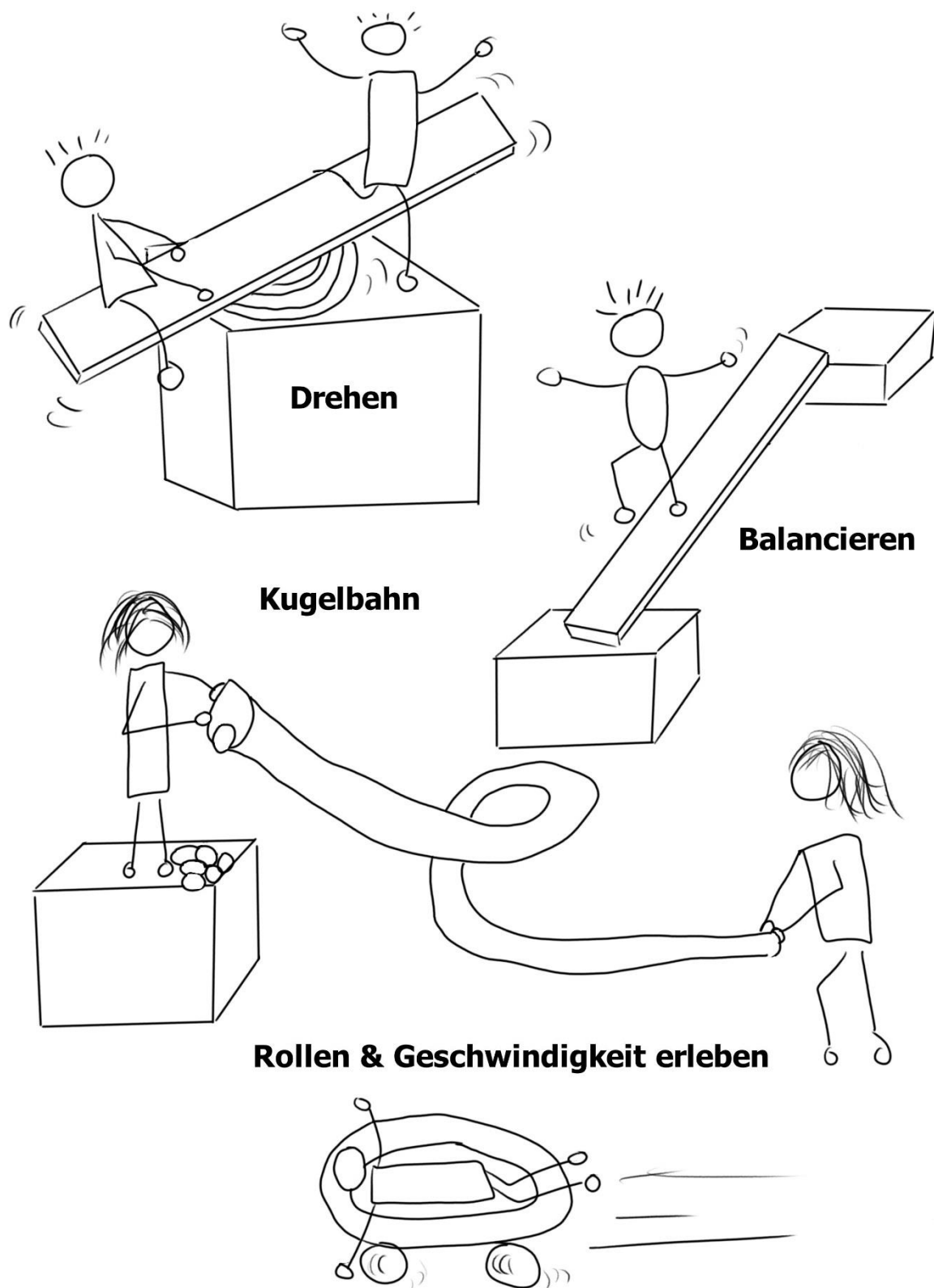


Abbildung 2– Elemente der Bewegungsbaustelle Teil 2

Quelle: mod. n. Miedzinski & Fischer, 2009, S. 120-126

7.2 Psychomotorischen Bewegungslandschaften

Die Begriffe Bewegungslandschaft und Bewegungsbaustelle werden meist synonym in der Literatur verwendet, obwohl es sie Unterschiede aufweisen. Die Bewegungsbaustelle wird wie oben genannt von den Kindern von Beginn an selbst gestaltet. Der/ Die Leiter/in einer Bewegungsbaustelle schafft lediglich mit dem zur Verfügung gestellten Material eine anregende Umgebung. Die genaue Gestaltung der Bewegungsbaustelle wird jedoch den Kindern überlassen. Bei der Bewegungslandschaft finden Kinder aufgebaute Stationen vor, diese sie nutzen und in späterer Folge auch für ihre Bedürfnisse umgestaltet können. Die Bewegungslandschaft wird meistens von einem gewissen Thema begleitet. Die pädagogische Fachkraft kann in der Bewegungssituation sprachliche, themenbehaftete Impulse geben, um die Spannung und die Rollenspiele unter den Kindern zu steigern. (Miedzinski & Fischer, 2009). Weiters können, durch solch eine thematische Verbindung von Bewegungsabläufen Kinder die Anforderungen sinnhaft erleben. Ein Beispiel für die Wichtigkeit eines Zusammenhangs zwischen Handlung und Geschichte wäre, dass ein eher vorsichtiges Kind, das Höhe vermeidet, niemals freiwillig die Sprossenwand hochklettern würde. Wenn es jedoch in eine Geschichte eingebettet ist wie, komm wir müssen schnell auf den Aussichtsturm, um die ankommenden Schiffe zu sehen, lässt es sich viel eher auf die Kletterpartie ein. Manchmal finden Kinder nicht allein in eine Spielhandlung, wo es die Unterstützung der leitenden Fachkraft benötigt. Durch Aufgabenstellungen, die gemeinsam gewagt werden, wie das Beispiel mit dem Aussichtsturm kann Kindern geholfen werden einen Weg ins Spiel zu bahnen. Das Hauptziel liegt hierbei nicht bei der korrekten Ausführung der Bewegung, sondern die Bewältigung der Aufgabenstellung. Für das Gelingen und dementsprechend auch den Erfolg einer Bewegungsbaustelle ist von der leitenden pädagogischen Fachkraft abhängig. Auf die Haltung der pädagogischen Fachkraft wird im Kapitel neuen genauer eingegangen (Fischer, 2019).

7.2.1 Bewegungsthemen in der Bewegungsbaustelle und der Bewegungslandschaft

Die Bewegungsbaustelle und die Bewegungslandschaft betten die grundlegenden Bewegungsthemen der Kinder ein. Hierzu gehören das Bauen und Konstruieren, das Balancieren, Wippen, Schaukeln und Schwingen, sich drehen und Karussell fahren, Rutschen, Gleiten und Rollen. Beim Bauen und Konstruieren haben Kinder die Möglichkeit, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen und verschiedene Zustände ihres Bauvorgangs zu erleben. Einer der faszinierendsten Dinge für Kinder ist das Turmbauen, dabei können sie Situationen beobachten wie, Stabilität versus Instabilität, hoch oder niedrig, breit oder schmal. Hinter dem

Turmbauen stecken viele Reize. Die Spannung beim Konstruieren, wie hoch man den Turm noch bauen kann bis, dass er umfliegt, den Stolz des geschaffenen Werkes und zum Schluss der Fall des Turmes. Durch den Fall können Geräusche und ein verändertes Konstrukt wahrgenommen werden und nach der Zerstörung wird der Wiederaufbau oder die Umgestaltung ins Verzier genommen. Das Bauen und Konstruieren kann in verschiedenen Kinderspielarten entdeckt werden und zumeist sind Kinder sehr vertieft in ihre Arbeit. Es kann auf sehr engen Raum, mit kleinsten Materialien, aber auch mithilfe von großräumigen Bewegungen, Höhlen, Häuser und weiteres gebaut werden (Fischer, 2019).

Das Balancieren stellt ein weiteres Bewegungsthema der Kinder dar. Durch das Experimentieren mit dem eigenen Gleichgewicht können neue Herausforderungen entstehen, das Überwinden von Objekten, unterschiedliche Gegebenheiten des Untergrundes, Gefälle und Erhebungen und das Steigen von Stufen. Je nach Alter beziehungsweise motorischem Entwicklungsstandes des Kindes wird zwischen verschiedenen Schwierigkeitsstufen variiert. Eine Steigerung der Schwierigkeitsstufen kann durch die zu überwindende Fläche, die Höhe und die Art des Überquerens differenziert werden. Die Freude am Erproben und dem Neu Geschaffenen ist hierbei am wichtigsten. So kann sich Furcht und Unsicherheit in Körper- und Selbstsicherheit umwandeln (Fischer, 2019).

Ein weiterer Bereich, wo das Gleichgewicht angesprochen wird, ist beim Wippen, Schaukeln, Schwingen und Karussell fahren. Beim Wippen hat das Kind die Möglichkeit sich ein Erfahrungsrepertoire von Hebelkräften, Robustheit von Materialien, Beschaffenheiten von Objekten, und Flexibilität und Beweglichkeit von Gegenständen anzueignen. Ein Beispiel wie eine Wippe gebaut werden kann, wäre ein Brett auf eine Erhöhung, wie einen Medizinball zu legen. Das Karussell fahren und Drehen beschreibt das Erkunden der eigenen Körperpositionen im Zusammenhang mit Rotation. Ein Karussell kann durch, drehende Scheiben und Brettern hergestellt werden (Fischer, 2019). Beim Schaukeln und Schwingen kann das Kind sowohl Geborgenheit erfahren, weil es Ähnlichkeiten, wie das Schwimmen im Bauch als Baby aufweist oder das in den Schlaf schaukeln, aber auch Beschleunigung und Schwerkraft spüren. Die Beschleunigung kann im Magen oder im Kopf erlebt werden, uns ein mulmiges Gefühl auslösen, oder es kann das Gefühl von Fliegen, Freiheit und Schwerelosigkeit auslösen. Das Schaukeln und Schwingen lässt uns durch das Pendeln Zeit und Rhythmus spüren (Pertersen & Vogler, 1984; zit. n. Fischer, 2019).

Nun wird das letzte Bewegungsthema, das Rutschen, Gleiten und Rollen beschrieben. Beim Rutschen und Gleiten wird die Kreativität und Experimentierfreude der Kinder angeregt. Welche Materialien das Rutschen begünstigen, und welche es hemmen, werden herauskristallisiert und dementsprechend eingesetzt. Rollbretter spielen hierbei eine wichtige

Rolle, da sie das Geleiten mit verschiedenen Geschwindigkeiten ermöglichen und auch als Transportmittel bei Bewegungsbaustellen eingesetzt werden können (Fischer, 2019)

In den darauffolgenden Unterkapiteln wird auf verschiedene Bewegungslandschaften gezielt eingegangen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass, die Thematiken nur dann eingesetzt werden sollten, wenn diese Themenbereiche dem Interesse der Kinder entsprechen. Themen und Geschichten sollten sich immer an die Lebensumwelt und dem Interesse der Kinder orientieren (Rösner & Küsgen, 2013). Alle nachfolgenden Beispiele wurden von Rösner und Küsgen (2013) beschrieben.

7.2.2 Die Ritterburg

Station A: Eine Ritterburg wird erschaffen

Material:

- Eine Sprossenwand
- Matten je nach Größe der Ritterburg
- 2 Kästen
- 2 Bänke
- Krokodile oder Wasserschlangen (Rösner & Küsgen, 2013)

Was wird gemacht?

Mit den zur Verfügung gestellten Materialien wird eine Ritterburg errichtet. Die zwei Bänke werden sowohl in der Sprossenwand als auch an den Kästen befestigt. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Steigung der beiden Bänke variiert, um verschiedene Schwierigkeitsstufen anzubieten. Zur Absicherung als auch zur geschichtlichen Vervollständigung werden mindestens zwei Matten unter die Bänke gelegt. Die Matten stellen den Burggraben dar, der das Volk vor den Eindringlingen schützen sollen. Damit der Anreiz steigt und sich die Gegner fürchten, leben wilde Tiere, wie zum Beispiel Krokodile und Wasserschlangen im Burggraben (Rösner & Küsgen, 2013).

Förderung:

- Gleichgewichtsförderung
- Koordination und motorische Fähigkeiten
- Rollenspiel wird inszeniert
- Das Kind erlangt Selbstsicherheit durch das Klettern in der Höhe. (Rösner & Küsgen, 2013)

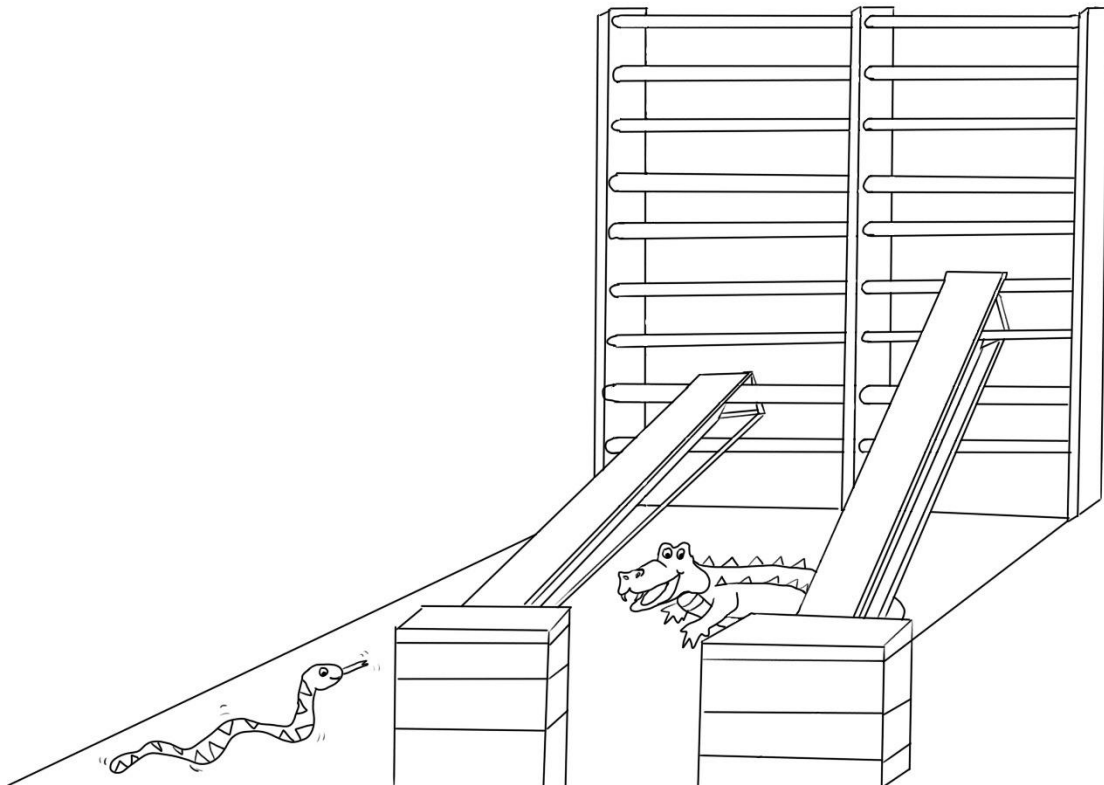


Abbildung 3 - Ritterburg

Quelle: eigene Darstellung, mod. n. Rösner & Küsgen, 2013, S.28

Station B: Kanonenalarm

Material:

- 2 Matten
- 2-3 Seile
- Einen Kasten
- Bälle jeglicher Art
- Wescobausteine
- Kegel zum Beschießen (Rösner & Küsgen, 2013)

Was wird gemacht?

Nun wird eine Kanone aus einer Matte gebaut, damit die Matte eine runde Form beibehält wird sie mit Schnüren umrandet und befestigt (Rösner & Küsgen, 2013).

Förderung:

- Raumorientierung
- Krafteinschätzung

- Hand-Augen-Koordination (Rösner & Küsgen, 2013)

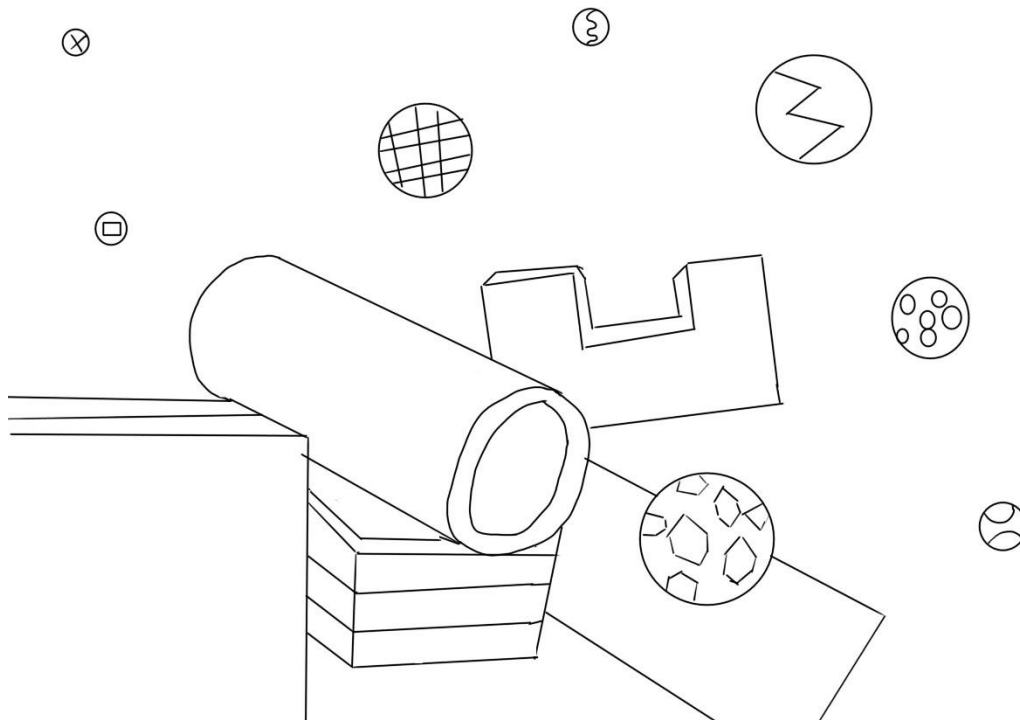


Abbildung 4 – Kanonen

Quelle: eigene Darstellung, mod. n. Rösner & Küsgen, 2013, S. 29

Station C: Ritterrüstung

Material:

- Seile
- Pölster
- Helm

Was wird gemacht:

Wenn man sich noch mehr in die Rolle eines Ritters hineinversetzen möchte, kann eine Rüstung mit Pölstern am Körper befestigt werden. Die Schnüre dienen zur Befestigung (Rösner & Küsgen, 2013).

Förderung:

- Körpererfahrung durch die Rüstung am Körper

- Anpassungsfähigkeiten werden geschult, da das Bewegungsrepertoire durch die Rüstung eingeschränkt ist.
- Erfahrung im Rollenspiel kann gesammelt werden (Rösner & Küsgen, 2013).

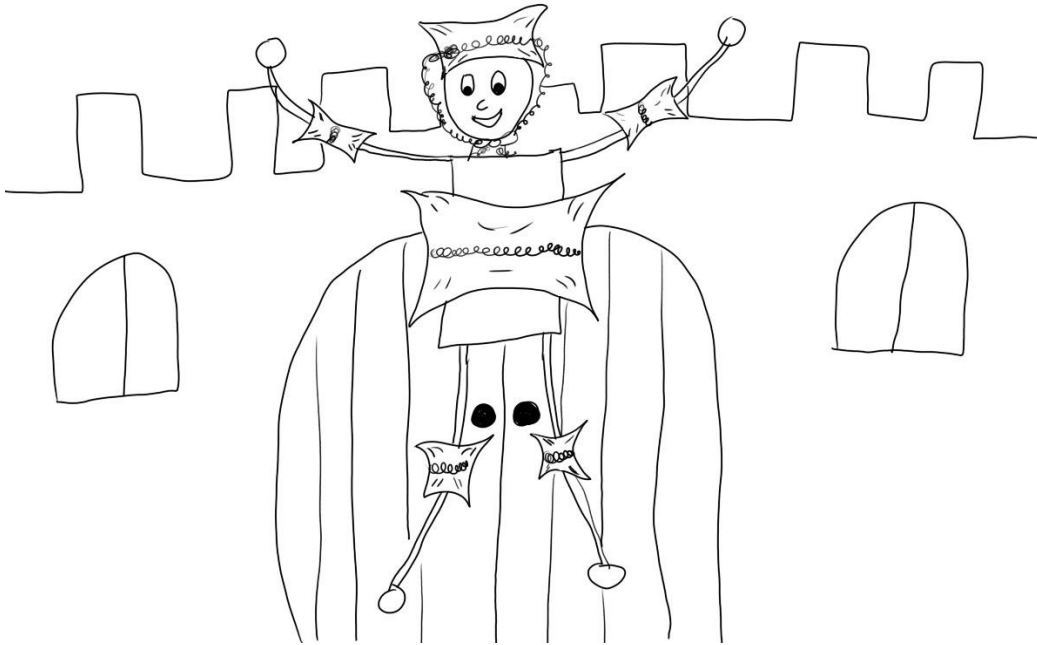


Abbildung 5 – Rüstung

Quelle: eigene Darstellung

7.2.3 Die Feuerwehr

Station A: Feuerwehrauto

Material:

- Rollbretter
- Fallschutzmatte (dick)
- Wescobausteine
- Schlauch
- Feuerwehrhelme
- Heulrohr
- Frisbee (als Lenkrad)
- Leiter
- Stoffe (rot, orange, gelb, lila) (Rösner & Küsgen, 2013)

Was wird gemacht?

Die Rollbretter werden unter einer dicken Fallschutzmatte positioniert. Nun wird die Feuerwehr noch mit Bausteinen, einem Lenkrad, einer Leiter, Helmen, einem Wasserschlauch, Tücher fürs Feuer und einem Heulschlauch ausgestattet (Rösner & Küsgen, 2013).

Förderung:

- Das Heulrohr muss in einem bestimmten Rhythmus bewegt werden, um den klang einer Sirene zu gleichen, dies erfordert Taktgefühl und koordinative Fähigkeiten.
- Das in Bewegung setzen des Feuerwehrautos stärkt die Muskulatur des Kindes
- Im Rollenspiel besteht die Möglichkeit Furcht zu senken beziehungsweise vorzubeugen.
- Ein Feuerwehreinsatz muss gut abgesprochen sein und erfordert soziale Kompetenzen (Rösner & Küsgen, 2013).



Abbildung 6 – Feuerwehrfahrzeug

Quelle: eigene Darstellung, mod. n. Rösner & Küsgen, 2013, S.79

Station B: Die Rettungsmission

Material:

- Bausteine
- Schläuche
- Helme
- Tücher (rot, orange, gelb, lila)

- Eventuell Stofftiere in Not
- Sprossenwand (Rösner & Küsgen, 2013)

Was wird gemacht?

