



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

FAST – ein kognitiv-behaviorales Sportförderprogramm und
dessen Wirkung auf die emotionale Kompetenz von
Grundschulkindern

Verfasserin

Raphaela Kauder, B.A.

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin: Mag. Dr. Gabriela Markova

Vorwort

Die vorliegende Diplomarbeit ist im Rahmen eines Gruppenprojektes des Instituts für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien am Arbeitsbereich für Klinische Kinder- und Jugendpsychologie unter der Leitung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Manuel Sprung und Fr. Mag. Dr. Gabriela Markova entstanden. Im Zuge dieses Projektes wurde das Sportförderprogramm "FAST" ("Fähigkeiten Aktiv im Sportunterricht Trainieren") zur Förderung von Stressbewältigungsstrategien, emotionaler Kompetenz und Exekutiven Funktionen eigenständig von Pia Hausböck, Jana Pekna und Raphaela Kauder entwickelt. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Wirkung des Sportförderprogrammes "FAST" auf die emotionale Kompetenz von Kindern zwischen acht und elf Jahren zu untersuchen.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Mag. Dr. Gabriela Markova für die Ermöglichung, dieses Projekt durchführen zu können und ihre fachliche Unterstützung. Im Rahmen meiner Diplomarbeit stand sie mir stets mit hilfreichen Tipps, fachlichen Inputs und Ideen zur Verfügung und nahm sich immer ausreichend Zeit für das Besprechen persönlicher Anliegen.

Des Weiteren möchte ich mich ganz herzlich bei meinen beiden Freundinnen und Studienkolleginnen Pia Hausböck und Jana Pekna für die gute Zusammenarbeit, gegenseitige Unterstützung und das große Engagement während des Projektes bedanken, ohne denen die Durchführung nicht möglich gewesen wäre.

Abschließend gilt mein besonderer Dank meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht haben sowie meiner Schwester, die mir während dieser Zeit immer aufbauend und unterstützend zur Seite standen.

Anmerkung

An dem Gruppenprojekt, welches den Ausgangspunkt der vorliegenden Diplomarbeit darstellt, waren insgesamt drei Diplomandinnen beteiligt. Demzufolge wurde der Anhang gemeinsam erstellt und von allen Gruppenmitgliedern übernommen. Aufgrund methodischer Überschneidungen, kann es auch in diesen Abschnitten zu Überlappungen kommen. Alle übrigen Kapitel wurden von der Verfasserin erstellt und sind ausschließlich Teil der vorliegenden Arbeit.

Auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung wird in der vorliegenden Arbeit verzichtet, um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen. Somit schließt das generische Maskulinum beide Geschlechter mit ein.

Zusammenfassung

Bisherige wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass insbesondere Grundschul Kinder der dritten und vierten Klassen mit vielen schulischen Belastungssituationen sowie leistungsbezogenen und sozialen Anforderungen konfrontiert sind, die negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben können. Die frühkindliche Entwicklung einer angemessenen emotionalen Kompetenz stellt einen wesentlichen Resilienzfaktor zur Vermeidung psychischer Beeinträchtigungen sowie die Grundlage für die Fähigkeit zur emotionsorientierten Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter dar. Ebenso hat sich gezeigt, dass Sport und Bewegung sowie Entspannung positive Auswirkungen auf die Bewältigung von Stress und das emotionale Wohlbefinden haben können.

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es, die Wirkung des vierwöchigen Sportförderprogrammes "FAST", in welchem Elemente der kognitiven Verhaltenstherapie mit Sport und Bewegung kombiniert wurden, auf die emotionale Kompetenz von Kindern zu untersuchen. Insgesamt nahmen 106 Grundschul Kinder im Alter von acht bis elf Jahren an der Studie teil. Zu dessen Durchführung wurde ein quasi-experimentelles Zwei-Gruppen-Pretest-Posttest-Design gewählt, mit dem Sportförderprogramm FAST als unabhängige Variable, dessen Einfluss auf die abhängige Variable (emotionale Kompetenz) überprüft wurde. Während die Kinder der Versuchsgruppe (VG) am Sportförderprogramm FAST teilnahmen, besuchten die Kinder der Kontrollgruppe (KG) weiterhin den regulären Sportunterricht.

Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Abnahme der Anwendung ungünstiger Emotionsregulationsstrategien in der VG im Vergleich zur KG. Auch wenn noch weitere Studien notwendig sind, um die vorliegenden Ergebnisse abzusichern und zu erweitern, kann vorerst festgehalten werden, dass das Sportförderprogramm zum Teil positive Auswirkungen auf die Emotionsregulation und somit auch auf die emotionale Kompetenz hat.

Abstract

Previous scientific studies have shown that primary school children of the third and fourth grade are faced with many stressful situations at school as well as with performance-based and social requirements, which may have a negative impact on mental health. The early development of an appropriate emotional competence is a fundamental resilience factor for avoiding mental impairments and the basis for the ability of emotion-focused coping with stress in childhood and adolescence. Likewise, it has been shown that sport, physical activity and relaxation can have a positive impact on coping with stress and emotional well-being.

The purpose of the present diploma thesis was to examine the effect of the physical exercise program 'FAST' on the emotional competence of children. A total of 106 primary school children ($M_{Age} = 9.78$, $SD_{Age} = .67$) participated in the study. A quasi-experimental pretest-posttest design was chosen with FAST as the independent variable, whose influence on the dependent variable (emotional competence) has been examined. While children of the experimental group participated in FAST, children of the control group continued attending the regular physical education.

Results showed a significant decrease in the use of disadvantageous emotion regulation strategies in the experimental group compared to the control group. Although further evidence is needed, the present results indicate that the physical exercise program FAST has at least partially a positive impact on emotion regulation and therefore also on emotional competence.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	i
Anmerkung.....	iii
Zusammenfassung.....	v
Abstract	vii
Theoretischer Hintergrund	1
Einleitung (Kauder)	1
Emotionale Kompetenz als Grundlage von emotionsorientiertem Coping (Kauder).....	2
Die Entwicklung und Komponenten der emotionalen Kompetenz (Kauder).....	4
Physische Aktivität und dessen Wirkung auf die emotionale Kompetenz (Kauder).....	8
(Emotionsfokussierte) Kognitive Verhaltenstherapie und deren Wirkung auf die emotionale Kompetenz (Kauder)	9
Präventionsprogramme zur Förderung emotionaler Kompetenz (Kauder)	11
Promoting Alternative Thinking Strategies - Curriculum.....	11
Faustlos.....	12
Mich und Dich verstehen	12
Verhaltenstraining in der Grundschule	12
Anti-Stress-Training für Kinder	12
Ziel der vorliegenden Diplomarbeit (Kauder)	13
Methode.....	15
Stichprobenbeschreibung (Hausböck, Kauder, & Pekna).....	15
Untersuchungsdesign (Hausböck, Kauder, & Pekna).....	16
Vorgehensweise (Hausböck, Kauder, & Pekna).....	17
Das Sportförderprogramm "FAST" (Hausböck, Kauder, & Pekna).....	18
Messinstrumente	23

Sozioökonomischer Fragebogen Kind (Hausböck, Kauder, & Pekna).....	23
Sozioökonomischer Fragebogen Eltern (Hausböck, Kauder, & Pekna).....	23
Test of Emotion Comprehension (TEC) (Kauder).....	23
Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8) (Kauder & Pekna).....	28
Dimensional Change Card Sort Test (DCCS) (Hausböck).....	29
Corsi Block-Tapping Task (Corsi) (Hausböck).....	29
Stroop Task (Stroop) (Hausböck).....	29
Ergebnisse (Kauder).....	29
Datenbereinigung.....	29
Vergleichsanalysen in der Pre-Testung.....	30
Replizierbarkeit von Pons's Struktur.....	34
Wirksamkeitsuntersuchungen des Sportförderprogrammes "FAST".....	37
Diskussion (Kauder).....	43
Vorzüge und Einschränkungen der vorliegenden Studie.....	48
Ein Ausblick für zukünftige Forschung.....	49
Literatur.....	51
Abbildungsverzeichnis.....	61
Tabellenverzeichnis.....	62
ANHANG (Hausböck, Kauder, & Pekna).....	63
Eidesstattliche Erklärung.....	101
CURRICULUM VITAE.....	103

Theoretischer Hintergrund

Einleitung (Kauder)