Die Feuerwehrleute klettern auf die Sprossenwand, um beispielsweise ein Feuer zu löschen oder die Katze vom Baum zu retten (Rösner & Küsgen, 2013).

Förderung:

- Der Schlauch sorgt für ein erschwertes Klettererlebnis, dass viel Koordination bedarf.
- Das Gleichgewichtssystem wird durch den Höhen unterschied am Gerüst angeregt.
- Gemeinsame Einsätze fördern die sozialen Kompetenzen (Rösner & Küsgen, 2013).

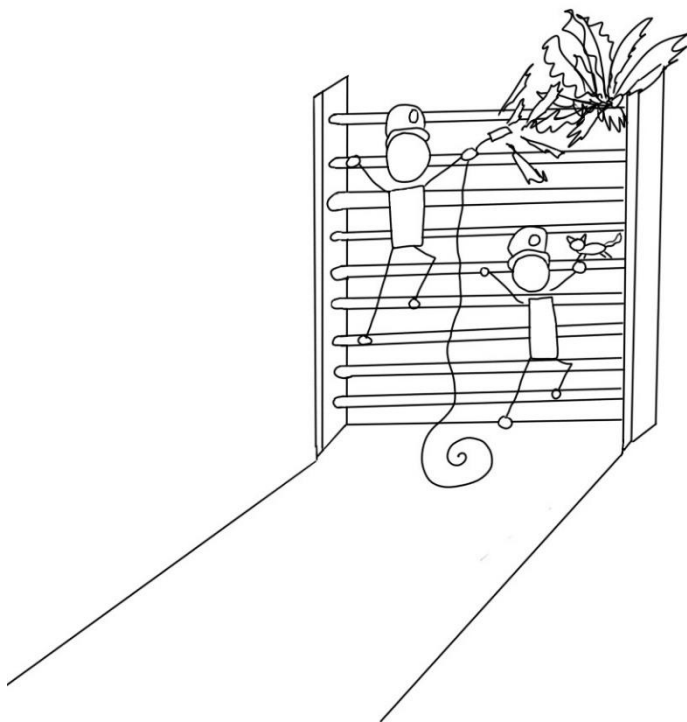


Abbildung 7 – Rettungsmission

Quelle: eigene Darstellung, mod. n. Rösner & Küsgen, 2013, S. 81

7.3 Spielimpulse mit Alltagsmaterialien

Wenn von Alltagsmaterialien gesprochen wird, spricht man von Gegenständen, die im Alltag des Lebens verwendet werden. Hierbei werden den Alltagsgegenständen eine gewisse Funktion zugesprochen, die in der Realität nur im vorhergesehenen Maße gebraucht wird. Aber auch Materialien des täglichen Gebrauchs, die als Abfall gelten, können in Bewegungs- und Spielsituationen ihre Verwendung finden. Durch das Spielen mit Gegenständen wie, Kluppen, Zeitungspapier, Korken, Bierdeckel und vieles mehr, wird eine Zweckentfremdung verursacht und Kinder können ihrer Kreativität und freien Lauf lassen (Beudels et al., 1997). Alltagsmaterialien stellen ein Bindeglied zwischen der Realität und Bewegung dar, dass den Kindern neuen Raum schafft selbsttätig zu agieren und sich als handlungsfähig zu erleben und neue Blickwinkel von Materialien zu erhaschen (Zimmer, 1996). Die Wichtigkeit der Spielmöglichkeiten mit Alltagsmaterialien wird immer höher, da Kinder zunehmend ihren Tag in Institutionen verbringen, dass einen Erfahrungsverlust in manchen Bereichen mit sich bringt. Durch diese Aussage wird verdeutlicht, dass manche Alltagssituationen von früher, wie Wäsche aufhängen, Putzen mit Schwämmen, Geschirr waschen oder anderwärtige hauswirtschaftlichen Tätigkeiten keine zentrale Rolle im Lebensalltag der Kinder mehr spielen. Zunehmend spielen Kinder mit vorgefertigten Spielmaterialien, diese wenig Spielraum für eine Umfunktionierung zulassen und das kreative Spiel verarmt (Hartmann, 2014). Meistens gehen einseitige Spielzeuge schnell kaputt und die Zerstörung liegt im Vordergrund, da ein Reparieren oder Aufbauen nicht mehr möglich ist (Beudels et al., 1997). Hinzu kommt, dass die heutige Gesellschaft ständig neue Spielmaterialien konsumiert und Kindern einer Reizüberflutung ausgesetzt sind (Hartmann, 2014). Durch die reichhaltigen Möglichkeiten des Spiels mit Alltagsmaterialien befindet sich der Fokus eher bei der Konstruktion und Exploration des Materials. Meist gehen Kinder mit den Gegenständen sorgsamer um und die Destruktion des Gebauten rückt weniger in den Mittelpunkt. Der große Unterschied zwischen Materialien mit unterschiedlichen Funktionsmöglichkeiten und vorgegebenen Spielmaterial liegt darin, dass die Zerstörung endgültig ist, und bei den vielseitigen Optionen gibt es immer eine Möglichkeit zum Wiederaufbau (Zimmer & Circus, 1995).

In der Psychomotorik spielen Alltagsmaterialien von Anfang an eine zentrale Rolle. Durch die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten von wertlosen Gegenständen erweitern sie die psychomotorische Arbeit. Im theoretischen und wissenschaftlichen Kontext werden Alltagsmaterialien zwar nicht am stärksten beleuchtet, aber in der praktischen Umsetzung sind sie immer präsent. Sie bekommen in der heutigen Zeit immer mehr Beachtung, aufgrund des kleiner werdenden Bewegungsradius von Kindern (Beudels et al., 1997). Der Einsatz von Alltagsmaterialien beinhaltet die psychomotorischen Inhalte der Sozial-, Material- und

Körpererfahrung. Weiters können durch diese Bewegungssituation, zahlreiche Rollenspielsituationen geschaffen werden (Beudels et al., 1997). Das Spiel mit Alltagsmaterialien kann in zwei Abschnitte gegliedert werden, in eine Phase des Explorierens und in eine Bau- und Konstruktionsphase (Beudels et al., 1997). Im Umgang mit Alltagsmaterialien muss die Vorerfahrung der Kinder mit solchen Materialien beachtet werden. Je nach Erfahrungsschatz der Kinder und des Erwachsenen kann eine offene, teilstrukturierte oder strukturierte Bewegungssituation geschaffen werden. Für Einsteiger wäre die strukturierte Methode am leichtesten. Das Material und das zu behandelnde Thema wird den Kindern vorgegeben und die Bewegung findet in vorgefertigten Geschichten oder Spielen statt. Hierbei ist nur wenig Spielraum für freies Handeln mit dem Material möglich. Wenn schon mehr Erfahrungspotential gegeben ist, können das Thema und die Materialien vorgegeben werden und die Bewegungssituationen können von den Kindern selbstständig injiziert werden. Wenn das Arbeiten mit Alltagsmaterialien schon gut erprobt wurde, kann ein freies Erproben und Spiel entstehen. Beim Aufbau einer Bewegungssituation mit Alltagsmaterialien sollte auf ein gutes Verhältnis zwischen Spannung und Ruhe, freies Tun und angeleitetes Spielen, Einzelaktivitäten und Gruppenaktivitäten geachtet werden. Weiters sollten Regeln für die Einheit gemeinsam bestimmt werden und wenn nötig auch gemeinsam mit den Kindern Änderungen vorgenommen werden. Nun hat das Bewegen mit Alltagsmaterialien das große Ziel, die Eigenaktivität des Kindes zu fördern und die Kreativität der Kinder in Schwung zu bringen, doch anstatt freien Spielsituationen werden im Buch Außer, Rand und Band von Beudels Wolfgang, Klein Nicola und Delker Kerstin (1997) genaue Geschichten und Ideen beschrieben. Dieser Widerspruch in sich wird damit erklärt, dass Kinder und unerfahrene Leiter* Leiterinnen anfangs Anleitung benötigen und durch den erweiterten Erfahrungsschatz immer mehr offen gestaltet werden kann. Durch das eher offene gestalten und experimentieren ist eine Planung vorab jedoch genauso wichtig, wie bei anderen Bewegungseinheiten, um die Balance zwischen den oben genannten Verhältnissen halten zu können.

7.3.1 Bewegungsgeschichten und Alltagsmaterialien

Meistens werden Alltagsmaterialien mit Bewegungsgeschichten in Zusammenhang gebracht. Hierbei wird in vier Schwierigkeitsstufen unterschieden. In der ersten Variante geht man von unerfahrenen Leitern/Leiterinnen und Kindern aus. Die pädagogische Fachkraft erzählt eine Geschichte. Während des Vorlesens agieren die Kinder gleichzeitig und führen die vorgegebenen Aufgaben und Bewegungsimpulse aus. Dabei wurde das Material vorab vom Erwachsenen hergerichtet und Variationsvorschläge oder Ideen der Kinder können nur eingeschränkt berücksichtigt werden.

Ein Ausbau von der ersten Methode kann hergestellt werden, in dem die bereits bekannte Geschichte kurz durch die pädagogische Fachkraft oder eines der Kinder erzählt wird. Die Geschichte ist die Basis für das weitere Handeln, sie kann jedoch auch von den Kindern erweitert werden. Gemeinsam wird ein Plan aufgestellt, welche Materialien benötigt werden und wie die Bewegungslandschaft aufgebaut werden soll. Die Planung kann durch das Zeichnen von Plänen unterstützt werden, um das Besprochene zu verbildlichen.

Eine weitere Schwierigkeitsstufe wäre, wenn die Geschichte als Grundlage für eine neue Geschichte gewählt wird. Kinder sind nun aufgefordert, ihre Ideen und Bedürfnisse miteinzubringen und in ihren Handlungsspielraum zu integrieren. Diese Ideen werden in einen Plan festgehalten und alle Mitspielenden werden in Gruppen eingeteilt, um Ihre Ideen zu verwirklichen.

Als Letztes kann eine kurze Geschichte erzählt werden oder einzelne Titel eines Spiels genannt werden und alle Beteiligten wissen, was zu tun ist. Diese Art wird dann eingesetzt, wenn einzelne Kinder oder auch Gruppen in einer gewissen Situation, wie „Überforderung, Trägheit, Übermaß an Aggressivität, Chaos“ (Beudels et al., 1997, S.32) gefangen sind und sie aus dieser Gefühlslage befreien möchte. Das Einsetzen dieser Methode ist spontan und bedingt Materialien zu verwenden, diese in der jeweiligen Situation zur Verfügung stehen.

Im nächsten Unterkapitel wird ein genaues Beispiel einer Bewegungseinheit mit Alltagsmaterialien beschrieben.

7.3.2 Willkommen in der Roboterwelt -Geschichte

In diesem Kapitel wird eine Geschichte aus dem Buch Außer Rand und Band von Beudels, Kleinz und Delker (1997) zusammengefasst und den Unterkapitel die einzelnen Stationen beschrieben. Am Vormittag hat die Kindergartenpädagogin Susi ein Buch über Roboter mit in den Kindergarten genommen. Auf einmal hatten alle Kinder ganz viele Fragen und wollten mehr über die Roboter erfahren. Damit sie Ihren Wissensdurst stillen können, reißen sie in das Roboterland. Sie kommen als Erstes bei einer verlassenen Roboterfabrik vorbei. Leider ist sie nicht mehr in Betrieb, weil es keine Arbeiter mehr gibt. Schnell entscheiden sich die Kinder die Fabrik wiederzueröffnen und jedes Kind bekommt wie in einer echten Fabrik einen Teilbereich zur Fertigung von den Robotern zugeschrieben. Wenn alle Teile fertig sind, kann jedes Kind, dass sich in einen Roboter verwandeln will, sich auf das Fließband stellen und die anderen Kinder kleiden es mit den richtigen Teilen an. Nun, sind die Roboter fertig, doch was jetzt? Die Roboter gehen alle zu Beginn sehr langsam und eckige, sie quietschen und haben eine Stimme wie aus dem Radio. Halt stopp wir haben etwas vergessen. Der Roboter ist ja, wie ein Computer, der muss doch erst programmiert werden.

Die Kinder überlegen sich schnell Fertigkeiten für jeden einzelnen Roboter und das Erproben der Funktionen kann beginnen. Doch wenn so viele Roboter auf einmal in Betrieb genommen werden, entsteht ein großes Kuddelmuddel, hoffentlich haben sie eine Alarmanlage, wenn sie zu knapp beieinander vorbeigehen. Oje, schon sind die ersten zusammengestoßen, hoffentlich funktionieren sie noch richtig. Oh nein, es dürfte viel kaputtgegangen sein, anstatt vorwärts bewegen sich nun alle Roboter rückwärts und eine Unordnung und Gedränge entsteht. Die Roboter müssen dringend repariert werden. Alle Kinder reparieren die Roboter sorgsam und schon laufen sie wieder wie geschmiert. Doch plötzlich bleiben alle Roboter wieder stehen. Sie können doch nicht wieder kaputtgegangen sein, wir haben sie doch erst repariert. Vielleicht müssen wir sie wieder aufladen, weil sie keinen Strom mehr haben. Schnell holen sich die Kinder die große Batterie und laden ihre Roboter auf. Langsam wachen alle Roboter wieder auf und schrecken sich in alle Richtungen. Jetzt können wir endlich mit den Robotern spielen. Ein Kreis wird gebildet und es wird versucht, mit den Robotern zu tanzen, doch statt zu tanzen rennen die Roboter alle hin und her und ein großer Kabelsalat entsteht. Jetzt müssen die Roboter erstmal entwirrt werden. Als alle Roboter sich wieder frei bewegen können. Die pädagogische Fachkraft ruft jedoch schnell Kinder, wir müssen schnell in den Kindergarten, dort werden wir dringend gebraucht. Schnell wird ein „Superkindergartenrückkehrmobil“ (Beudelset et al., 1997, S.40) gebaut und die Kinder flitzen zurück in die Gruppe (Beudels et al., 1997).

In weiter Folge werden die einzelnen Stationen der Geschichte beschreiben.

7.3.2.1 Die Fabrik

Material:

- Verschieden große Kartons (Kopf und Körper)
- Kleiderbügel, Kartonstreifen, Stöcke (Antenne)
- Stifte und Kleber zum Bemalen und zusammensetzen
- Eierkartons und Stöpsel für die Schalter
- Seil für ein Stromkabel (Beudels et al., 1997).

Was wird gemacht?

Alle Teile für den Roboter werden hergestellt, dabei werden Löcher für den Hals und die Extremitäten ausgeschnitten und der Roboter nach den Wünschen und Vorstellungen der Kinder gestaltet und verziert. Falls jüngere Kinder bei der Bewegungsgeschichte teilnehmen, sollten die Löcher schon vorab ausgeschnitten werden. Zum Schluss stellen sich die Kinder in eine Reihe auf und ein anderes Kind geht an ihnen vorbei. Während des vorbeigehens

Schreitens wird das Kind durch die anderen Kinder in einen Roboter verwandelt. Der Bauchteil, der Kopf, die Antenne und die Schalter werden angebracht (Beudels et al., 1997).

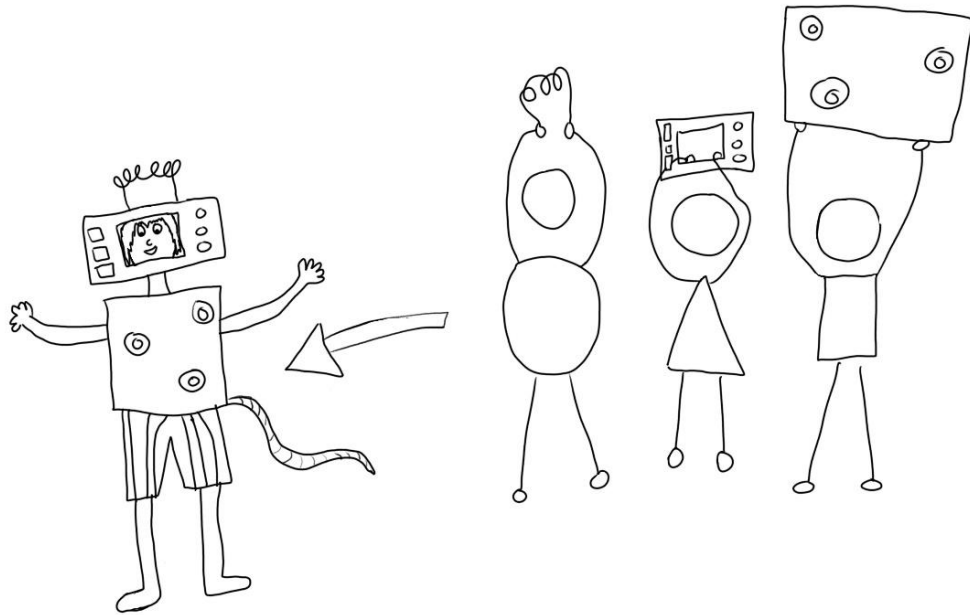


Abbildung 8 – Roboterfabrik

Quelle: eigene Darstellung, mod. n. Beudels et. al., 1997, S. 39

7.3.2.2 Die Fertigkeiten der Roboter

Material:

- Die vorher angefertigten Roboterrüstungen (Beudels et al., 1997).

Was wird gemacht?

Kinder können ihren Roboter ausprobieren. Was kann man alles im Roboterkostüm machen? Bei dieser Station wird der Roboter aber auch programmiert. Jeder Knopf hat eine andere Funktion, die sich das Kind selbstständig ausdenkt, beim roten Knopf wird rückwärtsgegangen, der violette Knopf schaltet den Roboter ab und vieles mehr (Beudels et al., 1997).

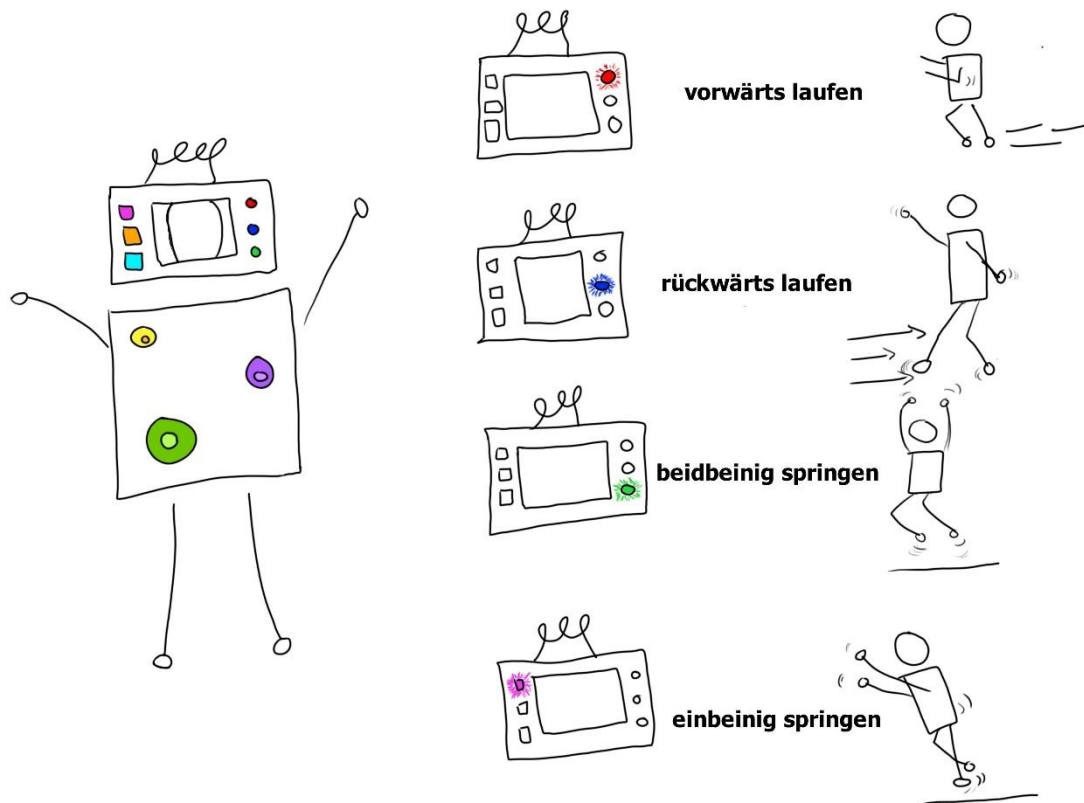


Abbildung 9 – Roboterprogrammierung

Quelle: eigene Darstellung

7.3.2.3 Roboter – Chaos

Material:

- Papierrollen oder Eierkartons als Werkzeug

Was wird gemacht?

Ein Kind kontrolliert 2-3 weitere Roboter und muss darauf achten, dass sie nicht mit anderen Robotern zusammenstoßen oder gegen die Wand laufen. Das Kind steuert die anderen durch die Funktionen der verschiedenen Knöpfe. Wenn die Roboter jedoch zu oft zusammenstoßen oder gegen die Wände rennen, werden sie kaputt und die Knöpfe haben nicht mehr die richtige Funktion. Hierbei kann sich der Roboter neue Bewegungsarten oder Verhaltensweisen ausdenken. Wenn der Roboter kaputt ist, wird er von dem Kind abgeschaltet. Wenn der Roboter abgeschaltet ist, legt er sich am Boden oder bleibt regungslos stehen (Beudels et al., 1997).

7.3.2.3 Aufladestation

Material:

- Roboterkostüm
- Große Schachtel als Batterie
- Seile als Kabelanschluss (Beudels et al., 1997)

Was wird gemacht?

Die Roboter bewegen sich im Raum und reduzieren ihre Geschwindigkeit, bis sie ins Stehen gelangen. Ein paar Kinder schnappen sich die Batterie, die mehrere Stromkabel aufweist und laufen zu den Robotern hin. Es muss jedes Körperteil mit dem Stromkabel berührt werden, um das gewünschte Körperteil wieder bewegen zu können. Damit dieser Vorgang schnell vonstattengeht, befinden sich mehre Stromkabel an einer Batterie (Beudels et al., 1997).

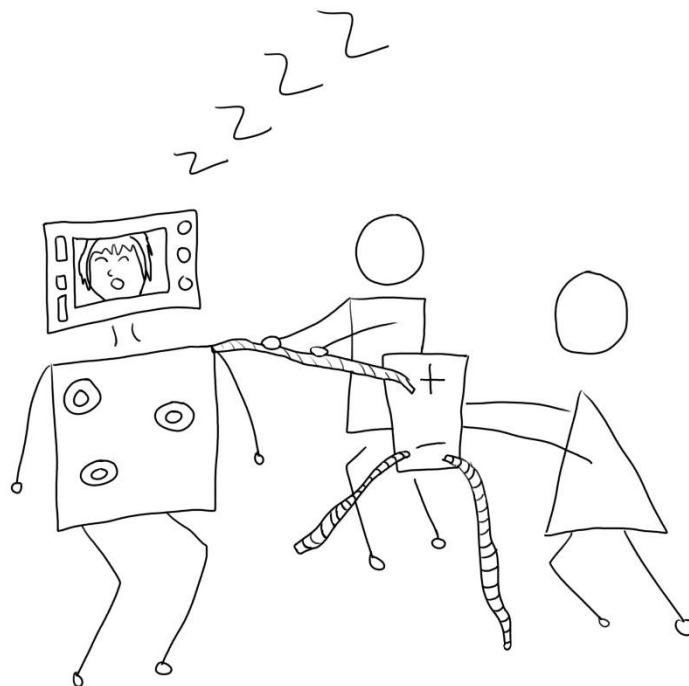


Abbildung 10 – Aufladestation

Quelle: eigene Darstellung

7.3.2.4 Kabelsalat

Material:

- Roboterkostüm (Beudels et al., 1997)

Was wird gemacht?