Kinder sind im Laufe ihrer Grundschulzeit mit vielen schulischen Belastungssituationen konfrontiert, die negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit mit sich bringen können (Backhaus, Petermann, & Hampel, 2010). Insbesondere die Phase vor dem Schulwechsel (3./4. Klasse Volksschule) ist mit einem Zuwachs an leistungsbezogenen und sozialen Anforderungen verbunden, was die Entstehung von Stresssituationen erhöht. Diese Tatsache hat zur Folge, dass vor allem Grundschul Kinder der dritten und vierten Klassen eine Risikogruppe darstellen (Ball, Lohaus, & Miebach, 2006). Demzufolge ist die Entwicklung von Resilienzfaktoren, wie emotionale Kompetenz, eine wesentliche Voraussetzung zur Vermeidung psychischer Beeinträchtigungen sowie für eine angemessene Bewältigung von Stress im Kindes- und Jugendalter (Clarke, 2006; Compas, Banez, Malcarne, & Worsham, 1991; Fields & Prinz, 1997). Emotionale Kompetenz umfasst dabei Fertigkeiten, welche es Kindern ermöglichen, ihre Gefühle durch Mimik und Sprache auszudrücken (Emotionsausdruck), die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen (Emotionsverständnis), sowie negative Gefühle zu verändern bzw. zu regulieren (Emotionsregulation) (Denham, 1998; Petermann & Wiedebusch, 2008; Saarni, 1999). Emotionen und Coping (Stressbewältigung) stehen somit in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Einerseits können stressauslösende Emotionen (wie z.B. Angst oder Wut) die Anwendung bestimmter Copingstrategien hervorrufen, andererseits können bestimmte Copingstrategien eingesetzt werden, um negative Emotionen zu verändern bzw. zu regulieren (Saarni, 1997; Vierhaus & Lohaus, 2009). Eine angemessene Bewältigung emotionaler Stressreaktionen gelingt allerdings nur dann, wenn die Person ihren momentanen Gefühlszustand erkennen und verstehen kann, sowie über geeignete Strategien verfügt, um diesen Anspannungszustand zu verändern. Demzufolge kann eine gut ausgebildete emotionale

Kompetenz einen positiven Einfluss auf die Stressbewältigungsfähigkeit einer Person haben (Barrett, Gross, Christensen, & Benvenuto, 2001; Flynn & Rudolph, 2010). Bisherige wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass Defizite in der emotionalen Kompetenz von Kindern einen wesentlichen Risikofaktor für die Ausbildung sozialer, schulischer und psychischer Beeinträchtigungen darstellen (Denham, Workman, Cole, Weissbrod, Kendziora, & Zahn-Waxler, 2000; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya, & Guthrie, 2001; Izard, 2002; Lengua, 2002; Petermann & Wiedebusch, 2002; Southam-Gerow & Kendall, 2000, 2002). Diese Befunde zeigen die Notwendigkeit der Entwicklung von speziellen Präventionsprogrammen zur Förderung und Stärkung emotionaler Kompetenz bei Kindern auf, um die Auftretenswahrscheinlichkeit solcher Beeinträchtigungen auf ein Minimum zu reduzieren. Um diesem Anspruch nachzukommen, war es das Ziel der vorliegenden Studie, ein präventives Förderprogramm für Grundschul Kinder zu entwickeln, mit welchem bestimmte Resilienzfaktoren, wie emotionale Kompetenz gefördert und gestärkt werden können.

Emotionale Kompetenz als Grundlage von emotionsorientiertem Coping (Kauder)

Laut Eschenbeck (2010) ist Coping (d.h. Stressbewältigung) ein Prozess des Umgangs mit internen und externen Anforderungen, der eine zentrale Rolle innerhalb der stressrelevanten Person-Umwelt-Beziehung darstellt. Ein weit verbreitetes Konzept von Lazarus und Folkmann (1984) differenziert zwischen zwei Copingstrategien. Problemorientierte (oder instrumentelle) Strategien einerseits und emotionsorientierte (oder palliative) Strategien andererseits. Emotionale Kompetenz und Exekutive Funktionen spielen dabei eine wesentliche Rolle. Abbildung 1 zeigt das Verhältnis dieser drei Resilienzfaktoren (Coping, Exekutive Funktionen, emotionale Kompetenz) zueinander auf.

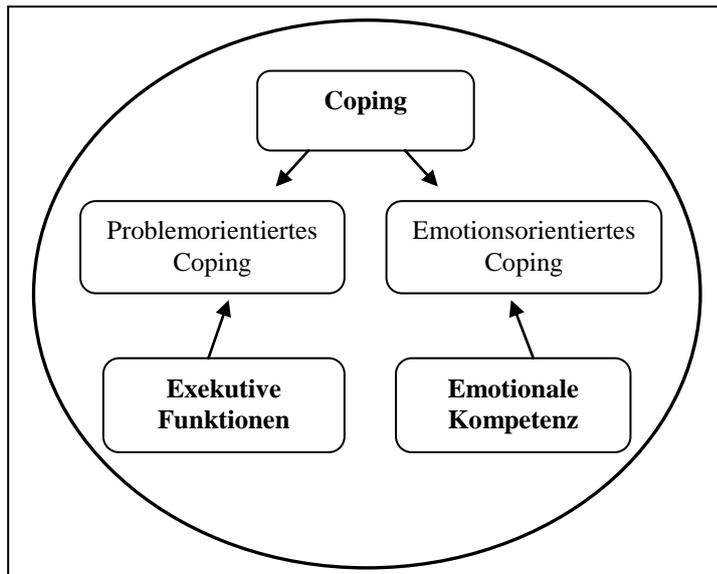


Abbildung 1. Verhältnis der drei Resilienzfaktoren (Coping, emotionale Kompetenz und Exekutive Funktionen) zueinander.

Das Ziel der problemorientierten Copingstrategien ist die aktive Veränderung der stressauslösenden Gegebenheiten, wobei es sich dabei um Situations- oder Personenmerkmale handeln kann. Problemorientierte Copingstrategien haben ihre Grundlage in Exekutiven Funktionen (Lazarus & Folkman, 1984). Diese werden als höhere kognitive Regulations- und Kontrollprozesse definiert, welche das Denken und Handeln kontrollieren und dadurch ein zielorientiertes und situationsangepasstes Handeln erlauben (Drechsler, 2007). Das Ziel der emotionsorientierten Copingstrategien hingegen ist die Regulation von negativen Emotionen und physischer Erregung, mit welchen auf Stresssituationen oftmals reagiert wird (Lazarus & Folkman, 1984). Emotionsorientierte Copingstrategien basieren auf der Entwicklung emotionaler Kompetenz.

Emotionsorientiertes Coping im Kindes- und Jugendalter umfasst die konstruktiv-palliative und destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation (Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann, & Klein-Heßling, 2006). Während die konstruktiv-palliative Emotionsregulation Aktivitäten, wie z.B. Entspannung und Ruhe zusammenfasst, die vor allem nach innen gerichtet sind, bezieht sich die destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation auf Aktivitäten,

die nach außen gerichtet und spannungslösend sind, sowie einen eher destruktiven Charakter aufweisen (Lohaus et al., 2006). Studien haben gezeigt, dass sich emotionsorientiertes Coping im Gegensatz zu problemorientiertem Coping erst ab dem Grundschulalter auszubilden scheint. Dies dürfte unter anderem daran liegen, dass das Erlernen dieser Strategien eine höhere kognitive Reife und adäquate emotionale Kompetenz erfordern und diese Strategien meist nicht direkt sichtbar sind, was deren Aneignung durch reine Beobachtung erschwert (Band & Weisz, 1988; Compas et al., 1991; Fields & Prinz, 1997; Spirito, Stark, Grace, & Stamoulis, 1991). Eine adäquat ausgebildete emotionale Kompetenz im Kindesalter stellt somit einen wichtigen Grundbaustein für die Entwicklung emotionsorientierter Copingstrategien dar, um vor allem schulische Belastungssituationen entsprechend bewältigen zu können (Clarke, 2006; Compas et al., 1991; de Anda, Bradley, Collada, Dunn, Kubota, Hollister, Miltenberger, Pulley, Susskind, Thompson, & Wadsworth, 1997; Donaldson, Prinstein, Danovsky, & Spirito, 2000; Fields & Prinz, 1997; Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007).

Die Entwicklung und Komponenten der emotionalen Kompetenz (Kauder)

Im Alter zwischen 18 Monaten und 12 Jahren kommt es zu wichtigen Veränderungen in der Emotionsentwicklung. Diese Veränderungen betreffen insbesondere die Entwicklung des kindlichen Verständnisses für die Art von Emotionen, deren Ursachen sowie die Möglichkeit, Emotionen zu kontrollieren (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). Nach Pons et al. (2004) lassen sich mindestens neun Komponenten des kindlichen Emotionsverständnisses voneinander unterscheiden.

Komponente I (Erkennen). Im Alter von zirka drei bis vier Jahren erwerben Kinder die Fähigkeit, Emotionen aufgrund ausdrucksstarker Hinweisreize erkennen und benennen zu können. In diesem Alter gelingt es den meisten Kindern Gesichtsausdrücke, welche die Basisemotionen (Freude, Trauer, Angst, Wut) darstellen, zu erkennen und zu benennen, wenn

diese als Bilder präsentiert werden (Cutting & Dunn, 1999; Denham, 1986; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Hughes & Dunn, 1998; Pons et al., 2004).

Komponente II (Externe Ursachen). Im Alter von zirka drei bis vier Jahren beginnen Kinder zu verstehen, wie äußere Ursachen Einfluss auf die Gefühlslage von anderen Kindern haben. Beispielsweise können Kinder in diesem Alter die Freude eines anderen Kindes bei Erhalt eines Geschenkes antizipieren (Cutting & Dunn, 1999; Denham, 1986; Fabes, Eisenberg, Nyman, & Michealieu, 1991; Hughes & Dunn, 1998; Pons et al., 2004).

Komponente III (Vorliebe). Im Alter von zirka drei bis fünf Jahren wird Kindern bewusst, dass die emotionalen Reaktionen einer Person von deren Vorlieben abhängen. Demzufolge verstehen Kinder, dass zwei Personen in derselben Situation unterschiedliche Emotionen verspüren, da diese unterschiedliche Vorlieben haben (Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989; Pons et al., 2004).

Komponente IV (Überzeugung). Zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr beginnen Kinder zu verstehen, dass die eigenen Überzeugungen, egal ob diese falsch oder richtig sind, die emotionale Reaktion auf eine bestimmte Situation bestimmen (Bradmetz & Schneider, 1999; Pons et al., 2004).

Komponente V (Erinnerung). Zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr beginnen Kinder ein Verständnis für den Zusammenhang zwischen Gedächtnis und Emotionen zu entwickeln. So erkennen sie, dass das Intensitätsgefühl einer bestimmten Emotion mit der Zeit weniger wird und dass gewisse Komponenten einer aktuellen Situation an vergangene Emotionen erinnern und diese zudem reaktivieren können (Harris, Guz, Lipian, & Man-Shu, 1985; Lagattuta & Wellman, 2001; Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997; Pons et al., 2004).

Komponente VI (Regulation). Im Grundschulalter entwickeln Kinder verschiedene Strategien zur Emotionskontrolle bzw. –regulation. Im Alter von zirka sechs bis sieben Jahren werden dabei meistens Verhaltensstrategien angewandt, während ab dem achten Lebensjahr

immer häufiger erkannt wird, dass psychologische Strategien (z.B. Ablehnung, Ablenkung) effektiver sein können (Altshuler & Ruble, 1989; Band & Weisz, 1988; Pons et al., 2004).

Komponente VII (Emotionsverschleierung). Zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr beginnen Kinder zu verstehen, dass die nach außen hin gezeigte Emotion nicht mit der innerlich gefühlten Emotion übereinstimmen muss (Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986; Jones, Abbey, & Cumberland, 1998; Pons et al., 2004).

Komponente VIII (Gemischte Gefühle). Ab dem zirka achten Lebensjahr beginnen Kinder zu verstehen, dass man gleichzeitig mehrere und sogar ambivalente Emotionen in einer bestimmten Situation verspüren kann (Brown & Dunn, 1996; Donaldson & Westerman, 1986; Hughes & Dunn, 1998; Kestenbaum & Gelman, 1995; Pons et al., 2004; Steele, Steele, Croft, & Fonagy, 1999).

Komponente IX (Moral). Ab dem zirka achten Lebensjahr beginnen Kinder zu verstehen, dass negative Gefühle auf eine moralisch verwerfliche Handlung (z.B. lügen, stehlen) und positive Gefühle auf eine moralisch lobenswerte Handlung (z.B. ein Opfer bringen) folgen (Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Pons et al., 2004).

Pons et al. (2004) konnten zeigen, dass sich Kinder mit dem Alter in den einzelnen Komponenten verbessern, diese demnach hierarchisch organisiert sind, und zu einer von drei Entwicklungsphasen des Emotionsverständnisses zugeordnet werden können. Die erste Phase ("externale Ebene") ist durch die Entwicklung eines Verständnisses für wesentliche externe Aspekte von Emotionen gekennzeichnet (z.B. die Fähigkeit, einen emotionalen Gesichtsausdruck erkennen zu können). Hierzu können die Komponenten I (Erkennen), II (Externe Ursachen) und V (Erinnerungen) gezählt werden. Die zweite Phase ("mentale Ebene") kennzeichnet sich durch die Entwicklung eines Verständnisses für die mentalen Aspekte von Emotionen (z.B. das Wissen darüber, dass Wünsche Einfluss darauf haben können, wie Emotionen erlebt werden). Hierzu können die Komponenten III (Vorlieben), IV (Überzeugungen) und VII (Emotionsverschleierung) gezählt werden. Die dritte Phase

("reflektierende Ebene") kennzeichnet sich durch die Entwicklung von komplexen Fähigkeiten des Emotionsverständnisses (z.B. das Wissen darüber, dass man in bestimmten Situationen ambivalente Gefühle gleichzeitig erleben kann). Dieser Phase können die Komponenten VI (Emotionsregulation), VIII (Gemischte Gefühle) und IX (Moral) zugeordnet werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die emotionale Kompetenz aus verschiedenen Schlüsselfertigkeiten zusammensetzt, welche sich im Laufe der kindlichen emotionalen Entwicklung ausbilden (Denham, 1998; Saarni, 1999; Pons et al., 2004). Kinder können als emotional kompetent bezeichnet werden, wenn sie emotionale Fertigkeiten in sozialen Beziehungen anwenden können und sich dessen bewusst sind, welchen Nutzen der Einsatz von Emotionen hat (Saarni, 1999, 2002).

Studien zeigen zudem, dass eine angemessene Ausbildung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit positive Auswirkungen auf den schulischen Erfolg, das Wohlbefinden sowie die physische und psychische Gesundheit haben kann und im weiteren Entwicklungsverlauf mit dem Erwerb eines angemessenen Sozialverhaltens in Zusammenhang steht (Collins & Nowicki, 2001; Cooley & Triemer, 2002; Denham, 2006; Denham et al., 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie, Jones, Friedman, Poulin, & Maszk, 1997; Garner, 2010; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg, 2000; Raver, 2002; Schultz, Izard, Ackerman, & Youngstrom, 2001; Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Magee, & Spritz, 2001). Somit erscheint eine frühzeitige Förderung emotionaler Kompetenz als wichtige Maßnahme, um Entwicklungsrisiken und dem Auftreten psychischer Beeinträchtigungen präventiv vorzubeugen.

Im Folgenden wird nun näher darauf eingegangen, welche Rolle physische Aktivität bei der Förderung emotionaler Kompetenz von Kindern spielt.

Physische Aktivität und dessen Wirkung auf die emotionale Kompetenz (Kauder)

Physische Aktivität ist sowohl für den Körper als auch den Geist von großer Bedeutung. Es kann dadurch nicht nur das Risiko für bestimmte Krankheiten reduziert werden, sondern auch das physische sowie psychische Wohlbefinden gesteigert und Anzeichen von Stress, Angst oder Einsamkeit verringert werden (WHO, 2015). Trotz des erhöhten Risikos einer körperlichen Erkrankung aufgrund physischer Inaktivität, betreiben nach Angaben der Weltgesundheitsorganisation nur 34% der europäischen 11- bis 15-Jährigen ausreichend Sport. Dieser Prozentsatz nimmt mit dem Alter noch weiter ab (WHO, 2015). In Studien mit Kindern hat sich gezeigt, dass Sport und Bewegung im aeroben Bereich (d.h. unter niedriger bis moderater körperlicher Belastung) positive Auswirkungen auf das emotionale Befinden und die psychische Gesundheit haben können. So haben beispielsweise Lamb und Gulliford (2011) die Selbstwahrnehmung von emotionalen und Verhaltensschwierigkeiten bei 8- bis 11-Jährigen untersucht und wie sich diese durch ein tägliches, zehn-minütiges aerobes Sportprogramm (über sechs Wochen hinweg) verändert. Die Ergebnisse zeigten, dass aerobe Trainingsprogramme das emotionale Wohlbefinden von Kindern erhöhen und Verhaltensschwierigkeiten verringern dürften. In weiteren Studien mit 9- bis 13-Jährigen konnten ebenfalls positive Effekte von physischer, aerober Aktivität auf die negative und positive Stimmungslage, das physische und psychische Wohlbefinden, die sozialen Fähigkeiten, Angstzustände sowie den Selbstwert aufgedeckt werden (Dunton, Huh, Leventhal, Riggs, Hedeker, Spruijt-Metz, & Pentz, 2014; Findlay & Coplan, 2008; Williamson, Dewey, & Steinberg, 2001).