Die Roboter halten jeweils ein Stromkabel eines anderen Roboters fest. Dann gehen sie kreuz und quer, unten durch und oben drüber, bis ein Kabelsalat entsteht. Dann hat ein Kind, oder auch mehrere Kinder, die Aufgabe das Wirrwarr wieder zu lösen, indem sie den Robotern sagen, wie sie sich bewegen müssen (Beudels et al., 1997).

5.1.1.5 Konstruktion des Rückkehrfahrzeuges

Material:

- Roboterkostüm
- Kartons in verschiedenen Größen
- Seile
- Malutensilien
- Verpackungsmaterial (Beudels et al., 1997)

Was wird gemacht?

Aus vielen Kartons wird ein großes Fahrzeug gebaut, um zurück in den Kindergarten zu gelangen. Dabei ist der Kreativität der Kinder keine Grenzen gesetzt und zum Schluss sollten alle Kinder Platz haben. Zum Schluss werden alle Roboter auseinander gebaut und zur Seite gelegt, damit sie allein keinen Unfug machen. Als Entspannung und Abschluss können sich alle Kinder in ihr Rückkehrfahrzeug setzen und noch ein wenig plaudern (Beudels et al., 1997).

8. Rahmenbedingungen fürs Spiel schaffen

Im folgenden Kapitel wird auf die Raumgestaltung im Kindergarten im Allgemeinen eingegangen, da es sonst den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

In der Pädagogik gab es einige Pioniere, die sich mit Kindergartenräumen und Materialien auseinandersetzten. Dazu zählen Maria Montessori, Rudolf Steiner, Friedrich Fröbel, Anna Freud und Loris Malaguzzi (Niederle, 2005b). Weiters weist Niederle (2015b) darauf hin, dass es in der westlichen Gesellschaft so viele verschiedene Richtungen der pädagogischen Ansätze gibt und jeder Kindergarten sich über sein Konzept im vorab im Klaren sein

muss. Auf Grund dessen sollte sich über die Raumgestaltung Ziele und Wünsche im Konzept verankert sein (Niederle, 2005b). Grundsätzlich gilt, dass jeder Raum eine bestimmte Atmosphäre ausstrahlt, diese uns unterbewusst zu bestimmten Verhaltensweisen führen. Da Kinder viel Zeit von ihrem Tag im Kindergarten verbringen, dient der Raum nicht nur zum Materialangebot, sondern soll ein Wohlbefinden und lernanregendes Umfeld darstellen (Lange, 2000). Schönrade (2005) plädiert ebenfalls das die pädagogischen Maßnahmen durch Räume positiv oder negativ beeinflusst werden. Auf Grund dessen sollten bei der Raumgestaltung Überlegungen gemacht werden, um einen guten Entwicklungsraum bieten zu können. Besonders die Individualität jedes einzelnen Kindes sollte in der Raumgestaltung bedacht werden. So muss es verschiedene Bereiche geben, diese einerseits Bewegung und andererseits Rückzugsmöglichkeiten bieten. Aber auch Platz zum Musizieren, Bauen- und Konstruieren, Rollenspiele, Gestalten mit verschiedenen Materialien und Bücher betrachten sollten eingeplant werden. Bei der Einrichtung ist jedoch darauf zu achten, dass keine Reizüberflutung geschieht, indem zu viele Materialien zur Verfügung stehen. Weiters sollten die Materialien gut strukturiert und geordnet sein, um Kindern die Orientierung zu erleichtern. Bei Umgestaltungen werden Kinder bestenfalls miteinbezogen, um sie nach ihren momentanen Bedürfnissen zu gestalten. Auch vor Außenräumlichkeiten wird nicht Halt gemacht (Schönrade, 2005).

8.1 Räume laut Handlungsprinzipien der Psychomotorik

In der Psychomotorik wird von einem ganzheitlichen humanistischen Menschenbild ausgegangen, welches ebenfalls in der Reggio-Pädagogik und im Konzept Maria Montessori gilt. Dem entsprechend werden Kinder als aktiv handelndes Subjekt gesehen diese die Umwelt und die damit verbundenen Räumlichkeiten im Kindergarten so selbstständig wie möglich erkunden sollten (Keßel, 2014; Böcker-Gianni, 2021). Weiters wird der Raum in der Psychomotorik als Entwicklungsspielraum und dritter Erzieher gesehen. Die Psychomotorik beschreibt den Raum als einen Faktor der Bildungs- und Lernprozesse beeinflusst (Schäfer, 2009). Das Material das in den Räumlichkeiten vorhanden ist bestimmt über die Qualität der Handlungs- und Gestaltungsräume der Teilnehmenden. Sie können die Eigenaktivität sowohl fördern als auch hemmen (Kuhlenkamp, 2021). Damit die Neugierde des Kindes geweckt wird, müssen verschiedene Schwierigkeitsstufen von Materialien zur Verfügung stehen und unterschiedliche Entwicklungsthemen der Kinder ansprechen. Weiters soll die Kreativität, die Selbsttätigkeit und das experimentieren durch das Material möglich gemacht werden (Kuhlenkamp, 2021). Durch die Materialien werden positive Erlebnisse geschaffen und Lernprozesse in Gang gesetzt. Die Gegenstandserfahrung, dient sowohl als Aneignungs- als auch als Gestaltungsprozess, die in Wechselwirkung stehen (Kunze-Langenfeld, 2014). Ein weiteres Prinzip der Psychomotorik ist die Freiwilligkeit, dies besagt bei der

räumlichen Konzeption, darf das Kind selbst die Materialien auswählen mit denen es gerne hantieren möchte und bedingt eine Auswahl von mehreren Materialien. Auch das die Prinzipien der Orientierung und Strukturierung werden durch eine vorbereitete Umgebung beachtet. Materialien müssen von den Kindern an denselben Orten auffindbar sein. Damit die Sicherheit besteht die Materialien zu finden bedarf es eine klare Ordnung und Struktur der Aufbewahrung der Materialien. Als Orientierungshilfe können Bilder von den Gegenständen, Piktogramme oder Symbole eingesetzt werden. Weiters müssen ausreichende Bewegungsanreize geschaffen werden, um dem Grundbedürfnis der Kinder nach Bewegung gerecht zu werden (Keßel, 2014; Böcker-Gianni, 2021).

Auf Grund dessen das dem Raum große Bedeutung in der Psychomotorik beigemessen werden, sollten der gesamte Raum und seinen Ressourcen inspiziert werden. Dabei ist auf die fundamentalen Gegebenheiten, wie Licht, Temperatur und Geruch zu achten, als auf die akustischen Reize, die Farbkombinationen und auf die Orientierbarkeit. Um die Sicherheit der Kinder zu gewähren müssen auch Gefahrenquellen herausgefiltert werden und die gesamte Ausrüstung vor der Verwendung geprüft werden. Auch die Raumgröße ist für das Wohlbefinden der jeweiligen Altersgruppe zu beachten. Handelt es sich um Jüngere Kinder wirkt ein kleinerer Raum sicherer und schafft Geborgenheit. Bei größeren Kindern beziehungsweise älteren Kindern wird sich ein größerer Raum eignen, da der Bewegungsradius des Kindes eine größere Dimension aufweist. Weiters müssen die Rahmenbedingungen eruiert werden, ob es Gestaltungs- und Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder gibt und wie sie zur Verfügung gestellt werden können. Zusammenfassen ist zu sagen, dass die Art des Materials vom psychomotorischen Setting und den Teilnehmenden abhängig gemacht werden muss (Kuhelinkamp, 2021).

9. Die Haltung der pädagogischen Fachkraft

In den folgenden Unterkapitel wird auf die didaktischen Prinzipien im Kindergarten eingegangen und das Verständnis eines optimalen Beziehungsaufbau im Kindergarten beschrieben. In weiterer Folge werden die psychomotorischen Prinzipien in Bezug auf die Haltung des Psychomotorikers* der Psychomotorikerin erläutert und ebenfalls die optimale Beziehungsebene dokumentiert.

9.1 Die didaktischen Prinzipien im Kindergarten

Die allgemeine Haltung der Elementarpädagogin* des Elementarpädagogen erschließt sich aus den didaktischen Prinzipien, die in den Bildungsangeboten und gleichzeitig das Handeln der Fachkraft Anwendung findet. Die didaktischen Prinzipien werden regelmäßig

überarbeitet und angepasst, je nachdem, welche neuen Erkenntnisse in der Wissenschaft erworben werden und müssen auch an die gesellschaftlichen Werte und Normen angepasst werden. Im folgenden Kapitel werden auf die didaktischen Prinzipien nach Niederle (2005a) eingegangen und die aktuellen Prinzipien vorgestellt. Alle Prinzipien, die nun beschrieben werden, orientieren sich am Kind und stellen die Grundlage der Pädagogik in Kindergärten dar. Das erste Prinzip geht auf die Ganzheitlichkeit ein. Hierbei wird verstanden, dass Bildungsangebote allen Bereichen des Lernens, wie Kognition, emotionalen und sozialen, als auch motorischen Entwicklung im selben Ausmaß angeboten werden. Weiters soll das Kind so viele Chancen wie möglich bekommen, selbsttätig zu agieren und sich die Welt selbstständig zu erkunden. Bei der Erkundung der Welt ist das Spielen für die kindliche Entwicklung essenziell. Zusammenfassend wird von der pädagogischen Fachkraft gefordert, dass sie* er alle Entwicklungsbereiche im gleichen Maße schult und eine anregende Umgebung zur Selbsttätigkeit schafft.

Das nachfolgende Prinzip beschäftigt sich mit der Orientierung der Lebenswelt des Kindes. Hier wird von den pädagogischen Fachkräften gefordert, sich am Entwicklungsstand des Kindes zu orientieren und den Rucksack mit den individuellen Erfahrungen des Lebens, dass das Kind täglich mit sich trägt, immer vor Augen zu halten. Die Themenauswahl sollte je nach Alter des Kindes mehr oder weniger zentral ausgerichtet sein. Welche Themen gerade das Interesse der Kinder weckt, wird durch verschiedene Methoden ermittelt, wie einer Beobachtung, Situationsanalyse oder aktivem Zuhören. Durch die Arbeit an den Themen der Kinder können Kinder an bereits Bekanntem anknüpfen und das Eigenständige experimentieren und erforschen wird begünstigt (Niederle, 2005a).

Als nächstes wird auf das Prinzip der Individualisierung eingegangen. Die Individualisierung wird im Kindergarten durch Materialien, räumlichen Gegebenheiten und der individuellen Entwicklungsbegleitung möglich. Weiters muss das pädagogische Fachpersonal, den individuellen Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigen, Interessen und Bedürfnisse herausfiltern, als auch die Stärken des Kindes bei der Planung beachten. Weiters müssen angemessene Rahmenbedingungen und genügend qualifiziertes Fachpersonal zur Verfügung stehen, um die Individualisierung im Kindergarten durchführen zu können. Weiters wird beschrieben, dass der Austausch zwischen den Erziehungsberechtigten und des Kindergartens für ein individualisiertes Arbeiten mit dem Kind nötig ist, um an einem Strang zu ziehen und mögliche externe Fachkräfte zur Entwicklungsbegleitung zu empfehlen (Niederle, 2005a).

Das Prinzip der Differenzierung und das Prinzip der Individualisierung sind sich sehr ähnlich. Hierbei geht es darum, Kinder mit demselben Entwicklungsstand und denselben Interessen zusammenzufassen, um ihnen das Thema bestmöglich näherzubringen. Möglich

gemacht wird, dies durch eine Methodenvielfalt der Pädagogin* des Pädagogen. Das folgende Prinzip Entwicklungsgemäßheit beschreibt die Wichtigkeit am Können des Kindes anzuknüpfen, um eine Unterforderung oder Überforderung zu vermeiden. Weiters sollen die Angebote nach Entwicklungsstand des Kindes geplant sein, um die Neugierde des Kindes bestmöglich anzuregen und zur Selbsttätigkeit hinzuführen (Niederle, 2005a).

Das Prinzip der Entwicklungsgemäßheit stellt die Grundlage des Prinzips des Erfolgserlebnisses dar. Wenn das Angebot oder eine Situation geschaffen wird, wo Erfolgserlebnisse der Kinder gesehen und gelobt werden, wird Dopamin ausgeschüttet und es kommt zu einer positiven Bewertung von Lernen. Weiters wird durch das Erfolgserlebnis das Kind in seinem Selbstbewusstsein gestärkt, das wiederum zu einem positiven Neugierdeverhalten führt und das Kind einen großen Handlungsspielraum erlangt (Spitzer, 2006). Ebenso wichtig wie die Anerkennung des Geschafften ist eine Fehler schätzende Kultur. Es soll ein Raum geschaffen werden, wo Fehler gemacht werden können und als wertvoller Schritt für neue Erfahrungen gesehen werden (Niederle, 2005a).

Das nächste Prinzip beschäftigt sich mit der Eigenaktivität des Kindes. Von Beginn an möchte das Kind seine Umwelt entdecken, Erfahrungen sammeln und Assoziationen mit bereits gesammelten Informationen schließen. Hierbei handelt sich es sowohl um die materielle als auch die soziale Umwelt. Die Neurobiologie zeigt auf, dass durch das Handeln in Bewegung Synapsen im Gehirn gebildet werden. Durch die Bildung von neuen Synapsen werden die Nervenzellen dichter verflochten und die Informationsverarbeitung läuft schneller ab. Aufgrund dieser Annahme, sollten der Pädagoge* die Pädagogin sich ein konkretes Raumkonzept erarbeiten, um Kindern die Explorationserfahrungen so gut wie möglich zu unterstützen. Hierbei muss beachtet werden, dass Materialien sorgfältig ausgewählt werden müssen und regelmäßig getauscht werden, um die Neugierde der Kinder groß zu halten. Weiters sollte der Gruppenraum in spezifische Themenbereiche eingeteilt werden, um ein kreatives Arbeiten, ohne Störungen durch Andere zu ermöglichen. Auch das zweckfreie Hantieren mit Gegenständen sollte gewährt werden, um der Kreativität freien Raum zu lassen (Niederle, 2005a).

Lernen mit allen Sinnen beschreibt das folgende Prinzip. Durch unsere vielfältigen Wahrnehmungsbereiche kann sich das Kind die Welt aneignen. Hierbei sollte in erster Linie real und dreidimensional sein, um das Lernen mit allen Sinnen zu ermöglichen. Das Prinzip der Veranschaulichung beschreibt, dass das Anschauungsmaterial, wenn möglich, durch mehrere Sinne vertieft werden sollte, um unterschiedliche Bereiche des Kindes anzuregen und Bildungsprozesse zu intensivieren. Damit manche Abläufe von Kindern besser verstanden werden, können auch zweidimensionale Materialien, wie Bilder verwendet werden. In

manchen Fällen ist es auch nicht möglich, die reale Situation mitzuerleben, hier kann auf Spielzeuge wie beim Thema Baustelle ein Bagger hinzugezogen werden (Niederle, 2005a).

Das Prinzip der Selbstwirksamkeit dokumentiert die Wichtigkeit, Kindern Verantwortung zu übergeben und sich als selbstwirksam zu fühlen. Durch das Gefühl der Selbstwirksamkeit, kann das Kind Erfahrungen in der Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungsstrategien und den individuellen Handlungsspielraum erweitern und erlangen dadurch ein gutes Maß an Selbstvertrauen. Die Selbstwirksamkeit kann vom pädagogischen Fachpersonal bestärkt werden, in den altersgemäßen Aufgaben gestellt werden, in den Kinder eine Verantwortung tragen und sich dabei eigenaktiv erleben. Als auch die Selbsttätigkeit in den Vordergrund zu stellen, und nur so viel wie nötig bei Prozessen zu begleiten. Anknüpfend an den Fokus der Selbsttätigkeit wird auch eine kreativitätsfördernde Haltung von den Pädagogen/innen vorausgesetzt. Kreativität der Kinder zuzulassen erfordert Zeit, eine Zweckentfremdung von Materialien, Veränderungen wertschätzend gegenüberzustehen und spontan handeln zu können (Niederle, 2005a).

Das Prinzip der Übung beschreibt die Unerlässlichkeit der Wiederholung von Prozessen im Kindergarten. Durchs Üben werden Fertigkeiten erprobt und gefestigt. Wenn die Fähigkeit eine gewisse Grundlage erreicht hat, können auch Variationen eingebaut werden, die den Schwierigkeitsgrad und damit auch den Herausforderungscharakter steigern. Hierbei stehen der Spaß und die Freude immer im Zentrum der Arbeit. Die letzten zwei Prinzipien gehen auf die Orientierung und Sicherheit und die Sachrichtigkeit ein. Unter den räumlichen Strukturen wird die Aufbewahrung von Materialien, als auch die Gestaltung des Gruppenraums gesehen. In dem Kinder wissen, welche Regeln in der Gruppe existieren, umso sicherer fühlen sie sich. Um Regeln klar zu definieren, werden gemeinsam mit den Kindern Regeln aufgestellt und als Hilfestellung verbildlicht, um sich besser an die Regeln halten zu können. Die Regeln sollte altersgemäß verbildlicht werden, um eine Überforderung zu vermeiden. Unter dem Prinzip der Sachrichtigkeit wird verstanden, dass das pädagogische Fachpersonal Wissen kindgerecht und sachrichtig vermittelt. Wenn eine Frage der Kinder nicht beantwortet werden kann aufgrund von fehlendem Wissen, muss dies ausgesprochen werden und die Information mithilfe von Büchern oder anderen Medien ermittelt werden (Niederle, 2005a).

Nun wird auf die gesellschaftlich orientierten Prinzipien eingegangen, diese von gesellschaftlichen Werten und Normen geprägt sind und für eine erfolgreiche Lebensbewältigung zur gegebenen Zeit als wesentlich betrachtet werden. Das erste Prinzip beschäftigt sich mit der Partizipation, das den Vorgang des Miteinbeziehens der Kinder in verschiedenste Prozesse beschreibt. In dem ein Dialog zwischen Kindern und Kindern und der pädagogischen Fachkraft entsteht, können viele Fertigkeiten erworben werden. Zum einen lernen Kinder

die eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu äußern und für sie einzustehen und zum anderen lernen sie neue Blickwinkel durch abweichende Meinungen zu verstehen. Dabei ist es wichtig, dass über gewisse Dinge demokratisch abgestimmt wird und die Mehrheit entscheidet, jedoch dürfen die einzelnen Wünsche nicht untergehen. Die Minderheit soll auch gehört werden und eventuell kann ein Kompromiss gefunden werden (Niederle, 2005a).

Das nächste Prinzip befasst sich mit der Mehrsprachigkeit. Die Mehrsprachigkeit ist in unserer Gesellschaft vertreten und sollte von allen wertgeschätzt und respektiert werden. Im Kindergarten soll die Erstsprache der Kinder gefördert beziehungsweise in den Kindergartenalltag inkludiert werden. Die Erstsprache stellt die Grundlage jeder weiteren Sprache dar und muss deswegen gefestigt sein (Bäck et al., 2006). Das nächste Prinzip weist viele Ähnlichkeiten mit der Mehrsprachigkeit auf. Es handelt sich nämlich darum, alle Kulturen als Schatz der Vielfalt anzusehen und eine vorurteilsbewusste zu arbeiten. Pädagogen und Pädagoginnen haben die Aufgabe, etwaige Vorurteile individuell zu reflektieren, um sie sich bewusst zu machen und zu vermeiden, damit sie nicht unterbewusst im Handeln mitschwingen. Es soll schon früh den Kindern vermittelt werden, dass es verschiedene Kulturen gibt und sie andere Meinungen mit sich ziehen und als Bereicherung verstanden werden (Tietze et al., 2005).

Das Prinzip der geschlechtersensiblen Pädagogik, betont ebenfalls die Wichtigkeit der Selbstreflexion, in diesem Fall das sichtbar machen von geschlechtstypischen Verhaltensweisen, die sich trotz Bemühungen noch auftreten. Hierbei spielen eine geschlechtsneutrale Sprache und Vorbildfunktion des/der Pädagogen/in eine große Rolle. Weiters sollten die zur Verfügung stehenden Materialien, Regeln und räumlichen Gegebenheiten auf eine geschlechtsneutrale Umgebung kritisch hinterfragt werden (Hartmann et al., 2009).

Das Prinzip der Zeit und Ruhe beschreibt, dass der Kindergarten eine stressfreie Zone sein soll, damit jedes Kind in seinem eigenen Entwicklungstempo lernen kann (Bäck et al., 2006). Laut Oerter und Montada (2002) muss das eigene Gefühl von Zeit reflektiert werden, um eine gelassene Umgebung schaffen zu können, Zeitdruck zu vermeiden und nicht vorschnell in Lernprozesse einzugreifen. Weiters sollte genügend Zeit abseits der Bildungsangebote sein, um individuelle Erkundungen und Spielideen ausleben zu können (Oerter & Montada, 2002).

Das Prinzip der Beziehung und des Dialoges beschreibt, dass die Wichtigkeit von Gesprächen in der medialen Welt immer mehr Bedeutung zugeschrieben bekommt. Die komplette Aufmerksamkeit eines Menschen zu erlangen, ist wegen der vielen technischen Ablenkungen immer seltener zu erlangen. Aufgrund dessen muss der/die Pädagoge/in Gespräche als wichtiges Gut im Kindergarten einsetzen, um die Beziehung zwischen den Kindern und

Ihnen zu stärken. Die Beziehung stellt das Fundament von selbstgesteuertem Lernprozesse der Kinder dar und regen die Neugierde des Kindes an (Seiwert, 2001).

Das Prinzip der Offenheit bezüglich der Umwelt beschreibt, dass Kinder wegen einer zunehmenden Verinselung die Arbeitswelt nicht mehr nachvollziehen können (Zeicher, 2006). Aufgrund dessen soll der Kindergarten, Geschäfte in der näheren Umgebung, Eltern bei der Arbeit und vieles mehr vom Kindergarten organisiert werden, um Kindern mehr Einblick zu gewähren (Feiner et al., 1985).