Zusammenfassend kann demnach festgehalten werden, dass durch physische Aktivität positive bzw. angenehme Emotionen zunehmen und negativ gefärbte Emotionen vermindert bzw. in positive Gefühlszustände umgewandelt werden können. Ebenso kann dadurch der Selbstwert gesteigert und Angst- sowie Depressionssymptome verringert werden (Ahn & Fedewa, 2011; Bailey, 2006).

Neben physischer Aktivität, durch welche bereits positive Effekte auf die emotionale Kompetenz von Kindern ausfindig gemacht werden konnten, scheinen auch Elemente der Kognitiven Verhaltenstherapie eine positive Wirkung auf die emotionale Kompetenz zu haben.

(Emotionsfokussierte) Kognitive Verhaltenstherapie und deren Wirkung auf die emotionale Kompetenz (Kauder)

Zur Behandlung von psychischen Störungsbildern, wie Angst und Depression im Kindes- und Jugendalter, hat sich die Kognitive Verhaltenstherapie als besonders wirksame Methode erwiesen (Kendall, 1994; Kazdin & Weisz, 1998; Weisz, Chorpita, Palinka, Schoenwald, Miranda, Bearman, Daleiden, Ugueto, Ho, Martin, Gray, Alleyne, Langer, Southam-Gerow, Gibbons, & the Research Network on Youth Mental Health, 2012). Dabei werden mittels Psychoedukation (d.h. Wissensvermittlung) und dem Einsatz von Expositionsübungen die physiologischen, kognitiven, sowie verhaltensbezogenen Komponenten des jeweiligen Störungsbildes bearbeitet (Suveg, Kendall, Comer, & Robin, 2006). Jüngere Studien haben gezeigt, dass Kinder mit einer psychischen Störung Defizite in ihrer emotionalen Kompetenz aufweisen (Ladouceur, Dahl, Williamson, Birmaher, Ryan, Casey, 2005; Southam-Gerow & Kendall, 2000; Suveg & Zeman, 2004; Zeman, Shipman, & Suveg, 2002). Demzufolge scheint das gezielte Einbinden und Trainieren emotionaler Fertigkeiten, wie des kindlichen Emotionsverständnisses und angemessener Emotionsregulationsstrategien eine große Bedeutung für den Behandlungserfolg zu haben. Erste Studien konnten durch den Einsatz einer emotionsbezogenen kognitiven Verhaltenstherapie positive Auswirkungen auf die Symptomatik von Kindern mit psychischen Störungen nachweisen (Kovacs, Sherrill, George, Pollock, Tumuluru, & Ho, 2006; Suveg et al., 2006). Zukünftige therapeutische Ansätze könnten somit von der Integration eines fokussierten Trainings emotionaler Fertigkeiten als

ein therapeutischer Baustein profitieren. Der Einsatz emotionsbezogener kognitiv-verhaltenstherapeutischer Strategien könnte demnach auch außerhalb des therapeutischen Settings eine Möglichkeit darstellen, um die emotionale Kompetenz von Kindern, beispielsweise in der Schule, zu fördern.

Entspannung, als ein Element der Kognitiven Verhaltenstherapie, stellt eine wichtige emotionsregulierende Strategie für Kinder dar, durch welche sowohl emotionale als auch physische Stressreaktionen abgebaut und verändert werden können (Lazarus & Folkman, 1984). So werden Kindern unterschiedliche Entspannungstechniken, wie Autogenes Training, Progressive Muskelentspannung und Imaginative Verfahren immer häufiger näher gebracht, um den Einsatz von emotionsorientierten Strategien zur Stressbewältigung und Emotionsveränderung zu erhöhen (Klein-Heßling & Lohaus, 2002; Lohaus & Klein-Heßling, 2000). In mehreren Studien konnten bereits positive Kurzzeiteffekte von Entspannungstechniken auf physiologische und psychische Komponenten sowie das physische Wohlbefinden von Kindern nachgewiesen werden (Klein-Heßling & Lohaus, 2002; Lohaus & Klein-Heßling, 2000, 2003; Lohaus, Klein-Heßling, Vögele, & Kuhn-Hennighausen, 2001). Auf physiologischer Ebene zeigen sich vor allem eine Senkung des Blutdrucks, des Pulses, sowie ein Anstieg der Körpertemperatur (Klein-Heßling & Lohaus, 2002; Lohaus & Klein-Heßling, 2000, 2003; Lohaus et al., 2001). Des Weiteren wird das innere erlebte Erregungsniveau und die Aktiviertheit reduziert, was unter anderem dazu führt, dass sich emotionale Stressreaktionen vermindern und das emotionale und physische Wohlbefinden sich positiv verändern (angenehme Gefühle und Empfindungen erhöhen sich; Hampel & Petermann, 2003; Klein-Heßling & Lohaus, 2002; Lohaus & Klein-Heßling, 2000, 2003). Demnach können durch verschiedene Entspannungstechniken negativ gefärbte Emotionen wie beispielsweise Ärger, Anspannung, Angst oder Wut abgebaut und in angenehme, positive Gefühlszustände überführt werden.

Bei Kindern bis zum Alter von etwa 12 Jahren scheinen sich vor allem die so genannten "imaginativen Entspannungsverfahren" (wie z.B. Kapitän-Nemo-Geschichten) als besonders gut geeignet und wirksam zu erweisen. Diese entsprechen der kognitiven Struktur der Kinder, erfordern nur eine geringe Konzentrationsleistung, wirken motivierend und erleichtern physiologische Entspannungsreaktionen durch passende Vorstellungsbilder und Geschichten (Hampel & Petermann, 2003; Petermann, 2013; Petermann & Petermann, 2000). Folglich wurden für das selbst entwickelte Förderprogramm der vorliegenden Studie auch nur solche Entspannungsverfahren herangezogen.

Präventionsprogramme zur Förderung emotionaler Kompetenz (Kauder)

Aufgrund der Tatsache, dass die emotionale Kompetenz einen bedeutenden Einfluss auf die weitere kindliche Entwicklung, wie die soziale Kompetenz, die psychische Gesundheit sowie den Schulerfolg hat, erscheint es wichtig, emotionale Fertigkeiten möglichst früh in Form von präventiven Trainingsprogrammen zu fördern und zu stärken. Hierfür stellt die Schule für Kinder im Grundschulalter ein geeignetes Setting dar, da in diesem Rahmen viele Kinder erreicht und im Gruppenverband gearbeitet werden kann (Petermann & Wiedebusch, 2008). Nachfolgend soll ein kurzer Überblick über bestehende Trainingsprogramme zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen aus dem deutschsprachigen Raum gegeben werden.

Promoting Alternative Thinking Strategies - Curriculum (PATHS; Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995). Dieses Trainingsprogramm soll die sozial-emotionalen Kompetenzen bei Grundschulkindern fördern und umfasst insgesamt 60 Stunden. Es beinhaltet die drei Module Selbstkontrolle, Emotionen und Problemlösen. Das Modul zu Emotionen besteht dabei aus 35 Trainingsstunden und zielt darauf ab, das

Emotionsvokabular, das Emotionsverständnis sowie die Emotionsregulation zu stärken (Greenberg et al., 1995).

Faustlos (Cierpka & Schick, 2004). Dieses Trainingsprogramm basiert auf dem amerikanischen Programm Second Step (Beland, 1988), dessen Schwerpunkt auf Gewaltprävention liegt. Das Programm setzt sich aus den drei Modulen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut zusammen, mit welchen Grundschulkindern (1.-3. Klasse) in 51 Trainingseinheiten sozial-emotionale Fertigkeiten vermittelt werden sollen (Cierpka & Schick, 2004).