Das letzte Prinzip beschäftigt sich mit der Bildungspartnerschaft, dass die Beteiligung den Erziehungsberechtigten im Kindergarten versteht. Der Kindergarten soll transparent arbeiten, um Eltern so viel Einblick wie möglich zu gewährleisten. Der/Die Pädagoge/in macht seine Arbeitsweisen und Gedanken transparent und kann Eltern professionell und fachlich die individuellen Handlungsweisen aufzeigen (Bäck et al., 2006).

Im nächsten Unterkapitel wird auf die Beziehungsgestaltung im Kindergarten näher eingegangen.

9.2 Der Beziehungsaufbau im Kindergarten

Bevor auf die gezielte Beziehungsarbeit zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften genauer eingegangen werden kann, werden grundlegende Informationen zum Bindungsverhalten erläutert, um Unterschiede genauer aufzeigen zu können.

Die Bindungstheorie nach Bowlby (1980) möchte mehr über das Entstehen von engen Bindungen erfahren und den Störungen des Bindungsverhaltens auf die fortlaufende Entwicklung darstellen (Bowlby, 1980). „Mit dem Begriff Bindung wird die enge soziale Beziehung zu bestimmten Personen, die Schutz oder Unterstützung bieten können, bezeichnet“ (Jungmann & Reichenbach, 2020, S.15). Das Bindungsverhalten ist genetisch fundiert und durch äußere Einflüsse nach der Geburt beeinflussbar. Internale Arbeitsmodelle steuern den Zugang zur Bindungsgestaltung, in dem sich die interagierenden Personen durch einen gewissen Zeitraum kennen und einschätzen lernen. Dadurch entstehen Erwartungen, wie der Interaktionspartner und das Individuum selbst zu reagieren haben. Dementsprechend stellt das internale Arbeitsmodell ein Prozess dar und passt sich den Erfahrungen des Individuums an (Jungmann & Reichenbach, 2020). Weiters steht das Bindungsverhalten komplementär zum Erkundungsverhalten eines Kindes. Umso sicherer die Bindung zur Bezugsperson ist, umso aktiver kann das Kind seine Welt erkunden. Desto unsicherer die Bindung zur Bindungsperson, desto weniger kann von der Welt erkundet werden, weil das stabile Fundament fehlt (Jungmann & Reichenbach, 2020). Die Bindung zwischen dem Säugling und der Welt durchläuft nach Bowlby (1984; zit. n. Jungmann & Reichenbach, 2020) und Ainsworth, Blehar, Waters und Wall (2015) in vier Abschnitten ab. Die erste Kategorie wird

die Vorphase genannt und wird ab der Geburt bis zum 3. Lebensmonat vollzogen. Hierbei lernt das Neugeborene, immer optimal Fall, dass seine Bedürfnisse erkannt und befriedigt werden. Die nächste Phase der personenbezogenen Ansprechbarkeit wird vom 3. bis zum 6. Monate des Kindes durchlaufen und beschreibt, dass das Kind seine Bezugsperson aktiv auswählt, wo er* sie sich sicher und angenommen fühlt. Der nächste Abschnitt der eigentlichen Bindung bezieht sich auf den Zeitraum vom 7. bis 8. Lebensmonat und beschreibt, dass der Säugling sich bemerkbar macht, wenn ihn fremde Personen zu sich nehmen. Hierbei können die ersten Anzeichen vom Fremdeln beobachtet werden. Die letzte Phase wird ab dem Alter von drei Jahren erreicht und wird als ziel korrigierende Partnerschaft benannt. Ab dieser Phase lernt das Kind, dass nicht nur es selbst Bedürfnis-se und Ansprüche hat, sondern andere Individuen ebenfalls. Diese Phase ist ein Prozess, in dem viele neue Fertigkeiten gelernt werden müssen, wie Frustrationstoleranz und das Aufschieben von Bedürfnissen (Bowlby, 1984, zit. n. Jungmann & Reichenbach, 2020; Ainsworth et. al., 2015). In diesem Alter erlangt das Kind zunehmend mehr Selbstständigkeit, trotz alledem braucht es die Unterstützung der Bezugsperson oder im Kindergarten das pädagogische Fachpersonal, dass das Kind und seine anstehenden Bedürfnisse er-kennt und danach handelt, um eine sichere Exploration und somit auch Lernumgebung zu schaffen (Jungmann & Reichenbach, 2020). Gleichaltrige beginnen in diesem Altersabschnitt sich ebenfalls zu wichtigen Bezugspersonen zu entwickeln. In diesem Alter sind die Fähigkeiten des Hineinversetzens in den jeweils anderen jedoch noch ausbaufähig, das sie im gemeinsamen Rollenspiel erweitern können (Oerter, 1999).

Ainsworth, Blehar, Waters und Wall (2015) wollte die Qualität der Bindung zwischen Kleinkind und Bindungsperson testen, in dem sie für das Kind fremde Situationen geschaffen haben und das Verhalten analysierten. In diesen Situationen verließ die Bezugsperson den Raum und kam nach kurzer Zeit wieder. Diese Abschnitte wurden dann analysiert und dabei konnte vier Unterschiede im Bindungsverhalten diagnostiziert werden. Unsicher vermeidend gebundene Kinder haben im Raum weitergespielt, ohne ein Unbehagen aus-zudrücken, wenn die Bindungsperson den Raum verließ. Bei der Wiedervereinigung ignorierte das Kind die Bindungsperson (Ainsworth et al., 2015). Um die innerlichen Regungen des Kindes festzustellen, wurden Speichelproben entnommen, um die Anzahl des Stress-hormons Cortisol zu messen (Spangler & Grossmann, 1999). Dieses Kind hat erfahren, dass die Bindungsperson bei Angst unzuverlässig reagiert und es sich deswegen nicht mehr bemerkbar macht (Ainsworth et al., 2015). Der nächste Bindungstyp sind die sicher gebunden Kinder. Wie der Name vermuten lässt, handelt es sich, um Kinder der Bedürfnisse optimal gestillt worden sind und deswegen eine stabile Beziehung aufbauen konnten. Sicher gebundene Kinder ließen zeigten ihre Trauer und Verunsicherung und ließen sich

schwer beruhigen, bei der Zusammenkunft beruhigten sich jedoch schnell und begannen im Beisein des Bindungspartners den Raum weiter zu erkunden. Beim dritten Bindungstypen handelt es sich um unsicher-ambivalent gebundene Kinder. Das Spielverhalten der Kinder zeigt sich als sehr gering im Beisein der Bindungsperson. Wenn die Person den Raum verlässt, wird mit starken emotionalen Ausdrücken reagiert und sie lassen sich kaum bis gar nicht beruhigen. Wenn die Bindungsperson den Raum wieder betritt, kann ein Verhalten des Nähe-Suchens, als auch der Ablehnung beobachtet werden (Ainsworth et al., 2015). Das Stressniveau ist bei diesem Typ höher als bei den sicher gebunden Kindern und niedriger als bei den unsicher vermeidenden Kindern (Spangler & Grossmann, 1999). Diese Kinder haben erlebt, dass die Reaktionen zu den Bedürfnissen der Kinder man angepasst sind und mal nicht und deswegen wissen sie nie wie die Bezugsperson reagieren wird. Der letzte Bindungstyp, der desorganisierten/ desorientierten Bindungsmuster, wurde häufig bei Kindeswohlgefährdungen aufgezeigt und ist für den klinischen Bereich von großer Bedeutung. Diese Kinder zeigen bei der Trennung als auch bei der Vereinigung komische Verhaltensweise, wie Grimassenschneiden oder das Einfrieren von Gesichtsausdrücken (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 1999). Diese Bindungstypen sind jedoch nicht mit Bindungsstörungen gleichzusetzen. Bei Bindungsstörungen muss therapeutisch gearbeitet werden, bei den verschiedenen Bindungstypen, die gerade vorgestellt worden sind, kann auch pädagogisch einiges bewirkt werden (Brisch, 1999).

In zunehmendem Alter können Kinder weitere Bindungen eingehen, bei denen ihr bisheriges Beziehungsverständnis abweichen kann, es macht Erfahrungen und kann sein Bindungsverhalten in einem gewissen Zeitraum verändern. Laut Strauß (2006) können vor allem im therapeutischen Setting eine Bindungsbeziehung verändert werden. Brisch (1999) beschreibt Maßnahmen in therapeutischen Gegebenheiten, in denen es Ähnlichkeiten zur elterlichen Beziehung kommt. Diese therapeutischen Aspekte können vermindert auch in den pädagogischen Kontext verwendet werden. Zum einen handelt es sich um die empathischen Fähigkeiten des pädagogischen Fachpersonals, sich auf sein Gegenüber und seine Bedürfnisse einzustellen und sie im positiven Sinne zu befriedigen. Die Interaktion bedarf Zeit, um das Gegenüber bestmöglich kennen und einschätzen zu lernen (Brisch, 1999). Weiters sollte der/die Therapeut/in eine Grundlage für Sicherheit bieten, damit Lernprozesse überhaupt in Gang gebracht werden können (Jungmann & Reichenbach, 2020). Abschließend sollte die Fachkraft eine höhere Reflexionsgabe als sein Interaktionspartner haben, um die Bedürfnisse zu erkennen und aufzugreifen (Fonagy, 2003). Im nächsten Abschnitt werden nun die Unterschiede zwischen der elterlichen Bindung und der Bindung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind eingegangen.

Ein erheblicher Unterschied beim Beziehungsaufbau ist, dass Eltern ihre gesamte Aufmerksamkeit auf ihr Kind richten können, einer pädagogischen Fachkraft ist dies nicht uneingeschränkt möglich, da sie zusätzliche zur individuellen Beziehungsgestaltung eine gesamte Gruppe führen muss (Ahnert, 2007). Weiters zeigen wie im nachstehenden Absatz beschreiben Studien, dass sich die Bindung zwischen der pädagogischen Fachkraft nicht verändert, wenn diese gewechselt wird. Aufgrund dessen entsteht die Annahme, dass die Gruppenzugehörigkeit des Kindes eine starke Rolle in Bezug auf Sicherheit und Bindungsfaktoren spielen. Dabei muss jedoch das Alter des Kindes beachtet werden, jüngere Kinder sind abhängiger von den pädagogischen Fachkräften, als es ältere Kinder sind (Jungmann & Reichenbach, 2020). Studien zeigen, dass die Gruppenzugehörigkeit eine genauso wichtige Rolle für das Bindungsverhalten spielt, wie die eines zu einer Bindung mit der Pädagogin* dem Pädagogen (Sagi et. al., 1985). Aufgrund dessen wird geschlossen, dass die Gruppenzugehörigkeit und die Bindung zum pädagogischen Fachpersonal gleichgestellt sind. Dementsprechend sollte eine einführende und eine gruppenbezogene Atmosphäre gestaltet werden. Damit das gelingt, muss jedes einzelne Kind und seine Bedürfnisse gesehen werden und die Gruppendynamik reflektiert werden (Howes, 1998). Hierbei sind kleine Gruppen vom Vorteil, um die bestmögliche Bindung aufbauen zu können (Ahnert, 2003³). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass nicht nur die Bindung zwischen den pädagogischen Fachkräften gepflegt werden muss, sondern auch die Gruppenzugehörigkeit des Kindes vorhanden sein muss, um eine gute Bindungssicherheit zu gewährleisten (Ahnert, 2004).

9.2.1 Wie Beziehung richtig funktioniert

Diese Unterkapitel präsentiert Aspekte des Beziehungsaufbaus, die sich pädagogische Fachkräfte bei jeder Beziehungsgestaltung vor Augen halten müssen.

Zum einen ist der Begriff Beziehung ein sehr weitgefächter Begriff, der sich durch verschiedene Gegebenheiten auszeichnet. Sachse (2016) beschreibt, dass Beziehung eine Interaktion bedingt, wo Person X auf Person Y reagiert und umgekehrt. Weiters muss es vergangene, gegenwärtige und zukünftige Interaktionen geben, um von einer Beziehung sprechen zu können, das bedeutet, dass Beziehung einen gewissen Anspruch auf Zeit benötigt. Die Erfahrungen bei den gemeinsamen Interaktionen lassen Vermutungen über zukünftige Verhaltensweisen anstellen. Abschließend müssen beide Personen von der

³Ahnert (2003). <https://liga-kind.de/fk-503-ahnert/> Zugriff am 19. Februar 2023

Interaktion profitieren, indem die individuellen Bedürfnisse vom jeweils anderen gestillt werden. Eine Beziehung im pädagogischen Sinne ist durch bestimmte Merkmale charakterisiert. Zum einen gibt es die Rollenzuschreibungen, die Vorbildwirkung, die begrenzte Zeit miteinander und eine gewisse Kontinuität des Besuchens. Zum anderen müssen die jeweiligen Ziele und Vorgaben der Institution und die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft beachtet werden (Jungmann & Reichenbach, 2020). Bindungsforscher haben herausgefunden, dass die Qualität des Interagierens zwischen Kindern und der pädagogischen Fachkraft stark von der/die Pädagoge/in abhängig ist. Hierbei sind das individuelle Engagement, die Verlässlichkeit und ein empathisches Verhalten der pädagogischen Fachkraft ausschlaggebend (Grossmann et al., 2003). Wustmann (2004) plädiert, dass außerfamiliäre stabile Beziehungen eine gute Auswirkung auf die Widerstandsfähigkeit eines Kindes haben. Hierbei sollte beachtet werden, „dass eine emotional positive, zugewandte, akzeptierende und zugleich normorientierte, angemessen fordernde und kontrollierende Erziehung eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Resilienz hat“ (Wustmann, 2004, S.111). Laut Ahnert (2004) sollten Interaktionen in einem wechselseitigen Dialog stattfinden und eine emotionale Stütze darstellen (Ahnert, 2004). Weiters sollte eine zugewandte, sicherheitsvermittelnde, stressarme Atmosphäre geschaffen werden und das Kind im Alltag helfend begleitet und für genügend Anregung bezüglich neuem Wissenserwerb ermöglicht werden, um die Bindungen positiv zu beeinflussen. Das Schenken der Zuwendung des Erwachsenen bedeutet eine liebevolle, warmherzige Sprachverwendung und beschreibt den gemeinsamen Genuss des Interagierens. Umso sicherer die Bindungsstruktur zwischen dem Pädagogen* der Pädagogin und dem Kind ist, desto mehr Explorationsspielraum und Mut besitzt das Kind, um seine Umgebung zu entdecken. Der Kindergarten sollte ein Ort mit geringem Stresspotenzial sein, dass durch die Unterstützung von Kindern, das Begleiten bei Furcht, Trost spenden und der Hilfestellung beim Eingliedern und Anpassen von Emotionen positiv beeinflusst wird (Ahnert, 2007). Goosens und Van Ijzendoorn (1990) machen darauf aufmerksam, dass der Beziehungsaufbau Zeit, benötigt, um das Gegenüber kennenzulernen und dementsprechend auch die Verhaltensmuster einordnen kann. Desto besser die Beziehung zwischen den Interagierenden ist, umso sensibler kann auf Situationen in freien Spielsituationen eingegangen werden. Howes und Hamilton (1992) beschreiben zusätzlich die Wichtigkeit der Aspekte der Sensibilität und der Involviertheit, diese beschreiben, dass die volle Aufmerksamkeit auf das Kind gerichtet sein sollte.

Remsperger (2011) betont, dass nicht nur die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft, die Bedürfnisse des Kindes gut zu behandeln, eine wesentliche Rolle spielt (Remsperger, 2011). Die Beziehungsfaktoren werden auch durch die Qualitätsaspekte des Kindergartens beeinflusst (Tietze et. al., 2005). Einer der Qualitäten bezieht sich auf die Orientierung des

Kindergartens und des Personals. Darunter werden Ziele, Einstellungen und in der Folge pädagogische Handlungen verstanden. Die nächste Ressource beschäftigt sich mit den strukturellen Gegebenheiten. Die räumlichen, materiellen und personellen Gegebenheiten, so wie Gruppengrößen, Ausbildungen der Angestellten und Personalschlüssel pro Kind, haben eine Auswirkung auf die Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung. Aber auch die nötige Zeit um Lernprozesse von Kindern vor ab zu planen stellt eine notwendige Qualität dar. Abschließend müssen die verschiedenen Prozesse und Übergänge im Kindergarten gut koordiniert sein und eine harmonische, sprachliche Qualität vorherrschen. Ein guter sprachlicher Umgang sollte sowohl im Team, unter Bildungspartnern, als auch unter den Kindern gepflegt werden (Tietze et. al., 2005). Trotz der koordinatorischen Wichtigkeit sollte genügend Flexibilität im Tagesablauf möglich sein, um Bedürfnis orientiert am Kind arbeiten zu können, wie beispielsweise mehr Zeit für das Freispiel zu gewährleisten, um noch fertig spielen zu können (Remsperger, 2011). Damit all diese Qualitäten bestmöglich anwendbar sind, bedarf es ein hohes Maß an Selbstreflexion, dass die pädagogische Fach-kraft täglich forcieren muss. Weiters wird auf die Wichtigkeit der Öffentlichkeitsarbeit und der Bildungspartner plädiert. Umso besser die Beziehung zu den Erziehungsberechtigten des Kindes ist, desto besser kann gemeinsam für das Kind gearbeitet werden. Hierbei ist ein regelmäßiger Austausch notwendig (Jungmann & Reichenbach, 2020).

9.2.2 Eine Möglichkeit der Beziehungsreflexion

Eines der wichtigsten Aspekte der Beziehungsgestaltung wurde von Jungmann und Reichenbach angesprochen, die Selbstreflexion. Remsperger Regina hat einen Fragebogen entwickelt, dieser die Beziehung und Wissen über das Kind reflektiert. In diesem Fragebogen werden die Fragen, wie von Kindern formuliert und mit zusätzlichen Fragen wird zum Nachdenken angeregt (Remsperger, 2011). Ihr Fragebogen hat sich an das neuseeländische Konzept „Teaching Stories“ von Carr, May & Podmore (2000; zit. n. Remsperger, 2011) angelehnt (Carr et. al.; zit. n. Remsperger, 2011). Remsperger möchte mit den Fragen eine respektvolle, interessen- und bedürfnisorientierte Reflexion schaffen, um bestmöglich auf das jeweilige Individuum eingehen zu können. Im folgenden Abschnitt werden die Fragen tabellarisch und wortwörtlich aufgezeigt.

Tabelle 1 - Reflexionsbogen

„Fragen der Kinder	Reflexionsfragen für die Pädagogen*Innen
Kennst du mich und meine Interessen?	• Weiß ich, wofür du dich interessierst und beobachte ich dich ausreichend? • Greife ich deine aktuellen Interessen und Themen auf und spreche ich mit dir darüber?

	• Überlege ich gemeinsam mit dir, wie und was du lernst? • Dokumentiere ich deine Lernwege gemeinsam mit dir?
Hörst du mir zu und reagierst du auf mich?	• Bin ich zugänglich und interessiert an dem, was du erzählst, zeigst oder tust? • Habe ich Zeit und Ruhe, dir aufmerksam zuzuhören? • Gebe ich dir ausreichend Raum zum Erzählen? • Spreche ich langsam, deutlich und in angemessenem Ton? • Wie stimme ich mich nonverbal mit dir ab? Suche und halte ich den Blickkontakt mit dir? • Nehme ich deine verbalen und nonverbalen Signale wahr und verstehe ich sie? • Reagiere ich auf deine Signale und lasse ich mich wirklich auf dich ein? • Frage ich nach und versuche ich, deine Interessen und Bedürfnisse zu verstehen? • Bringe ich mich aktiv in die Interaktion ein? • Fällt mir selbst etwas zu deinen Schilderungen ein und berichte ich davon?
Kann ich dir vertrauen?	• Wie ist meine Beziehung zu dir? • Begegne ich dir mit Offenheit, Wertschätzung, Respekt, Akzeptanz und auf gleicher Augenhöhe? • Wie frage ich dich, wie antworte ich dir? • Ist meine Wortwahl wertschätzend? • Wie gehe ich mit deinen „Fehlern“ um? • Wie berichtige oder lobe ich dich? • Äußerst du dich mir gegenüber ohne Ängste und lässt du mich an deinen Gefühlen teilhaben? • Greife ich deine Gefühle prompt auf? • Befinde ich mich mit dir auf Augenhöhe und lasse ich den Körperkontakt mit dir zu? • Zeige ich Gefühlsregungen und bringe Freude, Begeisterung und Traurigkeit zum Ausdruck?
Ermunterst du mich, über Neues nachzudenken und Unbekanntes auszuprobieren?	• Lasse ich mich von deiner Begeisterung anstecken und nehme ich gleichzeitig deine Lernchancen wahr? • Bestärke ich dich in dem, was du tust und sagst? • Greife ich deine Ideen auf und rege ich dich zu neuen Gedanken und Handlungen an?

	• Wie drücke ich mich im Gespräch verbal aus? • Welche neuen Kommunikationsanlässe schaffe ich für dich? • Lasse ich dir nötige Freiräume, damit du dich selbsttätig und eigenständig erproben kannst?
Unterstützt du mich dabei, ein Teil der Gruppe zu sein?	• Unterstütze ich dich bei der Integration in die Gruppe? • Bestärke ich dich in diesem Integrationsprozess und stärke ich damit dein Selbstbewusstsein? • Inwiefern greife ich deine Interessen auf, um sie mit denen anderer Kinder zu verknüpfen und gemeinsame Lernprozesse zu ermöglichen?“ (Remsperger, 2011, S. 300-302)

Quelle: eigene Darstellung, mod. n. Remsperger, 2011, S. 300-302

9.3 Handlungsaspekte der Psychomotorik

Bevor auf die gezielten Handlungsaspekte der Psychomotorik eingegangen werden kann, wird das Bild vom Menschen in psychomotorischer Sicht erläutert.

Dies ist notwendig, weil das Menschenbild das Fundament jedes Handelns darstellt, und die verwendeten Methoden, Ziele und Themenbereiche erklärt und reflektiert werden können (Kuhlenkamp, 2021). In der Psychomotorik wird von einem humanistischen Weltbild ausgegangen, das Seele, Geist und Körper als eine Einheit versteht und nicht getrennt voneinander beleuchtet werden kann (Fischer, 2019). Renate Zimmer (2019) bezieht sich in dem Zusammenhang auf die humanistische Psychologie und beschreibt das Subjekt als selbstständiges Wesen, das am Anfang des Lebens zwar viel Unterstützung von außen benötigt, jedoch mit zunehmendem Alter immer selbstständiger wird und nach Autonomie strebt. Es möchte sich immer mehr von Hilfe und Unterstützung loslösen und sich selbst und die Umwelt zum Eigen machen. Das Individuum steht im ständigen Austausch mit seiner Umwelt und möchte sich selbst verwirklichen und sucht hierbei immer den Sinn seiner Handlungen und Ziele. Die Psychomotorik vertritt eine ganzheitliche Sichtweise des Menschen und ist sich bewusst, dass physische, psychische, sozial-emotionale und kognitive Reize immer zusammenwirken (Zimmer, 2019). Aufgrund dessen, dass der Mensch als Ganzes gesehen wird und nach Autonomie strebt, ist die Bewegung in psychomotorischer Sicht eine zentrale Rolle für die Entwicklung des Menschen. Bewegung stellt in der Psychomotorik eine Ausdrucks- und Mitteilungsmöglichkeit dar. Weiters bietet es vielfältige Möglichkeiten, um neue Erfahrungen mit Körper, Material und sozialen Interaktionen (Kuhlenkamp, 2021).

Bei der Beschreibung der verschiedenen Handlungsaspekte muss das humanistische Menschenbild als Einheit verstanden werden. Der erste Aspekt der Psychomotorik beschreibt, dass das Individuum immer im Mittelpunkt des psychomotorischen Arbeitens steht. Die Angebote werden am Entwicklungsstand des Kindes angepasst und seine Interessen, Spielthemen und Bedürfnisse werden aufgegriffen und sollten in Geschichten oder Themen eingebunden sein. Aufgrund der Miteinbeziehung der Entwicklungsthemen der Teilnehmenden macht das psychomotorische Angebot einen Sinn in den Augen der Mitspielenden.

Da Psychomotorik meistens in Gruppen stattfindet und die Entwicklung jedes Einzelnen von den anderen abweicht, werden verschiedene Schwierigkeitsstufen angeboten. Somit kann das Kind selbst den Schwierigkeitsgrad der Herausforderung wählen. Da der soziale Aspekt in der Psychomotorik grundlegend ist, werden kooperative Spiele so angeboten, dass keine Vergleiche untereinander angestellt werden sollen. Ausscheidungsspiele oder Wettkampfspiele werden in der Psychomotorik nicht angewendet, um negative Erlebnisse oder Vergleiche keinen Raum zu geben. Ebenso wichtig wie der Entwicklungsstand des Kindes ist die Forcierung der Stärken des Kindes. Die Psychomotorik richtet den Blick auf den Prozess und nicht auf eine gezielte Leistung oder ob Aufgaben geschafft oder nicht erzielt worden sind. Der Handlungsprozess des Kindes steckt voller Lernprozesse, wie das Entwickeln von Lösungsstrategien, Konfliktmanagement, Meistern von sozialen Herausforderungen, und das freie Umsetzen von gesponnen Ideen. Die Mitmachenden werden zum Explorieren, Ausprobieren und Reflektieren angeregt (Kuhlenkamp, 2021).

Bei den Bewegungsangeboten spielt die Eigenaktivität, Kreativität und das selbstbestimmte Handeln eine zentrale Rolle. Aber auch das Übernehmen von Verantwortung und Selbstregulation stellen Aspekte der Psychomotorik dar. Laut den psychomotorischen Aspekten ist das Mitbestimmungsrecht der Beteiligten zentral und sollen einen hohen Anteil der Arbeit mittragen. In psychomotorischen Einheiten gilt das Prinzip der Freiwilligkeit, keine Person wird gezwungen, bei Angeboten mitzumachen. Es bedingt der Selbstentscheidung, ob und wie viel und in welchem Maße das Angebot genutzt wird. Das Sammeln von positiven Erfahrungen und das Vertrauen gewinnen in das eigene Können stellen einen weiteren zentralen Aspekt der Psychomotorik dar (Kuhlenkamp, 2021). Damit die gesammelten Eindrücke ins Bewusstsein kommen, werden reflektierende Gespräche in einer Einheit in die Planung berücksichtigt. Die Reflexion dient zur Versprachlichung von Gefühlen, Bedürfnissen und Erlebten, um die Erfahrungen bewusster wahrnehmen zu können. Für den Psychomotoriker* die Psychomotoriker sind solche Gespräche von Nutzen, um das Empfinden der Teilnehmer, mit seinen Beobachtungen zu vergleichen (Krus & Jasmund, 2015).

Ein weiteres Prinzip der Psychomotorik, dass für diese Masterthesis besonders ausschlaggebend ist, stellt die Spielorientierung dar. Die Psychomotorik möchte das Explorationsverhalten, die Fantasie, die Welt- und Selbsterfahrung, durch körperliche und bewegungszentrierte Spiele ermöglichen. „Sie spielen doch nur, ist daher sicherlich einer der Sätze, die am häufigsten fallen, wenn Außenstehende Einblick in die psychomotorische Praxis erhalten“ (Kuhlenkamp, 2021, S. 131). Hans Zulliger (2017) geht so weit, dass er das Spiel als die tatsächliche Sprache des Kindes ansieht. Im psychomotorischen Sinne wird das Spiel, als die Realität des Kindes gesehen, die dem/der Psychomotoriker/in einen Einblick in das Empfinden des Kindes gibt (Hammer, 2014). Die Spielthemen geben weiters Auskunft darüber, welche Erlebnisse oder Eindrücke das Kind in der Vergangenheit erlebt hat oder welche Themen es momentan beschäftigt (Hammer, 2014). Durch die Selbsttätigkeit, die das Kind im Rollenspiel erleben kann, wird die Realitätsbewältigung des Kindes durch die psychomotorische Förderung unterstützt (Kuhlenkamp, 2021). Renate Zimmer (2019) beschreibt vier Möglichkeiten der Realitätsverarbeitung, die das Kind in psychomotorischen Settings für sich nutzen kann. Das Kind hat die Möglichkeit durch die freie Wahl der Rolle Verhaltensmuster zu erwerben und zu erweitern und bekommt die Gelegenheit gewissen Verhaltensmuster auszuprobieren, die in der Realität nicht ausübbar für das Kind sind. Ebenso kann das Kind im Spiel auch Machtverhältnisse umkehren, in dem es jetzt die Macht hat und die Psychomotorikerin* der Psychomotoriker eine folgende Rolle zugeschrieben wird, wie die eines Kindes oder einem jüngeren Geschwisterchen. Weiters erfährt das Kind im freien Spiel, dass seine Wünsche und Interessen akzeptiert werden und Partizipation möglich gemacht wird. Zu guter Letzt kommt das Spiel mit der Ambivalenz zum Einsatz. Die Ambivalenz drückt zwei unterschiedliche Gefühlsregungen aus, wie zum Beispiel das Angst-Lust-Gefühl. Durch verschiedene Spiele und Bewegungsangebote kann dieses Gefühl in einem sicheren Rahmen initiiert werden (Zimmer, 2019).

Abschließend werden psychomotorische Einheiten in Gruppen angeboten, weswegen der soziale Aspekt ein weiterer Grundbaustein und Erfolgsfaktor der Psychomotorik ist. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Menschen ihre Entwicklung andere Menschen benötigen und auf sie angewiesen sind. Durch diese Annahme versucht die Psychomotorik ein soziales Umfeld zu schaffen, dass auf gelingende Austausch Erfahrungen und das Knüpfen von Beziehungen unter Peers bedingt. Das Interagieren mit anderen Menschen im Gruppengeschehen kann auch nur in einer Gruppe gelernt werden und dient zur Förderung von kommunikativen Fähigkeiten und Handlungsfertigkeiten (Zimmer, 2019). Die verschiedenen Phasen der Gruppendynamiken wird bewusst wahrgenommen und das Wissen der Psychomotorik bezieht sich in dieser Thematik, auf sozialpsychologischen Gruppenforschungen und therapeutischen Methoden (Kuhlenkamp, 2021).

Damit diese psychomotorischen Handlungsaspekte gut gelingen können, bedarf es eine professionelle Haltung und eine entwicklungsfördernde Beziehungsgestaltung der Psychomotorikerin* des Psychomotorikers, auf diese im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird (Krus & Jasmund, 2015).

9.3.1 Psychomotorik als Bewegungseinheit

Die Psychomotorik fordert in den Handlungsrichtlinien dazu auf, individuell und bedürfnisorientiert auf die Teilnehmer einzugehen (Kuhlenkamp, 2021). Um diesen Forderungen gerecht zu werden, bedarf es ein hohes Maß an Flexibilität gegenüber der psychomotorischen Fachkraft, aber dennoch keine Beliebigkeit (Krus & Jasmund, 2015). Es gibt eine Überordnung, an der sich der/die Psychomotoriker/in orientiert, es kann zwischen drei Aufbauarten unterschieden werden, phasengebunden, phasenvariabel oder phasenfrei. In der phasengebundenen Variante, kann ein dreiphasiges Modell, dass sich in Einleitung, Hauptteil und Schluss gliedert oder ein fünfphasiges Konstrukt, dass sich in eine Einleitung, extensiven Spielen, intensiven Phase und in Entspannung und Reflexion gliedert. Diese Modelle stellen jedoch nur Richtlinien dar und können variabel von der Zeitspanne sein, dabei wird auf die Gruppendynamik eingegangen. Durch die immer wieder kehrende Struktur dieses Stundenaufbaues, kann den Teilnehmenden und der psychomotorischen Fachkraft ein großes Maß an Sicherheit und Orientierung gegeben werden. Durch Rituale können die Orientierungshilfen der Einheit verstärkt werden. Die Flexibilität ist in diesem Modell gegeben, jedoch wird sie mehr eingeschränkt als im phasenvariablen Stundenaufbau. Beim variablen Phasenaufbau wird zwar die Struktur der gebundenen Version beibehalten, nur die zeitlichen Gegebenheiten pro Bereich können individueller an die Teilnehmenden angepasst werden und mehr Individualitätsmöglichkeiten können geschaffen werden. Die letzte Phase bezieht sich auf eine freie Struktur, die nicht nach dem dreiphasigen Modell oder fünfphasigen Modell gegliedert sind, sondern frei nach den Bedürfnissen der Teilnehmenden agiert wird. In diesem Fall ist zu beachten, dass die geringe Struktur den Handlungsspielraum des Individuums zwar am meisten zur Verfügung stellt, die Orientierungshilfen und das damit verbunden Sicherheitsgefühl, jedoch ins Wanken geraten könnte (Passolt & Pinter-Thesis, 2003).

9.4 Der Beziehungsaufbau aus der Sicht der Psychomotorik

Aufgrund der individuellen Bewegungssituation einer psychomotorischen Einheit muss die pädagogische Fachkraft offen gegenüber den Ideen und dementsprechend auch Änderungen während des Stundenablaufs sein. Damit eine offene, wertschätzende Haltung entstehen kann, bedarf es an eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und

Bewegungsbiografie (Krus & Jasmund, 2015). Durch die Auseinandersetzung mit seinen bisherigen Erfahrungen im Leben, wird die Wichtigkeit der gemachten Erfahrungen bewusster, andere Handlungsverläufe können erfahren werden und eventuell auch integriert werden und Vorurteile werden bewusst, damit das eigene Verhalten besser steuerbar wird. Durch das Bewusstwerden der eigenen Handlungen kann eine respektvolle, stärkenorientierte, entwicklungsfördernde Grundhaltung reifen (Krus & Jasmund, 2015). Die Reflexion unterstützt eine professionelle Haltung aufzubauen, um eine wertschätzende und angenehme Atmosphäre in psychomotorischen Einheiten zu schaffen. Durch das Wohlbefinden der Teilnehmer, können sie sich entfalten und dem Bewegungsangebot mit einem Maß an Sicherheit hingeben (Zimmer, 2019). Auch die Psychomotorik orientiert sich an den Bindungstheorien nach Bowlby (1980) und versucht dem Kind durch das richtige Erfassen der Bedürfnisse und der vollen Aufmerksamkeit, dem Kind durch die Beziehung eine Sicherheitsstruktur zu liefern, um das Explorationsverhalten und die damit verbunden Lernprozesse zu ermöglichen (Kuhlenkamp, 2021). Weiters ist sicher der Psychomotoriker* die Psychomotorikerin der Vorbildfunktion im Klaren und sucht einen gleichgestellten und achtsamen Dialog mit dem Teilnehmenden. Bei einer psychomotorischen Einheit ist für Belehrungen und Monologen kein Platz (Kuhlenkamp, 2021). Weiters werden Regeln und Einkünfte werden im psychomotorischen Setting gemeinsam mit den Teilnehmenden erarbeitet und aufgestellt (Zimmer, 2019). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für die Psychomotorik Beziehung eine große Wichtigkeit für das pädagogische Handeln darstellt und die Grundvoraussetzung für das Lernen darstellt (Kuhlenkamp, 2021).

10. Die Spielbegleitung

Dass die oben beschriebene Haltung von einer pädagogischen Fachkraft die Grundlage für das Arbeiten mit Kindern darstellt, ist nun klar, aber wie soll das Rollenspiel idealerweise begleitet werden?

Nach Hauser (2005) gibt es drei Gründe, warum die Wichtigkeit des Spiels im vorschulischen Bereich angezweifelt wird, durch Studienvergleiche auf nationaler Ebene, neuen Erkenntnissen in der Entwicklungspsychologie und des Aufkommens von gewissen Zeitfenstern des Lernens. Eine Studie, die das Spiel zurückdrängt, stellt die Schweizer PISA-Studie dar, diese als Resultat zeigt, dass eine signifikante Abhängigkeit zwischen der Lesefertigkeit und dem Arbeitsfeld der Eltern vorhanden ist. Aufgrund dessen wird festgestellt, dass Kinder in bildungsschwächeren Umfeldern, zu wenig Förderung erfahren, um den Bildungsstand gegenüber bildungsnäheren Kindern auszugleichen. Als möglicher Verbesserungsvorschlag, wird eine frühere Einschulung in Betracht gezogen, die mit spätestens fünf Jahren einsetzen soll. Eine weitere Verbesserungsmöglichkeit stellt der frühere Wechsel vom

freien Spiel zum strukturellen Lernen dar (EDK, 2003; zit. n. Hauser, 2005). Fthenakis (2004) untermauert diese Maßnahmen mit seinem Plädoyer, das Lernen des Kindes gezielt zu fördern. Weiters ist er davon überzeugt, dass Kinder sich nicht immer selbstständig durch eine vorbereitete Umgebung Kompetenzen aneignen können und es die gezielte Unterstützung des Erwachsenen benötigt (Fthenakis, 2004). Somit stellt er das frühzeitige Lernen im schulischen Kontext an erster Stelle und nicht das freie Lernen im Spiel (Hauser, 2005).

In der Entwicklungspsychologie haben neueste Forschungen das Konzept der konkret-operationalen Phase von Piaget aufgezeigt, dass manche Fertigkeiten schon früher als im achten Lebensjahr einsetzen. Diese Erkenntnisse sind ausschlaggebend, da sich bis jetzt die Schuleignung an dem Modell Piagets orientiert hat (Piaget, 1975; zit. n. Hauser, 2005). Manche Kompetenzen weisen Kinder schon im fünften Lebensjahr auf, wie beispielsweise eine Geschwindigkeitsanpassung, je nach Höhe und Weite. Fieberg (1991) beschreibt diese Fähigkeit, indem ein Ball je nach Entfernung des Zielobjektes stärker oder leichter in Bewegung gebracht wird (Fieberg, 1991; zit. n. Hauser, 2005). Die Neigung der Rampe stellt auch einen Aspekt dar, den Kinder in ihrer Kraftdosierung beachten müssen. Wilkening (1998) hat das Kind bereits im 5. Lebensjahr die Fähigkeit Zeit zu begreifen. Darunter wird verstanden, dass das Kind fokussiert an einer Tätigkeit arbeitet, jedoch zum selben Zeitpunkt seine Umgebung im Auge hat, falls etwas Interessantes in seinem Umfeld geschieht (Wilkening, 1998; zit. n. Hauser, 2005). Bischof-Köhler (1998) belegte, dass Kinder in der Lage sind, die eigenen Bedürfnisse auf später zu verschieben und gleichzeitig in die Zukunft planen können. Perner (1991) beschreibt, dass die Fähigkeit zur Empathie schon früher vorhanden ist. Als letztes Beispiel haben Flavell, Green, Eleanor, Flavell, Malcolm, Watson und Campione (1996) belegt, dass die Trennung von Realität und Surrealität früher als im achten Lebensjahr gegeben ist.⁴

Hauser (2005) zieht dadurch den Entschluss, dass schon mit vier Jahren die Möglichkeit besteht, die Fertigkeiten für den Erwerb der Kultur-techniken zu erlangen. Diese Annahme wird durch die Studie von Andrea Stamm (1997) belegt. Die Studie zeigt auf, dass jedes 30. Kind am Schulbeginn den Lehrstoff der ersten Klasse in Bereich Sprache und Mathematik bereits verinnerlicht hat. Jedes zehnte Kind weist in einem der beiden oben genannten Fächern den Lehrinhalt auf und jedem vierten Kind ist der Lehrstoff des ersten Halbjahres in Mathematik oder Deutsch vorab bekannt (Stamm, 1997). Aufgrund dieser

⁴ Flavell (1986). <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.2307/1165866> Zugriff am 01. Dezember 2022

Forschungsergebnisse könnte der Schluss gezogen werden, dass durch eine gezielte frühe Förderung das Kind frühzeitiger die Schulreife erreicht und somit eine frühere Einschulung möglich wäre (Hauser, 2005).

Magrit Stamm (2014) beschreibt vier Arten der Spielbegleitung im Kindergarten, „spielbasiert, didaktisch, mediengeprägt und laissezfaire“ (Stamm, 2014, S.32). In einem didaktisch ausgerichteten Kindergarten gibt es strikte Strukturen, diese das freie Spiel der Kinder kaum zulässt. Der Tagesverlauf ist von Anleitungen der pädagogischen Fachkraft geprägt und vorschulische Sitten werden eingeübt. Darunter werden beispielsweise, das ruhige Sitzen, Wortmeldungen mit Handzeichen und das vermehrte Ausfüllen von Vorschulblättern verstanden. Die Steuerung der Kinder und ihre Inhalte und Spielmöglichkeiten sind in diesem Fall sehr hoch. Als komplementär kann das Laissez-faire und mediengeprägte Methode beschrieben werden. In diesem Setting ist einfach alles erlaubt und möglich. Meistens sind die Gruppen mit sehr viel Spielzeug ausgestattet und ist gleichzeitig, aber sehr unstrukturiert. Kinder in solchen Gruppen machen den Anschein im ständigen Tun zu sein, aber sich trotz allem nicht gezielt konzentrieren zu können. Ihre Handlungen scheinen ohne Planung und Ziel, weswegen das Spiel nicht in die Tiefe findet, sondern an der Oberfläche bleibt. Meist stehen auch etliche elektronischen Medien zur Verfügung, die wenig Eigenaktivität des Kindes benötigt. Bei der spielbasierten Betrachtungsweise spielt die Fachkraft eine große Rolle. Sie* Er muss das Kind je nach Entwicklungsstand im Spiel begleiten oder sich zurücknehmen. Kinder erleben sich als eigenständig und eifrig in ihren Möglichkeiten. Spannende Angebote und Spielimpulse werden gesetzt, um das Spiel der Kinder weiterzutragen. Das Motto ist, die Balance zwischen Begleitung und freiem zu achten (Stamm, 2014).

Hauser (2013) beschreibt in verschiedenen Handlungen, wie das Spiel durch die Fachkraft gut begleitet werden kann. Zunächst sollte nie das erschaffene Produkt des Kindes im Fokus stehen, sondern immer der gemeisterte Weg. Kinder sollen für ihre Spielideen Wertschätzung erfahren und der Erwachsene sollte mit Geduld auf weitere Spieleinfälle warten. Beim beispielsweise Konstruieren kann es sein, dass die Vorstellungen nicht gleich umgesetzt werden können. Hauser (2013) beschreibt in diesem Fall, dass die anfänglichen Schwierigkeiten, durch ein Lächeln des Erwachsenen ermutigt werden kann. Korrekturen, egal in welchem Sinne, sind erst zu empfehlen, wenn das Kind ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein in diesem Bereich entwickelt hat. Wenn eine Atmosphäre geschaffen wird, in der Zutrauen und Wärme, Achtung und Unterstützung vorhanden sind, kann sich das Kind frei entfalten und begünstigt die Spielfähigkeiten des Kindes. Als hinderlich werden Zwang, negative Erwartungen und gezieltes Ermutigen beziehungsweise Bedrängen gesehen. Der Kindergarten sollte ein Ort sein, der frei von Problemen ist. Es sollte ein Raum für Sicherheit

darstellen, in dem das Spielen möglich ist. Die Freiheit des Spiels ist erst dann gegeben, wenn es frei von Ängsten ist und das Kind sich wohlfühlt. Weiters sollte eine gewisse Zeitspanne eingeplant werden, sodass sich es sich für die Kinder überhaupt auszahlt in ein Spiel zu finden. Ebenso wichtig wie die Zeit und der Raum zum Spielen stellt der Schutz vor Schikanen, Spielstörungen oder Belächeln von anderen Kindern oder Erniedrigungen. Hauser (2013) ist davon überzeugt, dass Kinder nicht immer das Richtige für sich wählen und dass die Lernentwicklung im Kindergartenalter am höchsten ist. Diese Aussage wird von den momentanen Ergebnissen der Hirnforschung bestätigt. In der Hirnforschung wird darüber diskutiert, ob das gezielte Lernen, wie in der Schule, nach vorne verlegt werden soll, weil Kinder in den ersten Lebensjahren am meisten aufnehmen können (Aeberli, 2004). Roth (2001) fand heraus, dass 30-40 Prozent der Persönlichkeitsmerkmale eines Kindes sich in den ersten 5 Lebensjahren entwickeln. Nur noch 20 % durch spätere Erfahrungen, dazu zählt die Schule, Freundesgruppen und die Familie. Durch diese Ergebnisse wird eine frühere Einschulung positiv bestärkt und das Spiel wandert in den Hintergrund (Aeberli, 2004). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten einen enormen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben (Hauser, 2013).

Die große Frage, wann die pädagogische Fachkraft nun das Spiel unterbrechen soll, steht nun im Raum. Wenn das Kind sehr fokussiert mit einem Spielgegenstand hantiert und es selbstbestimmt handelt, soll das Spiel nicht gestört werden. Laut Wannack, Arnaldi und Schütz (2008) muss die Unterstützung im Spiel von drei Faktoren abhängig gemacht werden, die familiäre Erfahrung mit Spiel, die Individualität des Kindes und die Persönlichkeit der Lehrenden. Bei den Vorerfahrungen im familiären Setting wird hinterfragt, ob es eine sehr strukturierte Familie ist, wo wenig Eigeninitiative gezeigt werden kann oder ob es sich um eine Familie mit hohem Medienkonsum handelt (Wannack et al., 2008). Laut Bernd⁵Hauser (2013) muss sich die Fachkraft ins Spielgeschehen einbringen, wenn die Regeln des Spiels noch nicht gewusst werden, bei sehr einseitigen Spielen, wo wenig neue Blickwinkel sichtbar sind oder wenn Kinder zu schnell mit der eigenen Arbeit zufrieden sind und geringe Erwartungen an sich selbst stellen (Hauser, 2013). Michaela Grubbauer (2011) plädiert ins Spiel einzugreifen, wenn das Kind im Spiel immer dieselben Sätze wiederholt, als, auch wenn ein Kind Spielgelegenheiten mit Gleichaltrigen nicht wahrnimmt. Weiters sollte ins Spielgeschehen eingegriffen werden, wenn ein Kind sehr dominant über andere Kinder

⁵ Aeberli (2004). <https://www.nzz.ch/article9OVVY-ld.306655?reduced=true> Zugriff am 10. September 2023

im Spiel bestimmt, in Form von Rollenverteilungen oder bespielte Themen, als, auch wenn kein Handlungsplan des Kindes vorhanden zu sein scheint (Grubbauer,2011).