Mich und Dich verstehen (Bieg & Behr, 2005). Dieses Präventionsprogramm widmet sich ausschließlich der Förderung emotionaler Kompetenz (vor allem dem Umgang mit und der Wahrnehmung von Gefühlen) und wurde für Kinder im Alter zwischen acht und zwölf Jahren konzipiert. Dabei besteht das Programm aus drei Epochen (Epoche 1: Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen, Epoche 2: Förderung des Einfühlungsvermögens, Epoche 3: Angst- und Stressbewältigung), in welchen jeweils unterschiedliche Bereiche der emotionalen Kompetenz gefördert werden (Bieg & Behr, 2005).

Verhaltenstraining in der Grundschule (Petermann, Koglin, Natzke, & von Marées, 2007). Dieses Programm eignet sich für Kinder der dritten und vierten Grundschulklassen und besteht aus insgesamt 26 Trainingseinheiten. Dabei gliedert sich das Programm in die drei Themenbereiche emotionale Kompetenz, soziale Kompetenz und moralische Entwicklung, wobei von der dritten bis zur zehnten Einheit der Schwerpunkt auf dem Thema Emotionen liegt. Der Aufbau der jeweiligen Einheiten folgt einer genauen Struktur, was v.a. Kindern mit Verhaltensproblemen bei der Aufnahme und Verarbeitung neuer Inhalte helfen soll (Petermann et al., 2007).

Anti-Stress-Training für Kinder (AST; Hampel & Petermann, 2003). Dieses kognitiv-verhaltenstherapeutische Programm zur Stressbewältigung richtet sich an Kinder im Alter zwischen acht und dreizehn Jahren. Hierbei sind Elemente wie z.B. die Wissensvermittlung

zum Thema "Stress", kognitive Umstrukturierung, Wahrnehmungsschulung emotionaler und physischer Stressreaktionen, sowie das Erlernen und Einüben emotionsregulierender Strategien wichtige Bestandteile des Programmes. Ziel dieses Programmes sind die Reduktion aktueller psychischer und physischer Belastungen durch Stress sowie die Verbesserung der Stressbewältigungsfähigkeit (Hampel & Petermann, 2003).

Aufgrund der inhaltlichen Themenschwerpunkte und Strukturierung der vorgestellten Trainingsprogramme zur Förderung der emotionalen Kompetenz von Grundschulkindern kann geschlussfolgert werden, dass keines der zurzeit existierenden Programme die beiden Elemente Sport und kognitiv-verhaltenstherapeutische Strategien integriert, welche jedoch für die Förderung und Stärkung emotionaler Kompetenz wichtig zu sein scheinen.

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit (Kauder)

Anhand der vorliegenden Literatur erscheinen insbesondere der Emotionsausdruck, welcher die Fähigkeit meint, Gefühle durch Mimik und Sprache ausdrücken und erkennen zu können, das Emotionsverständnis, also die Fähigkeit, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein sowie emotionale Ausdrücke anderer Personen erkennen, verstehen und voneinander unterscheiden zu können, und die Emotionsregulation, worunter die Fähigkeit zu verstehen ist, die eigenen Gefühle selbständig kontrollieren bzw. mit diesen angemessen umgehen zu können als grundlegende Bestandteile emotionaler Kompetenz und bedeutsam für die weitere kindliche Entwicklung (Denham, 1998; Pons et al., 2004; Saarni, 1999). Demzufolge werden in der vorliegenden Diplomarbeit diese Komponenten erfasst.

Um diese Komponenten der emotionalen Kompetenz sowie Exekutive Funktionen und Copingstrategien zu stärken und zu fördern, wurde, auf der Grundlage der vorliegenden Literatur, das Sportförderprogramm "FAST - Fähigkeiten Aktiv im Sportunterricht

Trainieren" entwickelt. Dabei enthält FAST Elemente aus der Kognitiven Verhaltenstherapie (Chorpita & Weisz, 2009), welche mit Bewegung und Sport kombiniert werden. Da emotionale Kompetenz und Exekutive Funktionen bestimmten Copingstrategien zugrunde liegen, wurde angenommen, dass das Trainieren emotionaler Kompetenz indirekt auch einen positiven Einfluss auf die Copingfähigkeit hat. Das Sportförderprogramm FAST stellt somit ein integratives Programm dar, welches emotionale Kompetenz, Coping und Exekutive Funktionen gleichermaßen fördern sollte.

Demnach war das Ziel der vorliegenden Arbeit, die Wirksamkeit des Sportförderprogrammes FAST auf die emotionale Kompetenz von Kindern im Alter von acht bis elf Jahren zu untersuchen. Insbesondere sollte überprüft werden, ob FAST den Emotionsausdruck, das Emotionsverständnis und die Emotionsregulation von Grundschulkindern fördern. Demzufolge wurde in der vorliegenden Arbeit folgender Fragestellung nachgegangen:

„Hat das Sportförderprogramm FAST, durch seine sportlichen und kognitiven Elemente, einen Kurzzeiteffekt auf die emotionale Kompetenz von Kindern?“

Generell scheint eine große Forschungslücke in Bezug auf entsprechende Förderprogramme für die vorgesehene Altersgruppe zu bestehen. Darüber hinaus scheinen keine sportlichen Trainings vorzuliegen, welche unterschiedliche Copingstrategien, deren zugrunde liegende kognitive und emotionale Fähigkeiten, sowie Elemente der Kognitiven Verhaltenstherapie integrieren. Dieser Tatsache sollte durch das vorliegende Gruppenprojekt entgegengewirkt werden.

Methode

Dieses Kapitel wurde im Zuge des Gruppenprojektes von Frau Hausböck, Frau Kauder und Frau Pekna größtenteils gemeinsam verfasst. Da aufgrund unterschiedlicher theoretischer Schwerpunktsetzung nicht immer alle Inhalte jedes Unterkapitels von allen drei Diplomandinnen übernommen wurden, wird im Folgenden ausgewiesen, von welcher/n Person/en das jeweilige Unterkapitel verfasst wurde/n.

Stichprobenbeschreibung (Hausböck, Kauder, & Pekna)

Insgesamt nahmen 106 Kinder an der Studie teil (44 Jungen, 62 Mädchen), wobei die Daten eines Jungen ausgeschlossen wurden, da dieser viermal den Turnunterricht versäumt hatte. Die Kinder waren zwischen acht und elf Jahre alt ($M_{\text{Alter}} = 9.78$, $SD_{\text{Alter}} = .67$) und besuchten die dritten und vierten Klassen zweier Volksschulen des 10. Wiener Gemeindebezirks¹. Ein Großteil der Untersuchungsteilnehmer war in Österreich geboren. Eine Übersicht über die Nationalität der Kinder stellt Abbildung 2 dar.

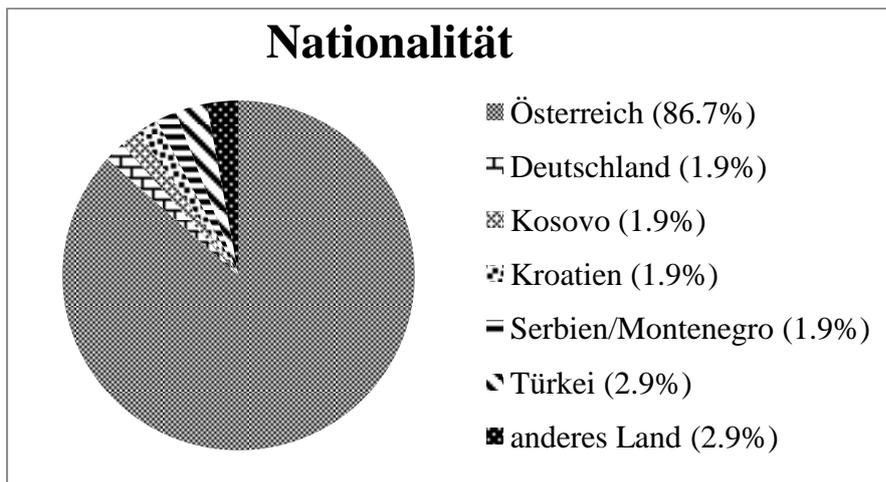


Abbildung 2. Übersicht über die Herkunftsländer der Kinder.

¹ Zur Gewährleistung der Anonymität der untersuchten Volksschulen werden diese im Folgenden als Schule A und Schule B bezeichnet.

Obwohl beinahe 90% der Kinder angaben in Österreich geboren zu sein, hatten nur 45,7% Deutsch als Muttersprache gelernt, wobei 29,5% der Kinder berichteten nie oder manchmal Deutsch zu Hause zu sprechen.

In Bezug auf ihre Sportlichkeit gaben 50,5% der Kinder an, öfter als zweimal pro Woche in ihrer Freizeit Sport zu betreiben, wobei 69,5% sogar drei Lieblingssportarten aufzählen konnten. Weiters gaben 76,2% der Kinder an, sehr gerne Sport zu betreiben. Nur 1% der Kinder gab an, sich gar nicht gerne sportlich zu betätigen.

Insgesamt gaben 62% der männlichen und 57,2% der weiblichen Bezugspersonen an zumindest einen Lehrabschluss zu haben. 66,7% der männlichen und 54,3% der weiblichen Bezugspersonen waren zum Erhebungszeitpunkt berufstätig.

Die Volksschulen wurden durch Kontakte des Universitätssportinstituts Wien rekrutiert und angeschrieben, woraufhin das Sportförderprogramm FAST den Direktorinnen der beiden Volksschulen in einem persönlichen Gespräch vorgestellt wurde. Beide Schulen willigten ein, daran teilzunehmen. Das Projekt wurde danach dem Stadtschulrat Wien vorgelegt und von diesem bewilligt. Im Anschluss daran erhielten die Lehrer der betroffenen Klassen Portfolios, worin das Projekt erklärt und ein Zeitplan grob umrissen wurde. Währenddessen wurden die Eltern in einem Elternbrief über das Projekt informiert und gebeten, eine Einverständniserklärung zu unterschreiben, um ihrem Kind die Teilnahme an der Studie zu ermöglichen.

Untersuchungsdesign (Hausböck, Kauder, & Pekna)

Um die Wirkung des Sportförderprogrammes FAST zu untersuchen, wurde ein quasi-experimentelles Zwei-Gruppen-Pretest-Posttest-Design gewählt. Dabei fungierte das Sportförderprogramm FAST als unabhängige Variable, dessen Einfluss auf die abhängigen Variablen untersucht wurde. Die abhängigen Variablen werden als Copingstrategien, emotionale Kompetenz und Exekutive Funktionen definiert und wurden im Zuge der Pre- und

Post-Tests mittels vier computerisierter Testverfahren, sowie einem psychologischen Fragebogen erhoben (zur genaueren Beschreibung der Verfahren siehe Abschnitt „Messinstrumente“). Mittels der Pretest Ergebnisse wurde die Homogenität der untersuchten Merkmale zwischen den Klassen überprüft. Da diese in den meisten Subtests gegeben war, konnten die beiden dritten und vierten Klassen der Volksschule A der Versuchs- und Kontrollgruppe einfach zugeteilt werden. Da es in der Volksschule B jeweils nur eine dritte und vierte Klasse gab, wurden die Kinder innerhalb der Klassen per Zufall in Versuchs- und Kontrollgruppe eingeteilt. Während die Kinder der Versuchsgruppe (VG) am Sportförderprogramm FAST teilnahmen, besuchten die Kinder der Kontrollgruppe (KG) weiterhin den regulären Sportunterricht. Folglich bestand die VG aus 53 und die KG aus 52 Kindern.

Vorgehensweise (Hausböck, Kauder, & Pekna)

Die Pre-Testung fand eine Woche vor Beginn des Sportförderprogrammes FAST in Räumlichkeiten der Volksschulen statt. Die computerisierten Testverfahren wurden den Kindern auf, von der Universität Wien zur Verfügung gestellten, Laptops in randomisierter und variierender Reihenfolge vorgegeben. Die verwendeten Laptops waren jeweils mit einer Maus sowie einem Kopfhörer ausgestattet. Die Testdauer betrug, abhängig von interindividuellen Geschwindigkeitsunterschieden, zwischen 50 und 60 Minuten. Vor Beginn der Testung wurden die Kinder von ihren Klassenzimmern abgeholt und instruiert, sich leise zu verhalten, um sich gegenseitig so wenig wie möglich während der Bearbeitung der Tests abzulenken. Die jeweiligen Testinstruktionen wurden den Kindern entweder akustisch (über die Kopfhörer) erläutert und/oder waren eigenständig am Bildschirm bzw. auf Papier durchzulesen. Bei Fragen wurden die Kinder gebeten ihre Hand zu heben, um ihnen Hilfestellung geben zu können. Nach Beendigung der Testung wurden die Kinder in ihre

Klassen zurückgebracht. Die Posttestung wurde eine Woche nach Beendigung des Sportförderprogrammes erneut in den Schulräumlichkeiten durchgeführt.

Das Sportförderprogramm "FAST" (Hausböck, Kauder, & Pekna)

Das Sportförderprogramm „FAST – Fähigkeiten Aktiv im Sportunterricht Trainieren“ wurde für Grundschul Kinder der dritten und vierten Klassen von der Autorin der vorliegenden Diplomarbeit und in Zusammenarbeit mit Pia Hausböck und Jana Pekna selbst entwickelt. In diesem sollen Copingstrategien, sowie deren kognitive (Exekutive Funktionen) und emotionale (emotionale Kompetenz) Grundlagen zusammengeführt und trainiert werden. Dies soll durch die Kombination von Elementen der kognitiven Verhaltenstherapie und Bewegung und Sport erzielt werden. Die Elemente der kognitiven Verhaltenstherapie wurden dem MATCH-ADTC (Chorpita & Weisz, 2009) entnommen, da es sich dabei um einen modularisierten, evidenzbasierten Therapieansatz für Kinder und Jugendliche handelt. Des Weiteren können die darin beschriebenen Module flexibel angeordnet und miteinander kombiniert werden. Für das gezielte Trainieren der drei Schwerpunkte des Sportförderprogrammes FAST wurden aus dem MATCH-ADTC (Chorpita & Weisz, 2009) die Module Probleme Lösen und Aktivitätsauswahl in Kombination mit Sport und Bewegung sowie das Modul Schnelle Beruhigung herausgegriffen. Dabei sollten die Kinder lernen bzw. ihr Wissensstand dahingehend erweitert werden, wie man effektive Strategien zur Lösung bestimmter Probleme entwickeln kann, dass ein Zusammenhang besteht zwischen den eigenen Handlungen und der emotionalen Befindlichkeit und wie man diesen beeinflussen bzw. verändern kann und dass durch den Einsatz bestimmter Entspannungstechniken die eigene Befindlichkeit positiv beeinflusst werden sowie förderlich auf die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit wirken kann. Da es sich bei FAST um ein Förderprogramm handelt, welches möglichst viele Kinder erreichen soll, wurde es für das Gruppensetting konzipiert. In der vorliegenden Literatur haben sich Sport und Bewegung, insbesondere im aeroben

Belastungsbereich, zur Förderung der drei Resilienzfaktoren (Copingstrategien, emotionale Kompetenz und Exekutive Funktionen) bei Kindern als wirksam erwiesen. Daher wurden vorrangig aerobe Bewegungsspiele ausgewählt. Das Programm fand in den regulären Sportstunden der Volksschulen statt und bestand insgesamt aus vier Trainingseinheiten pro Klasse zu je 100 Minuten (einer Doppelstunde). Der Aufbau der Einheiten wurde so gestaltet, dass zu Beginn die drei Resilienzfaktoren durch eigens entwickelte "FAST-Spiele" trainiert wurden. Daran anschließend folgte(n) eine oder zwei Entspannungsübung(en). Abgeschlossen wurde jede Einheit mit einer Reflexion. Die erste Einheit enthielt zusätzlich eine theoretische Einführung in die drei oben genannten Schwerpunkte des Programmes in Form einer kurzen Psychoedukation (siehe Anhang A). Mit dieser wurde den Kindern der Sinn und Zweck des Programmes näher gebracht. Als visuelle Unterstützung sowie zum besseren Verständnis und zur leichteren Verinnerlichung dienten selbstgestaltete Poster (siehe Anhang B). Die vierte und letzte Trainingseinheit beinhaltete zusätzlich einen Abschlussblock, in welchem mit den Kindern über das gesamte Programm reflektiert und diskutiert wurde. Am Ende jeder Einheit wurden den Kindern Ideen, wie sie die gelernten Inhalte vertiefen können für zu Hause mitgegeben (siehe Anhang C) und zu Beginn der jeweils nächsten Einheit kurz gemeinsam besprochen. Wie aus Abbildung 4 ersichtlich, dienten die verschiedenen Strategien, welche im Sportförderprogramm FAST zum Einsatz kamen, zum Teil zur Stärkung und Förderung eines bestimmten Resilienzfaktors, zum Teil aber auch zur Stärkung und Förderung von zwei oder allen drei Faktoren.