In dem nachfolgenden Unterkapitel werden verschiedene Arten der Spielbegleitung aufgezeigt.

10.1 Direkte Spielbegleitung

Eine Methode der direkten Spielbegleitung stellt die Spiel- und Lernbegleitung dar. Es wird davon ausgegangen, dass ein gutes und sinnvolles Spiel nicht nur die vorbereiteten Umgebungen des Erwachsenen benötigt, sondern auch die konkrete Unterstützung. Dabei ist zu beachten, dass die pädagogische Fachkraft zwar gezielte Unterstützung leistet, sich aber immer mehr zurückzieht, wenn sich kein Bedarf mehr zeigt. Wannack, Arnaldi und Schütz (2008) vergleicht die Spielbegleitung mit dem „Modell der kognitiven Berufslehre“ (Stamm, 2014, S.34) zunächst zeigt die Fachkraft, wie mit dem entsprechenden Material umgegangen wird und die Lernenden schauen dabei zu. So bekommt der Lernende einen Einblick in die Tätigkeit, um es selbst ausführen zu können. Im nächsten Schritt sind die Lernenden an der Reihe, sie zeigen welche Fertigkeiten sie bereits erworben haben, somit weiß die Fachkraft, wo sie bei der Unterstützung ansetzen muss. Die Unterstützung erfolgt individuell am Entwicklungsstand des Lernenden angepasst und zeigt sich aufgrund dessen bei jedem unterschiedlich. Als letzten und wichtigsten Schritt wird das sogenannte „Fading“ (Stamm, 2014, S.34) beschrieben, dabei soll die Unterstützung von der Fachkraft immer mehr abflachen, bis keine Hilfe mehr benötigt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass dieses Modell vor zu viel Unterstützung schützen möchte und an der Spielkompetenz jedes Individuum ansetzt und je nach Bedarf Hilfestellungen angeboten werden (Wannack et al., 2008).

Eine weitere Möglichkeit der direkten Spielbegleitung beschreibt Susanne Bosshart (2013) in dem sie Kindern Aufgaben im freien Spiel stellt. Aufgabenstellungen im Spiel werden gesetzt, als Impulse, Aufwertung der Spielsituation, alte Muster zu durchbrechen, Wissensstand der Kinder in einem gewissen Bereich zu erweitern, ein qualitätsvolles Spiel zu schaffen und um mehr Kindern ins Spiel zu helfen. Bevor es zu einer Aufgabenstellung kommt, muss der Ort des freien Spiels sorgfältig geplant werden. Es muss sich die Frage gestellt werden, ob alle Bildungsbereiche vorhanden sind, ob es Materialien zu verschiedenen Thematiken gibt und welche Kinder beim Spielen Unterstützung benötigen. Jedes einzelne Kind soll je nach Entwicklungsstand unterstützt werden, dem nach müssen, vorab Ideen zu jedem Individuum gesammelt werden, um sie dann im passenden Moment einzusetzen, zu können. Nicht nur die geplante Umgebung und der Entwicklungsstand des Kindes sollen Beachtung finden, sondern auch die Kennzeichnung guter Aufgabenstellungen. Aufgaben

neigen dazu schnell erledigt werden zu wollen, um dem entgegenzuwirken und keine Beschäftigungstherapie entstehen zu lassen, müssen die nachstehenden Kriterien berücksichtigt werden (Bosshart, 2013). Die Aufgabenstellungen sollen sich an den Stärken des Kindes orientieren und Denkanstöße anregen. Ebenso sollen Aufgaben einen großen Spielraum für individuelle Einfälle bieten (Carle, 2010). Die Aufgabenstellungen machen es⁶ möglich einen Flow zu erleben und sollen das Lernpotenzial des Individuums anregen und auf die nächste Stufe heben (Graf, 2011). Es wird zwischen zwei Arten von Aufgaben unterschieden, die Offene und die Geschlossene. Bei den offenen Aufgabenstellungen gibt es mehrere Wege zum Ziel und das Ziel kann ebenfalls variabel sein. Hierbei kommt es zur Entfaltung von Kreativität, Selbstständigkeit und Handlungsplanung. Bei den geschlossenen Aufgabenstellungen gibt es sowohl ein vorgefertigtes Ziel als auch gewisse Richtlinien beim zur Verfügung stehen dem Material, Handlungsweise, als auch räumlichen und sozialen Gegebenheiten. In diesem Fall werden gewisse Fertigkeiten des Kindes geschult (Bosshart, 2013). Leuchter (2010; zit. n. Bosshart, 2011) betrachtet problembasierte Aufgaben als sehr lehrreich, weil es zu einer intensiven sozialen Interaktion und zur Strategieerweiterung führt. Weiters bedarf es an einem hohen Maß an Selbstregulation und Verantwortungsbewusstsein (Leuchter, 2010; zit. n. Bosshart, 2011). Laut Susanne Bosshart (2011) stellen Aufgaben und Spiel kein Gegenstück dar, sondern eine in sich greifende Möglichkeit, Kinder in ihrer gesamten Entwicklung zu unterstützen, besonders im intrinsischen und unbewussten Lernen.

10.2 Indirekte Spielbegleitung

Eine Möglichkeit der indirekten Spielbegleitung stellt das Classroom Management dar. Die Überlegung beim Classroom Management ist, das Umfeld und die Bedingungen so zu gestalten, dass Kinder möglichst allein in ein Spiel finden. Aufgrund dessen werden pro Gesetze Aktivität vorab die organisatorischen Hintergründe beleuchtet. Welchen Zweck soll es erfüllen, wo und wann können Kinder in die Tätigkeit gehen, welche Möglichkeiten des selbstständigen Wählens des Spielpartners ist möglich und welche Maßnahmen zur Sicherheit müssen beachtet werden. Wenn die Rahmenbedingungen geklärt sind, müssen Regeln aufgestellt werden und diese mit den Kindern besprochen und geübt werden. Falls es mehr oder weniger Regeln benötigt, werden sie angepasst. Die letzten, aber sehr wichtigen

⁶ Carle (2010). https://www.aufgabenqualitaet.uni-bremen.de/tagungsplan/votraege/Carle20110128Die_gute_Aufgabe.pdf Zugriff am 08. Februar 2023

Komponenten sind die Zeit und eine angenehme Geräuschkulisse beim aktiven Spielen (Wannack et al., 2008). ⁷

10.3 Studien zum Thema Spielbegleitung

In diesem Kapitel wird auf zwei Studien eingegangen, diese sich mit der Spielbegleitung des Rollenspiels auseinandergesetzt haben.

10.3.1 Einfluss auf das Rollenspiel auf benachteiligte Vorschulkinder

In einer Studie vom H.-Szold-Institut in Jerusalem, unter der Mitwirkung von Sara Smilansky (1973) wurde der Einfluss des Rollenspiels auf sozial benachteiligte Vorschulkinder erforscht. In diesem Fall handelt es sich um das soziale Rollenspiel der Kinder. Die Fähigkeiten im Rollenspiel werden in der Studie in sechs Kategorien unterteilt. Als erster Punkt wird die Fähigkeit beschrieben, dass ein Kind sich einer erfundenen Rolle annimmt und die Rolle durch Sprache oder einer Tätigkeit veranschaulicht. Als Nächstes wird das „Tun-als-ob in Bezug auf Gegenstände“ (Smilansky, 1973, S.189) aufgezeigt, hierbei besitzt das Kind die Fähigkeit Objekten eine andere Bedeutung in Form von Versprachlichung oder Handlungen zuzuschreiben. Die nächste Kategorie unterscheidet sich nur minimal, hierbei wird das Hauptaugenmerk nicht auf das so tun, als ob in Bezug auf einen Gegenstand, sondern auf eine Tätigkeit gelegt. Die Zeitspanne, wie lange es ein Kind schafft im Rollenspiel zu bleiben und das Interagieren von mindestens zwei Spielenden stellen die nächsten zwei Kategorien dar. Zum Schluss wird die sprachliche Begleitung im Spiel beschrieben. Resümierend beziehen sich die ersten vier Kategorien auf das allgemeine Rollenspiel und die unteren zwei Kategorien auf das soziale Rollenspiel. Durch die Kategorisierung soll die Einschätzung der Rollenspielfähigkeiten der Kinder vereinfacht werden (Smilansky, 1973).

In der Studie wurden 5 Gruppen gebildet, drei davon dienten als Experimentalgruppe (A, B, C) und zwei als Kontrollgruppe (D, E). Wobei die Kontrollgruppe ‚E‘ aus europäischen Kindern bestand. In den anderen vier Gruppen handelt es sich um kulturell benachteiligte Kinder, von denen nur 10 Prozent soziales Rollenspiel ausführen, die doppelte Prozentzahl spielt einfaches Rollenspiel und ungefähr 70 % spielen keine Rollenspiele. Kinder mit europäischer Herkunft zeigten vergleichsweise eine hohe Beteiligung von 78 Prozent im sozialen Rollenspiel und nur 3 % der Kinder spielten kein Rollenspiel (Smilansky, 1973).

⁷ Graf (2011). <https://www.aufgabenqualitaet.uni-bremen.de/tagungsplan/vortraege/Graf20110128Lernbegleitung3Kinder.pdf> Zugriff am 08 Februar 2023

Zugriff am 08 Februar 2023 unter

In der Gruppe A wurden Ausflüge zu gewissen Themen gemacht, um den Kindern Eindrücke und alltägliche Erfahrungen zu liefern. In der Einrichtung wurde Bildmaterial, Bücher und Gedichte, als auch Werkzeug oder Spielmaterialien zum Thema zur Verfügung gestellt. In dieser Gruppe wollte man herausfinden, ob die Ausflüge und damit verbunden Erfahrungen sich auf das soziale Rollenspiel der Kinder auswirkt (Smilansky, 1973).

Bei der nächsten Gruppe B hatten die pädagogischen Fachkräfte den Auftrag, den Kindern zu zeigen, wie ein soziales Rollenspiel funktioniert und wie es lang anhalten kann. Ihnen wurden die gleichen Materialien wie in der Gruppe A zur Verfügung gestellt. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen liegt daran, dass diese Kinder keine Ausflüge in den Bereichen Klink und Lebensmittelladen, wie Gruppe A gemacht haben. In dieser Gruppe lag das Hauptaugenmerk daran zu untersuchen, ob sich die Fähigkeiten der Kinder in Bezug auf das Rollenspiel verändern, indem Erwachsene ihnen Strategien fürs Rollenspiel beibringen. Hierbei wird zwischen zwei Techniken der Begleitung unterschieden, das Eingreifen von außen und das Mitspielen. Beim Eingreifen von außen soll die pädagogische Fachkraft abwägen, inwieweit die oben beschriebenen sechs Fähigkeiten des Kindes vorhanden sind oder nicht und je nach Spielstand des Kindes ins Geschehen eingreifen. Hierbei wird das Beispiel erwähnt, dass ein Mädchen alleine mit einer Puppe spielt. Die pädagogische Fachkraft weiß, dass das Mädchen nie in Interaktion mit anderen tritt und versucht sie nun von außen zu leiten. Sie fragt, wie es dem Baby gehe. Das Kind antwortete, dass es krank sei. Die Fachkraft schlägt vor, in die Klinik zu fahren, wo gerade andere Kinder schon gemeinsam spielen. Dort angekommen stellt der Erwachsene das Mädchen und ihr Problem dar und bittet die Krankenschwester ihr behilflich zu sein. Inzwischen nimmt sich der Erwachsene aus dem Geschehen heraus und beobachtet, ob das Mädchen mit den anderen Kindern interagiert und ob die anderen sie in ihr bestehendes Spiel integrieren. Falls nicht, wird dieselbe Methode angewendet und Spielideen werden vermittelt. Beim Mitspielen ist die pädagogische Fachkraft genauso wie von außen lenkt bereit und kann in Spielsituationen fehlendes Verhalten des Kindes durch die Spielhandlung aktivieren und Möglichkeiten diesbezüglich aufzeigen. Als Beispiel wird ein Mädchen gewählt, das einem Objekt keine andere Bedeutung zuschreiben kann. Im Spiel kann der Erwachsene immer wieder Möglichkeiten schaffen, indem er/sie dem Kind eine Flasche gibt und es als Medizin definiert oder ihr einen Karton gibt und ihr sagt, dass sie bitte abheben müsse, weil der Anruf dringend sei. So werden Reaktionen der Kinder injiziert und Möglichkeiten zum Nachahmen werden geschaffen (Smilansky, 1973).

Bei der Gruppe C wurden die Inhalte sowohl von Gruppe A und B zusammengetragen. Die Gruppe C machte Ausflüge in die Klinik und in den Lebensmittelmarkt und bekam genauso wie in beiden vorigen Gruppen die Materialien, wie Bücher und passendes Spielmaterial

zur Verfügung gestellt. Weiters wurden die Kinder in Ihrem Spiel begleitet, wie es in der Gruppe B veranlasst worden war (Smilansky, 1973).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich das Spielverhalten im neunwöchigen Versuchszeitraum von Gruppe A, zur Kontrollgruppe D nicht steigerte. Leichte Verbesserungen waren erkennbar, jedoch genauso gering wie in der Gruppe D. In der Gruppe B und C hingegen waren hohe Verbesserungen zu verzeichnen, im Vergleich mit der Kontrollgruppe und den eigenen Fertigkeiten vor Beginn des Experiments. Die Gruppe C überbietet die Gruppe B mit Ihren Verbesserungen, ist jedoch noch immer schwächer als Gruppe E. Mittels Beobachtung konnten alle sechs Kategorien des Rollenspiels dokumentiert werden, um einen genauen Aufschluss der verbesserten Fertigkeiten zu liefern. Gruppe B und Gruppe C zeigten beide Fortschritte in allen sechs Kategorien (Smilansky, 1973).

Tabelle 2 - Studienergebnis

Gruppe	(V) Kein Spiel	(V) Einfaches Rollenspiel	(V) Soziales Rollenspiel	(N) Kein Spiel	(N) Einfaches Rollenspiel	(N) Soziales Rollenspiel	Gesamt
A	96	29	15	88	35	17	140
B	98	27	15	48	45	47	140
C	98	29	13	16	57	67	140
D	250	72	40	76	28	17	362

(V) = Die Kinderanzahl vor Beginn der Studie

(N) = Die Kinderanzahl am Ende der Studie

Die Zahlen beziehen sich auf die Kinderanzahl

Quelle: eigene Darstellung, mod. n. Smilansky, 1973, S. 191;198

10.3.2 Beeinflusst das pädagogische Fachpersonal das Spiel unter gleichaltrigen Kindern?

Mit dieser Frage beschäftigt sich die Studie „Teacher–child and child–child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions?“ von Lawrence Harper und Karen McCluskey (2003). Das Spielverhalten der 3–4-jährigen Kinder wurde mithilfe von Videoaufnahmen dokumentiert. Insgesamt wurden 24 Kinder beobachtet, die Hälfte der Kinder haben eine Beeinträchtigung, die anderen nicht. Es wurden sieben bis zehn

Beobachtungen pro Kind von jeweils 20 Minuten durchgeführt und der Studienzeitraum erstreckt sich über vier bis acht Monate. Die Aufnahmen wurden in einem Kindergarten auf einem Universitätsgelände aufgezeichnet. Es gab ein Vormittagsprogramm, in dem maximal 30 Kinder anwesend waren und ein Nachmittagsprogramm mit derselben Kinderanzahl. Der Personalschlüssel betrug 2 Pädagogen und 6 Studenten, die Hälfte der Studenten/innen wechselten jedoch vierteljährig. Das Personal des Kindergartens hat Freispielphasen im Tagesablauf eingeplant, in denen die Videoaufnahmen aufgezeichnet wurden. Das jeweilige beobachtete Kind wurde mit einem Mikrofon ausgestattet, um sowohl Bild als auch Ton aufzuzeichnen (Harper & McCluskey, 2003). In diesem Kapitel werden nur wenige Schlüsse der Studie beschreiben, da es sonst den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Weiters wird in der Masterarbeit nur auf die altersgemäß entwickelten Kindern eingegangen. Ein Resultat der Studie besagt, dass wenn ein Erwachsene eine Interaktion zu einem Kind aufgesucht hat, das Kind danach nur in geringen Fällen mit einem Gleichaltrigen interagiert. Nur drei von zwölf Kindern, mit einer altersgemäßen Entwicklung, gingen nach der Erwachsenen initiierten Interaktion auf ein anderes Kind zu. Ebenfalls zeigt die Studie, dass Kinder nach dem ein Erwachsene den Kontakt gesucht hat, öfters den Kontakt zum Erwachsenen sucht als zu einem anderen Kind (Harper & McCluskey, 2003).

7. Diskussion

In der Diskussion werden nun die relevanten Inhalte zur Beantwortung der Forschungsfrage gegenübergestellt und beantwortet. Der erste Teil der Fragestellung bezieht sich auf die immer wichtiger werdende Bedeutung des Rollenspiels und wird im Folgenden diskutiert.

Die neuen Generationen muss sich laut Pohl (2014) zum einen mit anderen urbanen Bedingungen, als auch gesellschaftlichen Erwartungen zurechtfinden, diese das Spielverhalten der Kinder massiv beeinflusst. Aufgrund der steigenden Mobilität durch Autos und öffentlichen Verkehrsmittel, ist die Straße zu gefährlich, um sie alleine zu überqueren und bedarf die Begleitung eines Erwachsenen. Deswegen können Spielverabredungen mit Freunden meistens nur noch mit Erwachsener Unterstützung getätigt werden und das Spielen, wird von den Erziehungsberechtigten ständig beobachtet. Das unbeobachtete Spielen ist in den meisten Fällen nicht mehr gegeben. Dieser Aspekt hat eine Einflussnahme auf das kindliche Spiel, da Erwachsene sofort zur Stelle sind, wenn der kleinste Konflikt auftritt. Somit haben Kinder nicht mehr die Möglichkeit gemeinsam an einer Lösung zu arbeiten, ohne Ratschläge und Maßnahmen zur Versöhnung von den Eltern übergestülpt zu bekommen. Weiters sind Eltern meistens so übervorsichtig, dass Kindern wenig Handlungsspielraum auf Spielplätzen bleibt. Ein weiterer Faktor, der das kindliche Spiel in den Schatten drängt, ist, dass Kinder immer mehr Zeit in institutionellen Betreuungen verbringen. Vom Kindergarten geht es gleich weiter zu den Frühförderprogrammen, wie verschiedenste Sportarten, das Erlernen eines Instruments oder zu Mathematikkursen. Wenn nach dem vollen und strukturierten Zeitplan noch etwas Zeit übrigbleibt, leben Kindern meistens in kleinen Familien, wo sie alleine oder mit Erwachsenen spielen. Die meisten Eltern bevorzugen beim Spielen mit ihrem Kind Spiele, beim Tisch. Rollenspiele werden nur in den seltensten Fällen gespielt. Zuletzt wirkt sich der stärker werdende Medienkonsum, auf das Spielverhalten der Kinder aus. Die elektronischen Medien und die damit verbundenen Fertigkeiten erlangen in der Gesellschaft an Wichtigkeit. Trotz alledem sollten Kinder in erster Linie eigene Erfahrungen machen, anstatt sie nur zweidimensional überliefert zu bekommen. Das Lernen durch zweite Hand bedingt eine Täuschung und viele Sinneseindrücke gehen dadurch verloren. Weiters fällt es Kindern immer schwerer, die Realität und die Surrealität voneinander zu trennen. Dabei wurde beobachtet, dass Kinder die fiktive Welt bevorzugen, da sie spannender gestaltet ist als die Realität. Kinder werden immer unkreativer und sind davon überzeugt, durch die Medien über alles Bescheid zu wissen und finden Angebote in der Realität für uninteressant. Hinzu kommt, dass Kinder mit Spielsachen überhäuft werden und das Sammeln von beispielsweise Spielfiguren aus Fernsehsendungen mehr forciert wird, als das eigentliche spielen (Pohl, 2014).

Erziehen wir Kinder zur Spielunfähigkeit, oder stirbt das kindliche Spiel aus?

In den letzten Jahren ist ein Umschwung verzeichnet worden, ein Paradigmenwechsel von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft ist nun im vollen Gange. In der Wissensgesellschaft wird sich die Frage gestellt, wie die neuen Generationen am besten auf die sich ständig veränderbaren Lebenssituationen vorbereitet werden können. Die Dephi-Befragung beschrieben von Fthenakis (2000) beschreibt Fertigkeiten, die im Sinne der neuen Vorbereitung auf das Leben erlernt werden sollten. Aufgrund dessen, dass anfallende Probleme in der Zukunft eine Rolle spielen werden, wird ein gutes Repertoire an Lösungsstrategien, sowie zwischenmenschliches Handeln und eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit gefordert. Hinzu kommt ein grundlegendes Wissen über soziale Interaktionen und das Sammeln von speziellem Wissen. Da der Begriff des Wissens einen umfangreichen Begriff darstellt, ist zu erwähnen, dass er sich in vier Kategorien teilen lässt, die individuellen Fähigkeiten, die sozialen Kompetenzen, Methoden zum Lernen und das grundlegende Wissen. In der Dephi-Befragung wurde jedoch betont, dass den sozialen und persönlichen Kompetenzen am meisten Bedeutung zugesprochen wurde. Weiters gibt die Dephi-Befragung Aufschluss auf die Inhalte der Frühförderungen, diese sich auf zwischenmenschliche Kompetenzen, kommunikative Fähigkeiten, psychisches Wohlbefinden, individuelle Fähigkeiten und das Zusammenleben in einer Gemeinschaft beziehen. In weiterer Folge wurde in der Dephi-Befragung die Frage gestellt, welche Inhalte von den Lehrenden gelehrt werden müssen, um die Generationen gut auf die neuen Herausforderungen vorzubereiten. Zu den Lerninhalten gehören eine gute Kommunikationsfähigkeit und Beteiligung an der Gesellschaft, wie ein aufgeschlossenes Verhalten gegenüber Neuem und der Akzeptanz von anderen Meinungen und anderen Personen. Hinzu kommt die ständige Überprüfung der eigenen Entwicklung und die Reflexion der eigenen Verhaltensweisen und Handlungen (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000).

Nun kann die Frage gestellt werden, ob das Rollenspiel in der neuen Wissensgesellschaft überhaupt noch eine Bedeutung hat oder ob es sich um eine veraltete Lernmethode, die nicht mehr benötigt wird, handelt?