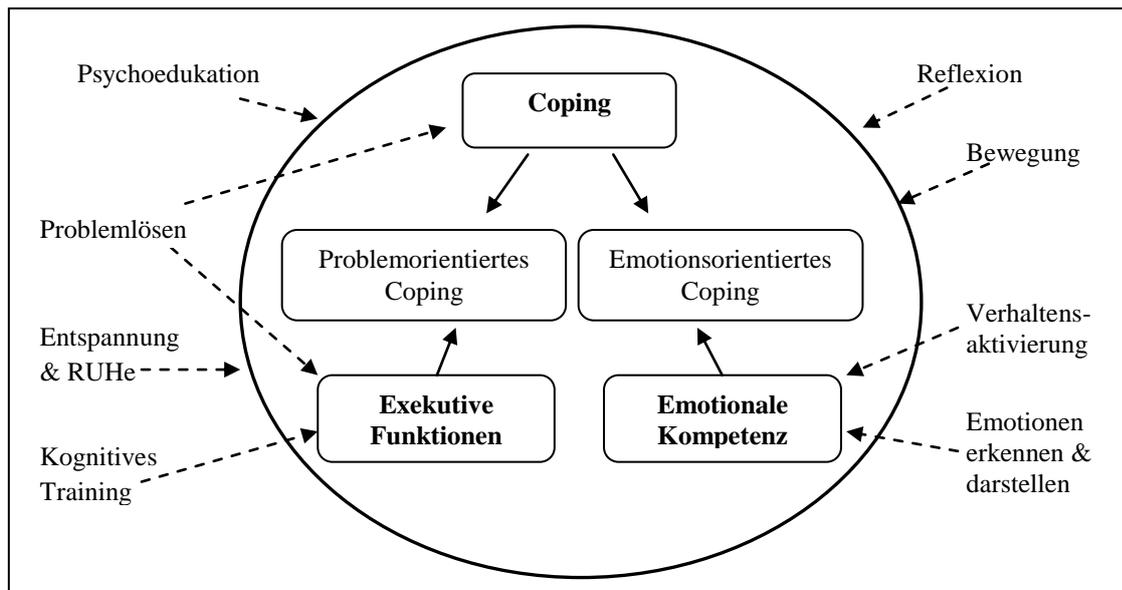


Abbildung 3. Modell der drei Resilienzfaktoren mit den im Sportförderprogramm FAST angewandten Strategien.

Die emotionale Kompetenz sollte dabei insbesondere durch folgende Elemente des Programmes gestärkt bzw. gefördert werden.

Psychoedukation. Als Vorbereitung auf das Sportförderprogramm FAST erhielten die Kinder zu Beginn eine theoretische Einführung, welche interaktiv gestaltet wurde. Dabei wurden die drei Resilienzfaktoren des Programmes - visuell unterstützt durch selbstgestaltete Plakate - näher erläutert und der Einfluss von Sport und Entspannung auf diese besprochen. Weiters wurde den Kindern ein Überblick darüber gegeben, was sie in den kommenden Einheiten erwartet.

Emotionen erkennen und darstellen. Mit dem Fast-Spiel "Gefühlspantomime mit Gefühlskärtchen" sollte insbesondere die Fähigkeit trainiert werden, differenzierte Gefühle (wie Angst, Freude, Trauer oder Wut) pantomimisch darstellen und erkennen zu können. Des Weiteren eröffnete dieses Spiel die Möglichkeit, vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten bei sich selbst und bei anderen zu beobachten. Zu Beginn des Spiels wurden die Kinder in zwei oder drei Mannschaften eingeteilt. Die Gruppenleiter hatten Gefühlskärtchen mit Gesichtern, die verschiedene Gefühlslagen zeigen (Wut, Trauer, Freude, Angst), vorbereitet (siehe Anhang B

„Gefühlskärtchen“). Vor den Mannschaften wurde ein Hindernis-Parcours aufgebaut, welchen die Kinder durchlaufen mussten. Am Ende des Parcours wurde dem heranlaufenden Kind eines der Gefühlskärtchen gezeigt. Aufgabe des Kindes war es nun, so schnell wie möglich zu seiner Mannschaft zurück zu laufen und das jeweilige Gefühl dem nächsten Kind in der Reihe pantomimisch darzustellen. Sobald das Gefühl erraten wurde, startete das nächste Kind mit dem Parcours. Diejenige Mannschaft, die zuerst alle Gefühle erraten hatte, gewann (vgl. Hampel & Petermann, 2003; Pfeffer, 2002). Dieses Spiel wurde in der ersten Einheit für ca. 20 Minuten durchgeführt.

Verhaltensaktivierung. Dieses Element wurde in der zweiten und vierten Einheit mit dem Modul "Aktivitätsauswahl" des MATCH-ADTC (Chorpita & Weisz, 2009) trainiert und dauerte jeweils ca. 20 Minuten. Dabei sollten insbesondere die Fähigkeiten Emotionen auszudrücken, wahrzunehmen und zu regulieren gestärkt und gefördert werden. Ebenso sollten die Kinder lernen, dass Bewegung dem Körper und Geist gut tut. Um einen Bezug zum Alltag herzustellen, sollten sich die Kinder sportliche Aktivitäten überlegen, welche sie zu Hause bzw. in ihrer Freizeit machen können, um sich besser zu fühlen, wenn sie schlechte Laune haben. Zu Beginn der Übung wurde mit den Kindern über verschiedene Gefühle gesprochen und besprochen, wie man Gefühle erkennt. Insbesondere wurde darauf eingegangen, wie man sich fühlt, wenn man negative Stimmung hat und dass man diesen Gefühlszustand durch Bewegung wieder loswerden kann. Anschließend wurden durch ein gemeinsames "Brainstorming" mit den Kindern verschiedene sportliche Aktivitäten gesammelt, die man machen kann, wenn man sich schlecht fühlt. Danach wurde den Kindern eine negative bzw. stressige Situation vorgelesen und mit ihnen besprochen, wie sie sich nun fühlen. Um die Kinder abzulenken wurden daran anschließend ein bis zwei beliebige Sportspiele gespielt und darüber reflektiert, ob sie sich nach der sportlichen Aktivität besser gefühlt haben im Vergleich zu ihrem Gefühlszustand direkt nach der negativen bzw. stressigen Situation, die ihnen vorgelesen wurde. Abschließend wurde den Kindern die

Wirkung eines so genannten „Stimmungsboosters“ erklärt (wenn sie sich schlecht fühlen, hilft oft eine fünf-minütige Aktivität, um sich wieder besser zu fühlen).

Entspannung. Dieses Element des Sportförderprogrammes diente zur Förderung und Stärkung aller drei Resilienzfaktoren. Dabei sollten den Kindern Techniken vermittelt werden, wie sie sich in stressigen Situationen oder negativen Stimmungszuständen selbst beruhigen bzw. ihren Gefühlszustand verändern können sowie dass diese Technik zur Konzentrations- und Leistungssteigerung beitragen kann. Hierfür wurden imaginative Entspannungsübungen ausgewählt, wobei zum Training Kapitän-Nemo-Phantasiereisen (Petermann, 2007) eingesetzt wurden. Während den Kindern die Geschichten vorgelesen wurden, lagen sie ruhig auf Turnmatten und hielten zumeist ihre Augen geschlossen. Unterlegt wurde die Übung mit leiser Hintergrundmusik. Neben den Phantasiereisen wurde den Kindern noch das Modul "Schnelle Beruhigung - RUHe" aus dem MATCH-ADTC (Chorpita & Weisz, 2009) näher gebracht. Dabei wurde den Kindern vermittelt, dass diese Beruhigungstechnik drei Schritte umfasst, welche sie sich durch die Abkürzung RUHe leicht und relativ schnell einprägen können und sich auch an einem öffentlichen Ort, wie z.B. der Schule gut anwenden lässt. Dabei steht die Abkürzung für folgende Vorgehensweise: Recke dich und entspanne deine Muskeln - Und dann atme ganz langsam - Heitere Gedanken und ein schöner Ort.

Bewegung. Da sich gezeigt hat, dass v.a. aerobe Bewegungsspiele eine positive Wirkung auf das emotionale Befinden haben, wurde darauf geachtet, auch solche für das Sportförderprogramm auszuwählen.

Reflexion. Jede der vier Trainingseinheiten wurde mit einer Reflexion über die jeweilige Einheit abgeschlossen. Dabei wurde mit den Kindern darüber gesprochen, wie sie sich nach der jeweiligen Einheit fühlten, was ihnen gut und weniger gut gefallen hatte und wie sie bestimmte Übungen in den Alltag integrieren können. Um das Gelernte auch zu Hause weiter

einüben und vertiefen zu können, wurden den Kindern Übungsblätter mitgegeben, um ihre emotionale Kompetenz weiter ausbauen und stärken zu können.