Doch das Spielen und vor allem das Rollenspiel ist ein Nährboden für vielfältige Lernprozesse, sodass es sich nicht so einfach verdrängen lässt. Vor allem dem Kindergarten wird in dieser Hinsicht eine tragende Rolle zugeschrieben. Laut Hubert Markl (1998) wird das Erlangen von fundamentalen Verhaltensweisen und das soziale Miteinander unter Gleichaltrigen vermehrt im Kindergarten möglich gemacht, da immer weniger die Möglichkeit außerhalb des Kindergartens haben in Kontakt mit Gleichaltrigen zu treten. Das Rollenspiel bietet dem Kind die Möglichkeit sich laut Gunkel (2012) ein Selbst-, Fremd-, und Weltbild anzueignen und sich introspektiv wahrzunehmen. Die Introspektive Wahrnehmung

beschreibt das wahrnehmen, erkennen und einordnen von Wünschen, Bedürfnissen und Gefühle, dass es braucht um sich mit Anderen austauschen zu können (Gunkel, 2012). Ebenfalls schafft das Rollenspiel Gelegenheiten mit Gleichaltrigen zu interagieren und seine sozialen Fähigkeiten zu üben, auszubauen und anzuwenden. Auf Grund des Übens und der Wiederholung im Spiel erlangt das Kind nach Grubbauer (2012) an Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit benötigt, um das Gelernte in die Realität umzusetzen. Einer der zentralsten Aspekte des Rollenspiels stellen laut Bose (2003) die Selbsttätigkeit und die Handlungsfähigkeit dar. Durch das Entfliehen der Erwachsenenkontrolle kann sich das Kind als selbstwirksam erleben. Weiters erlangt das Kind durch das Rollenspiel ein großes Maß an Empathie. Mit dieser Fertigkeit kann das Kind sein eigenes Verlangen et-was zurückschrauben, um die Ideen der anderen auch ins Rollenspiel zu inkludieren, um das Spiel aufrechtzuerhalten. Durch das Rollenspiel wird das Kind in der Entwicklung der Empathie positiv bestärkt und steigert seine/ihre kognitiven, emotionalen und sozialen Fertigkeiten (Gunkel, 2010).

Hinzu kommt, dass Rollenspiele ein grandioser Nährboden für die Entstehung von Konflikten darstellt, bei dem eine kooperative Fähigkeit und Lösungsstrategien stetig zum Einsatz kommen müssen und sich deswegen auch immer weiterentwickeln. Diese Übungschance kann besser genutzt werden als in realen Situationen, weil die Emotionen im Spiel weniger Gewichtung haben, als in der Realität. Durch das Üben und Anwenden der erlangten Lösungsstrategien können, sie aber in der Realität ihre Anwendung finden (Bose, 2003). Die sprachliche Entwicklung des Kindes wird im Rollenspiel ebenfalls positiv beeinflusst, da es zwischen der impliziten und expliziten Metakommunikation unterscheiden, und dementsprechend mit den Mitspielenden interagieren muss (Wygotski, 1980; zit. n. Andresen, 2010). Besonders sprachlich schwächere Kinder profitieren viel von den Gleichaltrigen, und können sich in ihren sprachlichen Fähigkeiten steigern (Andresen, 2010).

Die beschriebenen Fähigkeiten, die das Kind durch das Rollenspiel erlernt, können nun mit den Anforderungen der Dephi-Befragung verglichen werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle geforderten Bereiche durch das Rollenspiel positiv beeinflusst werden. Die Anforderung ein Repertoire an Lösungsstrategien zu erlangen wird durch die konfliktreiche Lernsituation des Rollenspiels gegeben (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000; Bose, 2003). Weiters spielen, das zwischenmenschliches Handeln und das Akzeptieren von anderen Meinungen im Rollenspiel immer mit (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998 zit. n. Fthenakis, 2000; Gunkel, 2010). Durch ein geschultes Fremdbild, dass sich das Kind durch das Rollenspiel aneignet, kann das Kind die Bedürfnisse, Wünsche und Ziele der gegenüberstehenden Person erkennen und sie somit in den weiteren Verlauf des Zusammenarbeitens berücksichtigen (Gunkel, 2010). Auch soziale

⁸Interaktionsfähigkeiten, die Kommunikation und die Selbstreflexion, werden von der Dephi-Befragung erwartet (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000). Die Selbstreflexion wird im Rollenspiel dauerhaft herausgefordert, da die eigenen Stimmungen und Bedürfnisse erkannt werden müssen. Manchmal wird das Individuum an seinen* ihren Ideen festhalten und die anderen Mitspielenden von seinem Wunsch überzeugen und ein anderes Mal wird er* sie nachgeben, um ein gemeinsames Spiel aufrechtzuerhalten (Gunkel, 2010). Ein Rollenspiel ohne Kommunikation ist nicht möglich und stellt deswegen den Grundbaustein des gemeinsamen Interagierens dar (Andresen, 2010).

Aber nicht nur die Wissensgesellschaft lässt Zweifel aufkommen, ob das Spiel im vorschulischen Bereich eine zentrale Rolle spielt, sondern laut Hauser (2005) gibt es drei Gründe, warum das Spiel in den Hintergrund gerät, durch Studienvergleiche auf nationaler Ebene, neuen Erkenntnissen in der Entwicklungspsychologie und des Aufkommens von gewissen Zeitfenstern des Lernens. Zum einen hat die Pisa-Studie (2003) eine signifikante Abhängigkeit zwischen Lesefertigkeit und Arbeitsfeld der Eltern festgestellt, das zur Folge hat, die Kinder aus bildungsschwächeren Umfeldern weniger Förderung erhalten als Kinder von bildungsnäheren Eltern. Aufgrund dessen wird eine frühere Einschulung, als eine eventuelle Verbesserung und Gleichstellung gesehen und führt zu einem schnelleren Wechsel zwischen freiem Spiel und strukturellen Lernen (EDK, 2003; zit. n. Hauser, 2005). Zum anderen wurde, durch zunehmende Forschung erkannt, dass die konkret-operationale Phase von Piaget schon früher als im 8. Lebensjahr vorhanden ist. Schon im 5. Lebensjahr sind die meisten Voraussetzungen schon gegeben. Diese Erkenntnis ist entscheidend für das Schuleintrittsalter, da sie die Schulen bis jetzt an Piagets Konkret-operationaler Phase orientiert haben (Piaget, 1975; zit. n. Hauser, 2005). Fthenakis (2004) geht davon aus, dass eine vorbereitete Umgebung für das Lernen der Kinder nicht ausreichend ist und ein frühzeitiges Lernen im schulischen Kontext an erster Stelle stehen sollte.

Eine weitere Studie von Stamm (1997) zeigt auf, dass jedes 30. Kind am Schulbeginn der ersten Klasse den Lehrstoff im Bereich der Sprache oder Mathematik bereits verinnerlicht hat. Jedes zehnte Kind weist in einem der beiden Fächer den Lernstoff auf und jedes vierte Kind ist der Lehrinhalt des ersten Halbjahres vor Beginn der ersten Klasse bekannt (Stamm, 1997). Hauser zieht aus diesem Studienergebnis den Schluss, dass eine frühere Einschulung möglich wäre und deswegen weniger Zeit für das freie Spiel bleibt. Das letzte

⁸ Aeberli (2004). <https://www.nzz.ch/article9OVVY-ld.306655?reduced=true> Zugriff am 10. September 2023

Argument für eine frühere Einschulung liefert die Hirnforschung, da sie herausgefunden haben, dass Kinder im Kindergartenalter am meisten aufnehmen können (Aeberli⁹, 2004).

Die Antwort auf den ersten Teil der Fragestellung, warum das Rollenspiel in der kindlichen Entwicklung im Alter von 1-6 Jahren an Bedeutung gewinnt, kann, mithilfe der Medialisierung, Mobilisierung, den Verlust des unbeobachteten Spiels, der ständigen Beobachtung durch Erwachsene, den urbanen Gegebenheiten und der Dephi-Befragung über die Wissensgesellschaft und die frühere Verschulung, die im Raum steht, untermauert werden.

Der zweite Teil der Frage bezieht sich auf die Begleitung des Rollenspiels im Kindergarten, im Sinne des psychomotorischen Fachpersonals. Da sich die Fragestellung auf die Begleitung des Rollenspiels im Kindergarten bezieht, werden sowohl pädagogische Konzepte als auch psychomotorische Handlungsaspekte aufgezeigt und diskutiert. Während der Recherche wurde die Begleitung in zwei Bereiche gegliedert, in direkte und indirekte Formen der Spielbegleitung.

Allgemein gilt bei der direkten Spielbegleitung, dass erst in das Spiel der Kinder eingegriffen wird, wenn das Regelwerk von Spielen noch nicht verstanden wurde, einseitige Spiele gespielt werden, keine neuen Spielrichtungen entdeckt werden oder Kinder zu rasch mit ihrer Arbeit zufrieden sind und die Erwartungen an sich selbst zu niedrig sind (Hauser, 2013). Grubbauer (2011) plädiert ins Spiel einzugreifen, wenn Sätze wiederholt werden, auch wenn das Spiel mit anderen Kindern in Kontakt tritt. Eingegriffen werden muss, wenn Kinder zu dominant agiert und dauerhaft über andere bestimmen möchte oder wenn das Kind keinen Handlungsplan aufweist (Grubbauer, 2011). Auch das Spielumfeld, kann ausschlaggebend für das Spielverhalten des Kindes haben, deswegen muss darauf geachtet werden, ob das Kind Zuhause viel Eigeninitiative zeigen darf oder ob viele elektronische Medien konsumiert werden. Dies könnte nämlich die Handlungsfähigkeit und die Kreativität des Kindes beeinflussen (Wannack et. al., 2008).

Eine Möglichkeit der direkten Spielbegleitung stellt das Spiel und Lernbegleitung dar. Dieses Modell geht davon aus, dass eine vorbereitete Umgebung nicht ausreicht und die Unterstützung des Erwachsenen notwendig ist. Jedoch muss darauf geachtet werden, dass zwar gezielt unterstützt wird, sich im Laufe der Zeit jedoch immer mehr zurücknimmt, wenn sich keine Notwendigkeit der Hilfestellung zeigt (Wannack, Schütz & Arnaldi, 2008). Die Spielbegleitung wird mit dem „Modell der kognitiven Berufslehre“ verglichen (Stamm, 2014, S.34). Laut dem Modell besteht der erste Schritt darin, dem Lehrenden bei der Tätigkeit

⁹ Aeberli (2004). <https://www.nzz.ch/article9OVVY-Id.306655?reduced=true> Zugriff am 10. September 2023

zuzusehen, um einen Einblick in diesen Bereich zu erhaschen. Nach dem Zusehen wird nun selbst die Tätigkeit ausgeübt und der Lehrende unterstützt individuell nach dem Entwicklungsstand des Lernenden. Der letzte Schritt wird als „Fading“ (Stamm, 2014, S.34) beschreiben und beschreibt die stetige Zurücknahme des Lehrenden, bis der Lernende es ohne Hilfeleistung schafft (Stamm, 2014).

Eine weitere Methode der direkten Spielbegleitung stellt, das Stellen von Aufgabenstellungen im freien Spiel nach Susanne Bosshart (2013) dar. Die Aufgabenstellungen sollen Kindern helfen besser ins Spiel zu finden, einen Impuls setzen für neue Spielideen, die Spielgegebenheiten aufwerten und alte Muster der Teilnehmenden zu durchbrechen. Die Aufgabenstellungen sind am Entwicklungsstand angepasst, sind an den Stärken der Kinder orientiert, geben mal mehr oder weniger Spielraum. Hierbei wird zwischen zwei Arten der Aufgabenstellung unterschieden, zwischen den offenen und den geschlossenen. Bei den Offenen wird viel Freiraum geschaffen, in dem es mehrere Wege oder auch mehrere Ziele gibt und bei den geschlossenen Aufgabenstellungen sind geringe Möglichkeiten vorgegeben, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Bosshart, 2013). Leuchter (2010) erachtet diese Methode als sehr lehrreich, weil es zu intensiven sozialen Interaktionen und einer Strategieerweiterung führt. Laut Susanne Bosshart (2011) stellen Aufgaben und Spiel kein Gegenteil dar, sondern bieten die Möglichkeit, die gesamte Entwicklung des Kindes und besonders, das intrinsische und unterbewusste Lernen zu unterstützen.

Eine weitere befürwortende Quelle für die direkte Spielbegleitung stellt die Studie vom H.-Szold-Institut in Jerusalem, unter der Mitwirkung von Sara Smilansky (1973) dar. Sara Smilansky beschäftigt sich mit der Frage, welchen Einfluss das Rollenspiel auf sozial benachteiligte Vorschulkinder hat. Die beteiligten Kinder wurden in vier Gruppen eingeteilt. In einer Gruppe wurde nicht in das Rollenspiel der Kinder eingegriffen, aber eine vorbereitete Umgebung geschaffen. In der nächsten Gruppe wurde für eine vorbereitende Umgebung gesorgt und zusätzlich wurden Ausflüge unternommen. Die dritte Gruppe hatte eine vorbereitete Umgebung, machte Ausflüge und wurde im Spiel begleitet. Die letzte Gruppe diente als Kontrollgruppe. Das Ergebnis der Studie besagt, dass die Gruppe mit der vorbereiteten Umgebung ähnliche abgeschnitten hat wie die Kontrollgruppe. Die beiden Gruppen, wo die vorbereitete Umgebung und Ausflüge unternommen worden sind, verbesserten ihr Rollenspiel um eine Vielzahl. Doch die Gruppe, die auch durch Erwachsene im Rollenspiel begleitet worden ist, profitierte am meisten, dies ließ sich der Studie entnehmen (Smilansky, 1973)

Eine andere Studie, die sich die Frage stellte, inwieweit das pädagogische Fachpersonal das Spiel unter Gleichaltrigen beeinflusst von Lawrence Harper und Karen McCluskey (2003) zeigte, dass nach dem ein Erwachsener den Kontakt zu einem Kind gesucht hat und

sie gemeinsam interagierten, die Chancen fast bei null lagen, dass das Kind nach der Interaktion den Kontakt zu Gleichaltrigen sucht. In dieser Studie gingen Kindern dann immer wieder auf Erwachsene zu, anstatt auf andere Kinder (Harper & McCluskey, 2003).

Diese Studie zeigt, dass das Verhalten des Erwachsenen einen Einfluss auf das Spielverhalten des Kindes hat. In diesem Abschnitt wird nun auf die Maßnahmen der indirekten Spielbegleitung eingegangen. Im Allgemeinen ist die Freiheit des Spiels nur dann gegeben, wenn sich das Kind wohlfühlt und es weiß, dass sich ein Spiel lohnt, weil genügend Zeit und Raum zur Verfügung gestellt ist. Eine Möglichkeit der indirekten Spielbegleitung ist das Classroom Management, dass das Ziel verfolgt, dass Kindern so gut wie möglich alleine ins Spiel finden. Hierbei sollen vorab die räumlichen Gegebenheiten, Sicherheitsmaßnahmen, die Sinnhaftigkeit und die Zeitspanne festgelegt werden. Die benötigten Regeln werden mit den Kindern im Vorhinein entworfen und beschlossen. Falls es noch mehr Regeln benötigt oder Regeln geändert werden müssen, werden sie gemeinsam besprochen (Wannack et. al., 2008). Grundsätzlich gilt, dass jeder Raum eine Wirkung auf den Menschen hat und damit auch Verhaltensweisen auslöst. Der Raum sollte so gestaltet werden, dass die Bedürfnisse jedes Individuums gestillt werden können. Aufgrund dessen, müssen verschiedene Bereiche vorhanden sein, um den Bedürfnissen, jedes einzelnen Kindes so gut wie möglich nachkommen zu können. Platz für Bewegung, Rückzugsorte, Gestaltungsbereich, Bau- und Konstruktionsbereich, Familienspielbereich und vieles mehr. Der Raum sollte nach den Bedürfnissen der Gruppe gestaltet und auch umgestaltet werden, am besten ist es, wenn Kinder bei der Umgestaltung ein Mitspracherecht bekommen. Wichtig ist, dass genügend, aber nicht zu viel Material bereitgestellt wird, um eine Reizüberflutung zu vermeiden. Ebenso wichtig wie die Auswahl der Materialien, ist auch die Aufbewahrung der Spielgegenstände (Schönrade, 2005). Das Kind soll immer wissen, wo es welche Materialien findet. Unterstützungshilfen für einen guten Überblick wären Symbole, Piktogramme oder Bilder (Keßel, 2014; Böcker-Gianni, 2021).

Ein weiterer wichtiger Faktor der Spielbegleitung, ganz gleich, ob es sich nun um eine indirekte oder direkte Form handelt, ist die Beziehung zur pädagogischen Fachkraft und die Regulierung der Gruppe (Sagi et. al., 1985). Damit das gelingt, muss die Gruppenzugehörigkeit jedes Kindes beachtet werden und die Gruppendynamik reflektiert werden (Howes, 1998). Die pädagogische Fachkraft sollte darauf achten, zu jedem Kind eine Beziehung aufzubauen und sie zu pflegen. Eine Beziehung geschieht nicht unmittelbar, sondern bedarf Zeit, um die Verhaltensweisen des Gegenübers kennen und einschätzen zu lernen (Goosens & Van Ijzendoorn, 1990). Weiters sollte die pädagogische Fachkraft engagiert, verlässlich und einen liebevollen, wechselseitigen Dialog pflegen (Grossmann et. al., 2003; Ahnert, 2007). Um so sicherer die Bindungsstruktur zwischen dem Erwachsenen und dem

Kind herrscht, desto mehr Explorationsspielraum ist dem Kind möglich. Doch nicht nur die professionelle Haltung der pädagogischen Fachkraft ist von größter Bedeutung, sondern auch den Qualitätsaspekten des Kindergartens, wie Struktur und Orientierung, Ressourcen und der Prozessqualität (Tietze et. al., 2005).

Nach dem kurzen inhaltlichen Diskurs der Gegenüberstellung der verschiedenen Arten der Spielbegleitungen wird die Forschungsfrage, wie die Spielbegleitung im psychomotorischen Sinne von der pädagogischen Fachkraft begleitet werden soll, beantwortet.

Vorab ist zu klären, dass die Psychomotorik von einem humanistischen Menschenbild ausgeht und das Kind als selbsttätiges Subjekt wahrnimmt. Es benötigt zwar von an Beginn der Zeit etwas Unterstützung, strebt jedoch nach zunehmender Selbstständigkeit nach mehr Autonomie, um keine Hilfe mehr in Anspruch nehmen zu müssen (Zimmer, 2019). Überblicksart werden alle psychomotorischen Prinzipien aufgezählt, die es aus psychomotorischer Sicht immer einzuhalten gibt. Es muss nach dem Prinzip der Individuumszentriertheit, Prozessorientierung, Verantwortung und Selbsttätigkeit, der Freiwilligkeit, Selbstwirksamkeit, der Reflexion, der Spielorientierung und Gruppenorientiertheit gearbeitet werden (Kuhlenkamp, 2021).

Grundsätzlich gilt, dass das Spiel als Fundament von Lernprozessen in der psychomotorischen Arbeit betrachtet wird. Die Psychomotorik möchte durch körperliche und bewegungszentrierte Spielangebote, das Explorationsverhalten, die Selbst- und Welterfahrung, sowie die Fantasie des Kindes anregen (Kuhlenkamp, 2021). Die zentrale Bedeutung des Spiels geht so weit, dass Hans Zullinger (2017), davon ausgeht, dass die tatsächliche Sprache des Kindes das Spiel ist. Aufgrund dieser Annahme betrachtet die Psychomotorik das Spiel als Realität des Kindes. Die psychomotorische Fachkraft bekommt einen Einblick in die Entwicklungsthemen des Kindes, die es in der Vergangenheit oder in der Gegenwart beschäftigen (Hammer, 2014). Durch die selbstständige und eigenaktive Auseinandersetzung mit den eigenen Entwicklungsthemen des Individuums, bietet die Psychomotorik den Raum, die Realitätsbewältigung des Kindes zu unterstützen, in dem das Kind sein Spielverhalten ausleben darf (Kuhlenkamp, 2021). Das Zitat von Stefanie Kuhlenkamp (2021): „Sie spielen doch nur ist daher sicherlich einer der Sätze, die am häufigsten fallen, wenn Außenstehende Einblick in die psychomotorische Praxis erhalten“, bestätigt den zentralen Aspekt des freien Spiels in der Psychomotorik (Kuhlenkamp, 2021, S.131). In Freispielphasen, sollte nur dann von der/die Psychomotoriker/in eingegriffen werden, wenn es sich um Regelverstöße handelt (Zimmer, 2019). Die Phase des freien Spiels, wird durch anregende Materialien, Themenimpulse oder Geschichten von dem/der Psychomotoriker/in begleitet (Kuhlenkamp, 2021).

Ein weiteres Hauptaugenmerk legt die Psychomotorik auf die Sozialerfahrungen, die in dem Prinzip der Gruppenorientierung eingebettet ist (Kuhlenkamp, 2021). Dabei geht die Psychomotorik davon aus, dass der Mensch andere Menschen für seine Entwicklung benötigt und ein soziales Wesen ist. Einerseits beschreibt die Psychomotorik, damit die Wichtigkeit des freien sozialen Interagierens in Form des Rollenspiels, wobei die freie Partnerauswahl eine große Rolle spielt (Zimmer, 2019). Andererseits setzt die Psychomotorik auch angeleitete Spiele ein, um die Gemeinschaft und kooperative Fähigkeiten zu fördern (Zimmer, 2019). Das Ziel der Psychomotorik ist in dieser Hinsicht gelingende Austausch Erfahrungen zu schaffen, um die Gruppenzugehörigkeit zu stärken und das Knüpfen von Beziehungen positiv zu beeinflussen. So kann das Kind an den positiven Beziehungsaufbau anknüpfen und gewinnt an Selbstbewusstsein und Handlungsspielraum (Zimmer, 2019). Hierbei muss, jedoch das Prinzip der Freiwilligkeit nochmals betont werden, kein Kind muss an Angeboten teilnehmen. Es kann selbst entscheiden, in welcher Intensität es sich der Situation hingibt (Kuhlenkamp, 2021). Die Methode der direkten Aufgabenstellung könnte, im Sinne einer angeleiteten Gruppenaktivität, unter der Berücksichtigung psychomotorischer Handlungsaspekte zum Einsatz kommen. Das Ziel der Psychomotorik ist es, von engen Vorgaben und Strukturen zu einer immer offenen und eigenaktivitätsfördernden Atmosphäre vorzudringen. Hierbei wird vom Entwicklungsstand des Kindes ausgehend gestartet und nach mehrmaligen Umsetzungen die Freiheiten der Kinder Stück für Stück erweitert. Zu betonen ist jedoch, dass aus der Sicht der Stärken geplant und der Prozess des Weges als eigentliches Hauptaugenmerk gesehen werden muss (Beudels, et al., 1997). Der Freiheitsgrad muss nach Beudels und seinen Kollegen (1997) ebenfalls vom Selbstständigkeitsgrad und Können der Kinder abgestimmt werden. Wenn Kinder eher regelgebundene Institutionen gewöhnt sind, muss zum freien, sozialen, kreativen Spiel hingearbeitet werden. Davon geht auch Passolt und Pinter-Thesis (2003) aus. Erst wenn die psychomotorische Fachkraft und die Kinder auf weniger Orientierung und Struktur verzichten können, ist es ratsam, den Stundenverlauf einer psychomotorischen Einheit variabler zu gestalten.

Züge der kognitiven Berufslehre sind nicht zu verzeichnen, da die Psychomotorik davon ausgeht, dass das Kind selbst die Schwierigkeitsstufen des Raumangebotes wählen kann, als auch die Intensität der Ausführung des Angebotes entscheidet. Außerdem geht die Psychomotorik davon aus, dass durch das zur Verfügung gestellte Material, Lernprozesse positiv beeinflusst werden und nicht zwingend die Unterstützung eines Erwachsenen benötigt wird (Stamm, 2014; Kuhlenkamp, 2021).

Aufgrund dessen, dass die Psychomotorik von einem ganzheitlichen Menschenbild ausgeht, das nach zunehmender Autonomie strebt, spielt die Bewegung für die Psychomotorik eine zentrale Rolle und sollte im Raumkonzept des Kindergartens verankert sein. Auch hier

gilt der Einsatz von Materialien mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen und unterschiedlichen Materialerfahrungen anzubieten, um die Neugierde, die Selbstwirksamkeit und die Selbstwerterhöhung der Kinder zu wecken. Das Prinzip der Orientierung und Struktur ist ebenfalls in der Psychomotorik verankert, weswegen eine sorgfältige Materialauswahl und eine entsprechende Aufbewahrung als wichtig erachtet wird (Keßel, 2014; Böcker-Gianni, 2021). In diesem Zusammenhang kann die indirekte Spielbegleitung angeführt werden, die sich besonders mit den Faktoren der Beziehung und Raumgestaltung auseinandersetzt. Aber auch das Prinzip des Classroom Management ist an psychomotorischen Prinzipien gerichtet, solange die freie Wahl der Spielpartner erhalten bleibt. (Wannack et al., 2008; Böcker-Gianni, 2021).

Eine Beziehung zum Kind aufzubauen, die Sicherheit und Orientierung gibt, um das Explorationsverhalten des Kindes bestmöglich zu unterstützen, ist im pädagogischen als auch psychomotorischem Sinne grundlegend (Kuhlenkamp, 2021; Jungmann & Reichenbach, 2020). Damit die psychomotorische Fachkraft eine offene, wertschätzende Haltung aufbauen kann, muss sie/ er sich zunächst mit der eigenen Lebens- und Bewegungsbiografie auseinandersetzen, um Vorurteile ins Bewusstsein zu rufen, um nicht unterbewusst nach ihnen zu handeln (Krus & Jasmund, 2015). Laut Kuhlenkamp (2017) wird ein gleichgestellter und achtsamer Dialog gepflegt, wo Belehrungen und Monologe keinen Platz haben. Die/ Der Psychomotoriker/in ist sich seiner Vorbildfunktion bewusst und versucht einen respektvollen und wertschätzenden Umgang zu pflegen, denn die Beziehungsarbeit wird als Grundvoraussetzung des Lernens gesehen (Kuhlenkamp, 2017).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Spielbegleitung im psychomotorischen Setting in einer freien Spielphase die indirekte Spielbegleitung wählt. In freien Spielphasen wird Kinder die Zeit, ohne das Einmischen des Erwachsenen gewährt, um ihnen die Möglichkeit zu geben, den Zwängen des Alltags zu entfliehen (Zimmer, 2019). In psychomotorischen Einheiten gibt es drei Grundvoraussetzungen, diese zusätzlich zu den Handlungsaspekten beachtet werden müssen, die Sozial-, Material- und Körpererfahrung. Damit die Sozialerfahrungen in unterschiedlichen Formen erlebt werden können, wie beispielsweise durch kooperative und gemeinschaftsorientierte Spiele, sind auch angeleitete Spiele in psychomotorischen Einheiten verankert (Kuhlenkamp, 2021). Die Anwendung von Aufgabenstellungen ist durchaus aus psychomotorischer Sicht möglich (Bosshart, 2013; Kuhlenkamp, 2021). Hierbei ist jedoch nochmals unentbehrlich, auf die Wichtigkeit des Prinzips der Freiwilligkeit zu verweisen (Kuhlenkamp, 2021).

6 Zusammenfassung

Alle Inhalte zur Beantwortung der Masterthesis, warum das Rollenspiel in der kindlichen Entwicklung im Alter von 1-6 Jahren immer mehr an Bedeutung gewinnt und inwieweit vom Fachpersonal im Kindergarten, das Rollenspiel, im Sinne der Psychomotorik begleitet werden soll, werden überblickshaft dargestellt.

Im ersten Abschnitt der Arbeit wird auf die Begriffe, das Spiel, die Rolle, das Rollenspiel und die Psychomotorik eingegangen. Beim Spiel handelt es sich um eine freie kindliche Lernform, diese ohne Zwang geschieht. Das Rollenspiel stellt eine gewisse Spielform dar, bei der mit anderen Teilnehmenden gemeinsam interagiert wird (Oerter, 1999).

Im darauffolgenden Kapitel werden verschiedene Gründe beleuchtet, warum das Rollenspiel immer mehr Bedeutung in unserer Gesellschaft gewinnt. Hierbei werden auf Thematiken eingegangen, wie der Stellenwert des Kindes, die Mobilität und die urbanen Gegebenheiten, die Rauman eignung der Kinder und den Medienkonsum (Pohl, 2014).

Danach wird auf den Paradigmenwechsel eingegangen, der einen schleichenden Abschied von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft beschreibt. Weiters wird auf die folgenden Bildungsanforderungen, die an den Kindergarten gestellt werden, beschrieben (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000).

In weiterer Folge wird auf die Entwicklungsförderung durch das Rollenspiel und die Psychomotorik eingegangen und als vereinte Entwicklungskraft beleuchtet.

Die letzten vier Kapitel beziehen sich auf die Rahmenbedingungen des Spiels, die pädagogische Haltung im pädagogischen, als auch psychomotorischem Sinne und die verschiedenen Arten der Spielbegleitung.

Am Ende der Arbeit werden die herausgearbeiteten Inhalte diskutiert und die Forschungsfrage beantwortet.

Literaturverzeichnis

- Aeberli, C. (2004). *Was Hänschen nicht lernt*. Zugriff am 10. September 2023. <https://www.nzz.ch/article9OVVY-Id.306655?reduced=true>
- Ahnert, L. (2003). Frühe Kindheit: Bindungs- und Bildungsgrundlagen. Zugriff am 19. Februar 2023 unter <https://liga-kind.de/fk-503-ahnert/>
- Ahnert, L. (2004). Bindungsbeziehung außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieher/innen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. (S.256-276) München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In F. Becker-Stoll, & T. Martin (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung* (S.31-40). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (2015). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. London: Psychology Press.
- Andresen, H. (2014). Rollenspiel in Sprachentwicklung und Sprachförderung. *Sprache, Stimme. Gehör*. 38 (4), 172-177. [doi: 10.1055/s-0034-1395613](https://doi.org/10.1055/s-0034-1395613)
- Beudels, W., Kleinz, N. & Delker, K. (1997). *Außer Rand und Band. WenigKostenvielSpaß-Geschichten mit Alltagsmaterialien*. Dortmund: borgmann publishing.
- Bischhof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 319-376). Bern: Hans Huber.
- Bose, I. (2003). *dóch da sín ja´nur mûster. Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.
- Bosshart, S. (2013). Spiel und Aufgaben: Widerspruch oder Lernchance?. In E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger, S. Marti (Hrsg.), *4 bis 12-Jährige. Ihre schulischen Lern- und Lebenswelten* (S.39-50). Münster: Waxmann.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. 3. Loss. Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Brisch, K. (1999). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bäck, G., Bayer-Christe, N. & Hajszan, M. (2006). *Tagein Tagaus. Kindergartenalltag macht Kinder kompetent*. Wien: G&G.
- Böcker-Giannini, N. (2021). Räume wirken. Wie Bildungsräume im Kindergarten zum selbstorganisierten Spielen und Lernen einladen. *Motorik*, 44(1), 15-20. [doi:10.2378/mot2021.art04d](https://doi.org/10.2378/mot2021.art04d)
- Carle, U. (2010). Die gute Aufgabe gibt es nicht. Überlegungen zur Relationalität von Aufgabenqualität. 1-15. Zugriff am 08. Februar 2023 unter https://www.aufgabenqualitaet.uni-bremen.de/tagungsplan/vortraege/Carle20110128Die_gute_Aufgabe.pdf
- Feiner, W., Niederle, C. & Michelic, E. (1985). *Kinder erleben ihre Umwelt: Modelle und Methoden zur Umwelterziehung im Vorschulalter*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

- Fischer, K. (2019). *Einführung in die Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Flavell, J., Green, F., Flavell E., Watson M. & Campione J. (1986). Development of Knowledge about the Appearance-Reality Distinction. *Society for Research in Child Development*, 51(1), 1-87. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.2307/1165866>
- Fonagy, P. (2003). Das Verständnis für geistige Prozesse, die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Selbst. In P. Fonagy & M. Target (Hrsg.), *Frühe Bindung und psychische Entwicklung. Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung*. (S.31-48) Gießen: Psychosozial.
- Fthenakis, W. (2000). Kindergarten: Eine Institution im Wandel. Reflexion und Neubertung der Bildungs- und Erziehungskonzeptionen von Tageseinrichtungen für Kinder im Rahmen der aktuellen Qualitätsdiskussion. In Amt für soziale Dienste Bremen (Hg.), *Kindergarten- Eine Institution im Wandel. Reflexion und Neubewertung der Bildungs- und Erziehungskonzeption von Tageseinrichtungen für Kinder* (S. 11- 92). Bremen: Edition Temmen.
- Fthenakis, W. (2004). Bildungs- und Erziehungspläne für Kinder unter sechs Jahren – nationale und internationale Perspektiven. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. (S. 9-26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Goosens, F. & Ijzendoorn M. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *The Society for Research in Child Development*, 61(3), 832-837. [doi:10.2307/1130967](https://doi.org/10.2307/1130967)
- Graf, U. (2011). *Kinder in ihren Lernprozessen begleiten lernen. Aufgabe der Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich*. 1-38. Zugriff am 08 Februar 2023 unter <https://www.aufgabenqualitaet.uni-bremen.de/tagungsplan/vortraege/Graf20110128Lernbegleitung3Kinder.pdf>
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., Spangler, G., Stöcker, K., Suess, G. & Zimmermann, P. (2003). Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. (S.223-282). Bern: Huber.
- Grubbauer, M. (2011). *Spiel als pädagogische Maßnahme. Präventive, spielorientierte Förderung und Stärkung elterlicher Kompetenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien.
- Grubbauer, M. (2012). *Spielend lerne ich. Wie Sie Ihr Kind spielerisch fördern*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gunkel, S. (2010). Training sozialer Wahrnehmungsfähigkeit durch psychodramatisches Rollenspiel. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 10(1), 121-148. [doi:10.1007/s11620-010-0096-z](https://doi.org/10.1007/s11620-010-0096-z)
- Hammer, R. (2014). Wissen kompakt. Spiel. "Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt". *Motorik*, 37(1), 31-34. [doi: 10.2378/mot2014.art07d](https://doi.org/10.2378/mot2014.art07d)
- Harper, L. & McCluskey, K. (2003). Teacher–child and child–child interactions in inclusive-preschool settings: do adults inhibit peer interactions?. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163–184.

- Hartmann, C. (2014). Zum psychomotorischen Einsatz von Schwämmen und Wäscheklammern in der frühen Kindheit. *Motorik*, 37(4), 183-185.
[doi: 10.2378/mot2014.art31d](https://doi.org/10.2378/mot2014.art31d)
- Hartmann, W., Hajszan, M., Pfohl-Chalaupek, M., Stoll, M. & Hartl, B. (2009). *Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten*. Wien: Holder, Pichler, Tempsky.
- Hauser, B. (2005). Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung- im Lichte der neueren Forschung. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung. 4- bis 8-jähriger Kinder*. (S.143-167). Münster: Waxmann.
- Hauser, B. (2013). *Spiele. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Howes, C., Hamilton, C. & Philipsen, L. (1998). Stability and Continuity of Child-Caregiver and Child-Peer Relationships. *The Society for Research in Child Development*, 69(2), 418-426. [doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06199.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06199.x)
- Howes, C. & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *The Society for Research in Child Development*, 63(4), 859-866. [doi: 10.2307/1131238](https://doi.org/10.2307/1131238)
- Hünnekens, H. & Kiphard, E. J. (1977). *Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei Entwicklungsrückständigen Kindern*. Gütersloh: Flöttmann Verlag.
- Irmischer, T. & Fischer, K. (1993). Vorwort. In T. Irmischer & K. Fischer (Hrsg.), *Psychomotorik in der Entwicklung*. (S.7). Schorndorf: Hofmann.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2020). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxis Leitfaden*. Dortmund: Borgmann Media.
- Keupp, H. (2003, Mai 23). *Fragmente oder Einheit? Wie heute Identität geschaffen wird*. [Text. Zugriff am 08. Dezember 2021 unter http://www.ipp-muenchen.de/texte/fragmente_oder_einheit.pdf
- Keßel, P. (2019). Forum Psychomotorik: Intrinsische Motivation. Eine zentrale Stärke der psychomotorischen Entwicklungsförderung. *Motorik*, 42(2), 71-76.
[doi:10.2378/mot2019.art13d](https://doi.org/10.2378/mot2019.art13d)
- Keßel, P. (2014). Prinzipien psychomotorischer Entwicklungsförderung. Überlegungen für die fachsschulische Erzieherausbildung. *Motorik*, 37(1), 23-27.
[doi:10.2378/mot2014.art05d](https://doi.org/10.2378/mot2014.art05d)
- Kogler, R. (2015). Zonen, Insel, Lebenswelten, Sozialräume. Konzepte zur Raumaneignung im Alltag von Kindern. In J. Scheiner & C. Holz-Rau (Hrsg.), *Räumliche Mobilität und Lebenslauf. Studien zu Mobilitätsbiografien und Mobilitätssozialisation* (S. 43-56). Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.
- Krus, A. & Jasmund, C. (2015). *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kuhlenkamp, S. (2021). *Lehrbuch Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt Verlag & Co KG Verlag.

- Kunze-Langefeld, U. (2014). Theorie und Praxis der Bewegungserfahrung als explorative und gestaltende Gegenstandserfahrung in der Psychomotorik. *Motorik*, 37(3), 100-107. doi: [10.2378/mot2014.art18d](https://doi.org/10.2378/mot2014.art18d)
- Kuwan, H., Ulrich, J. & Westkamp, H. (1998). Die Entwicklung des Berufsbildungssystems bis zum Jahr 2020: Ergebnisse des Bildungsdelphi 1997/98. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 27(6), 3-8.
- Lange, U. (2000). Das Paradies ist nicht möbliert. Raumkonzepte für den Kindergarten. In A. Bucher, R. Donnenberg, R. Seitz, (Hrsg.), *Was kommt auf uns zu? Erziehen zwischen Sorge und Zuversicht*. (S. 198-201). Wien: öbv & hpt.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lyons-Ruth, K. & Jacobvitz, D. (1999). Attachment Disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioural and attentional strategies. In J. Cassidy & P. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. (S.520-554). New York: Guilford Press.
- Markl, H. (1998). Bildung für die Welt von Morgen. In Bayrisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen: Dokumentation zum Bildungskongreß des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst* (S. 39- 65). München: Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Miedzinski, K. (1983). *Die Bewegungsbaustelle. Kinder brauchen ihre Bewegungsanlässe selbst*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Miedzinski, K. & Fischer, K. (2009). *Die Neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Hand, Fuß Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. Dortmund: Bergmann Media.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Muchow, M. & Muchow, H. (1935). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Hamburg: Martin Riegel Verlag.
- Niederle, C. (2005a). Didaktische Prinzipien der Kindergartenarbeit. In C. Niederle (Hrsg.), *Methoden des Kindergartens 2* (S.15-25). Linz: Unsere Kinder.
- Niederle, C. (2005b). Pädagogische Konzepte. In C. Niederle (Hrsg.), *Methoden des Kindergartens 2* (S.67). Linz: Unsere Kinder.
- Nietzsche, F. (2015). Nicht mit der Hand allein: „Scherz, List und Rache“. Vorspiel in deutschen Reimen“. In C. Benne & J. Georg (Hrsg.), *Friedrich Nietzsche: Die fröhliche Wissenschaft*. (S. 29-51). Berlin/ Boston: De Gruyter.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch.
- Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Passolt, M. & Pinter-Theiss, V. (2003). *Ich habe eine Idee...Psychomotorische Praxis planen, gestalten und reflektieren*. Dortmund: Verlag modernes lernen.

- Pohl, G. (2014). *Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes*. Heidelberg: Springer - Verlag Berlin.
- Plüss, A. (2010). *Empathie und moralische Erziehung. Das Einfühlungsvermögen aus philosophischer und pädagogischer Perspektive*. Wien: LIT-Verlag.
- Rahn, P. (2010). Lebenswelt. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 141-148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln, Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rösner, M. & Küsgen, B. (2013). *Rasende Retter, flotte Flitzer. Psychomotorische Bewegungsthemen für 3- bis 7- Jährige*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sachse, R. (2016). *Therapeutische Beziehungsgestaltung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Sagi, A., Lamp, M., Lewkowicz, K., Shoham, R., Dvir, R. & Estes, D. (1985). Security of Infant-Mother, -Father, and -Metapelet Attachments among Kibbutz-Reared Israeli Children. *The Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 257-275. [doi: 10.2307/3333837](https://doi.org/10.2307/3333837)
- Schäfer, I. (1993). Grundbaustein der Psychomotorischen Übungsbehandlung. Entwicklungsabschnitt 1955 bis 1975. In T. Irmischer & K. Fischer (Hrsg.), *Psychomotorik in der Entwicklung*. (S.19) Schorndorf: Hofmann.
- Schäfer, G. & Schäfer, L. (2009). Raum als dritter Erzieher. In J. Böhme (Hrsg.). *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*. (S. 235-248). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Schmidtchen, S. & Erb, A. (1979). *Analyse des Kinderspiels. Ein Überblick über neuere psychologische Untersuchungen*. Königstein: Athenäum.
- Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Seiwert, L. (2001). *Life-Leadership. Sinnvolles Selbstmanagement für ein Leben in Balance*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Schönrade, S. (2005). Kinderräume KinderTräume. Oder wie Raumgestaltung im Kindergarten sinnvoll ist. Dortmund: Borgmann.
- Stadler, C. & Kern, S. (2010). *Psychodrama. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stadler, C. & Spörrle, M. (2008). Das Rollenspiel. Versuch einer Begriffsbestimmung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 2, 165-166.
- Stamm, M. (1997). Frühlesen und besondere Begabung: eine neue Zauberformel? Ergebnisse aus der Längsschnittuntersuchung. Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache? *Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 3, 251-268.

- Stamm, M. (2014). *Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Bern: Swiss Education.
- Stern, D. (2007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings. Mit einer neuen Einleitung des Autors*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strauß, B. (2006). Bindungsforschung und therapeutische Beziehung. *Psychotherapeut*, 51(1), 5-14. doi: [10.1007/s00278-005-0461-y](https://doi.org/10.1007/s00278-005-0461-y)
- Smilansky, S. (1973). Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In A. Flitner (Hrsg.), *Das Kinderspiel* (S.184-202). München: R. Piper & Co. Verlag.
- Spangler, G. & Grossmann, K. (1999). Individual and physiological correlates of attachment disorganization in infancy. In J. Solomon & C. Georg (Hrsg.), *Attachment disorganization* (S. 95-124). New York: Guilford.
- Spitzer, M. (2006). Hand und Gehirn. Werken von Kindern aus neurowissenschaftlicher Sicht. In C. Niederle (Hrsg.), *Methoden des Kindergartens 3*. (S. 226-228). Linz: Unsere Kinder.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005). *Krippen-Skala. Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Roßbach, H. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tully, C. & Baier, D. (2006). *Mobiler Alltag. Mobilität zwischen Option und Zwang - vom Zusammenspiel biographischer Motive und sozialer Vorgaben*. Wiesbaden: Springer VS Sozialwissenschaften.
- Wannack, E., Arnaldi, U. & Schütz A. (2008). Das freie Spiel im Kindergarten – eine theoretische und didaktische Herausforderung für die Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 8(2), 63-67.
- Weinert, E. (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogische Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In Bayrisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen: Dokumentation zum Bildungskongreß des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst* (S.101-125). München: Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Weizsäcker, V. (1973). *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Stuttgart: Georg Thieme.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Zeiger, H. & Zeiger, H. (1998). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Zeiger, H. (2006). Die Verinselung des Lebensraums. In C. Niederle (Hrsg.), *Methoden des Kindergartens 3*. (S.49-55). Linz: Unsere Kinder.

- Zimmer, R. & Circus, H. (1995). *Psychomotorik: Neue Ansätze im Sportunterricht und Sonderturnen*. Schorndorf; Hofmann.
- Zimmer, R. (1996). *Kreative Bewegungsspiele: Psychomotorische Förderung im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg im Breisgau: Herder GmbH.
- Zullinger, H. (2017). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Magdeburg: Verlag Dietmar Klotz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Ritterburg.....	32
Abbildung 2 – Kanonen	33
Abbildung 3 – Rüstung	34
Abbildung 4 – Feuerwehrfahrzeug.....	35
Abbildung 5 – Rettungsmission	36
Abbildung 6 – Roboterfabrik	41
Abbildung 7 – Roboterprogrammierung.....	42
Abbildung 8 – Aufladestation	43

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Reflexionsbogen	56
Tabelle 2- Studienergebnis	Error! Bookmark not defined.

Anhang

Abstract

The aim of this master thesis is to research why the role-play within the age of 1 to 6 years is more important than ever before and how role-play should be used by the nursery teachers in a psychomotric way. In the first section of the paper, the concepts of play, role-play, role-playing and psychomotricity are discussed. Play is a free form of learning for children, which takes place without coercion (Huizinga, 2006). The role play represents a certain form of play, in which with other participants is interacted together (Oerter, 1999). In the next section of the paper, the various reasons why The Role Play is gaining more and more importance in our society were highlighted. In this context, topics such as the importance of children, mobility and urban conditions, the appropriation of space by children and media consumption are discussed (Pohl, 2014). Then the paradigm shift is discussed, which describes a creeping departure from the industrial society to the knowledge society. Furthermore, the following educational requirements that are placed on the kindergarten are discussed (Stock, Wolff & Mohr, 1996/1998; zit. n. Fthenakis, 2000). Then, developmental support through role play and psychomotricity will be discussed and highlighted as a unified developmental force. The last three chapters refer to the framework conditions of play, the pedagogical attitude and the different ways of accompanying play.