Messinstrumente

Für die vorliegende Arbeit waren die beiden sozioökonomischen Fragebögen, der Test of Emotion Comprehension (TEC; Pons & Harris, 2000), sowie zwei Subskalen des Fragebogens zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8; Lohaus et al., 2006) relevant. Aus Gründen der Vollständigkeit werden im Folgenden auch die übrigen Testverfahren, welche im Zuge des Gruppenprojektes zum Einsatz kamen, kurz erläutert.

Sozioökonomischer Fragebogen Kind (Hausböck, Kauder, & Pekna). Die Zusammenstellung des Fragebogens erfolgte in Anlehnung an den „Schülerfragebogen Standardüberprüfung 4. Schulstufe 2013“ (BiSt-M4-2013-SFB, Bundesinstitut bifie, 2013). Er wurde den Kindern im Zuge der Pretestung vorgegeben und erfasst das Alter, Geschlecht, die Nationalität sowie die Muttersprache des Kindes. Weiters wird die außerschulische sportliche Aktivität mittels vier Fragen erhoben.

Sozioökonomischer Fragebogen Eltern (Hausböck, Kauder, & Pekna). Die Eltern wurden gebeten einen selbst entwickelten Fragebogen auszufüllen, welcher die Nationalität, Ausbildung, Beruf und Familienstand beider Elternteile erhebt.

Test of Emotion Comprehension (TEC; Pons & Harris, 2000)(Kauder). Die emotionale Kompetenz der Grundschul Kinder wurde mittels des computerisierten Testverfahrens TEC sowie der beiden Subskalen "Konstruktiv-palliative Emotionsregulation" und "Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" des Fragebogens zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8; Lohaus et al., 2006) gemessen.

Mittels des TEC wird das Emotionsverständnis von Kindern im Alter von drei bis elf Jahren erfasst. Dabei setzt sich das Emotionsverständnis aus neun Komponenten zusammen, welche sich auf die Art von Emotionen, die Ursachen von Emotionen sowie die Kontrolle des Emotionsausdrucks beziehen (siehe Tabelle 1). Das Verfahren besteht aus einem A4-Bilderbuch, in welchem eine Reihe von einfachen Cartoon-Szenarien im oberen Bereich einer jeden Seite und direkt darunter vier mögliche Emotionen in Form von Gesichtsausdrücken abgebildet sind. Um Kinder eines großen Altersbereiches testen zu können, werden die dargebotenen Antwortalternativen in systematischer Variation aus den Basisemotionen Freude, Trauer, Angst und Wut sowie einer neutralen Alternative - Ganz Okay - zusammengestellt. Antworten soll das Kind, indem es auf eines der vier abgebildeten Gesichtsausdrücke zeigt. Die Testdurchführung beträgt circa 15 bis 20 Minuten.

Tabelle 1

Die neun Komponenten des Emotionsverständnisses

Die Art von Emotionen	
Komponente I (Erkennen)	Misst die Fähigkeit des Kindes, unterschiedliche Emotionen anhand von Gesichtsausdrücken erkennen zu können.
Komponente VIII (Gemischte Gefühle)	Misst das kindliche Verständnis dafür, dass man zur selben Zeit ambivalente Gefühlszustände (z.B. Freude und Angst) verspüren kann.
Die Ursachen von Emotionen	
Komponente II (Externe Ursachen)	Misst das kindliche Verständnis für externe Emotionsursachen.

Fortsetzung Tabelle 1

Die neun Komponenten des Emotionsverständnisses

Komponente III (Vorlieben)	Misst das kindliche Verständnis dafür, dass persönliche Vorlieben bestimmte Emotionen hervorrufen und dass bei Personen mit unterschiedlichen Vorlieben unterschiedliche Emotionen hervorgerufen werden können.
Komponente IV (Überzeugungen)	Misst das kindliche Verständnis dafür, dass subjektive Überzeugungen die emotionale Reaktion auf eine bestimmte Situation beeinflussen.
Komponente V (Erinnerungen)	Misst das kindliche Verständnis dafür, dass eine in der Vergangenheit liegende, erinnerte Emotion Einfluss auf den aktuellen Gefühlszustand haben kann.
Komponente IX (Moral)	Misst das kindliche Verständnis dafür, dass moralisch verwerfliche Handlungen negative Gefühle und moralisch lobenswerte Handlungen positive Gefühle hervorrufen.
<hr/> Die Kontrolle des Emotionsausdrucks <hr/>	
Komponente VI (Emotionsregulation)	Misst, welche Strategien das Kind zur Emotionskontrolle in bestimmten Situationen anwendet.

Fortsetzung Tabelle 1

Die neun Komponenten des Emotionsverständnisses

Komponente VII (Emotionsverschleierung) Misst das kindliche Verständnis dafür, dass man seinen inneren Gefühlszustand nach außen hin verbergen kann.

Der Testablauf erfolgt in zwei Schritten: (a) während dem Kind ein bestimmtes Cartoon-Szenario gezeigt wird, liest der Testleiter die dazugehörige Geschichte vor. Die Gesichter der Comic-Figuren in der dargestellten Szene zeigen keinen Gesichtsausdruck. Dabei sollen die Geschichten auf emotional neutrale Art und Weise vorgetragen werden. (b) Nachdem die Geschichte vorgelesen wurde, wird das Kind gebeten der Comic-Figur eine Emotion zuzuschreiben, indem es auf das passendste von vier möglichen Gesichtsausdrücken zeigt. Die Antworten erfolgen non-verbal. Die vier abgebildeten Gesichter stellen jeweils zwei negative und zwei nicht negative Emotionen dar. Die Position des richtigen Items variiert systematisch zwischen jeder der vier Positionen über alle Testitems hinweg. Kontrollfragen werden hin und wieder eingeführt, um das Situations- bzw. Szenen-Verständnis des Kindes zu überprüfen. Insgesamt gibt es zwei Versionen des Bilderbuchs, eine für Mädchen und eine für Jungen.

Für die Auswertung gilt, dass pro Komponente maximal 1 Punkt erreicht werden kann, indem die Testperson die richtige Antwort gibt. Es können somit minimal 0 Punkte (falsche Beantwortung aller neun Komponenten) bis maximal 9 Punkte (richtige Beantwortung aller neun Komponenten) erreicht werden. Des Weiteren kann ein Gesamtwert des allgemeinen Emotionsverständnisses gebildet werden. Komponente I (Erkennen) und II (Externe Ursachen) beinhalten jeweils fünf Items. Das Kind erhält einen Punkt, wenn es auf mindestens vier der fünf Items richtig antwortet. Komponente III (Vorlieben) besteht aus

einem Item, welches zwei Teilantworten enthält. Hierbei erhält das Kind einen Punkt, wenn es auf beide Teilantworten richtig antwortet. Die Komponenten IV (Überzeugungen), V (Erinnerungen), VI (Emotionsregulation), VII (Emotionsverschleierung), VIII (Gemischte Gefühle) IX (Moral) bestehen aus jeweils einem Item ohne Teilantworten.

In der vorliegenden Studie wurde eine computerisierte Version des TEC verwendet. Die Testdauer beträgt zwischen 20 und 25 Minuten. Die Testinstruktionen erfolgen akustisch und visuell. Sie werden dem Kind über Kopfhörer und Bildschirm mitgeteilt, wodurch der Test vom Kind selbstständig durchgeführt werden kann. Antworten soll das Kind, indem es mit der Maus auf eines von vier unterschiedlichen Emotionen in Form von Gesichtsausdrücken klickt. Dabei kann bereits während der Instruktion eine Antwort gegeben werden, spätestens jedoch nach Beendigung dieser, um mit der Testung fortfahren zu können. Es wurden ebenfalls zwei Versionen entwickelt, eine für Mädchen und eine für Jungen. Weiters wurden die Anzahl der Testitems für die neun Komponenten sowie die dargestellten Szenarien erweitert und verändert. Komponente I (Erkennen) besteht aus fünfzehn Items, Komponente II (Externe Ursachen) beinhaltet zehn Items, die Komponenten III (Vorlieben), IV (Überzeugungen), V (Erinnerungen), VII (Emotionsverschleierung), VIII (Gemischte Gefühle) und IX (Moral) beinhalten jeweils zwei und Komponente VI (Emotionsregulation) fünf Items. Die vier Basisemotionen (Trauer, Freude, Wut, Angst) sowie die neutrale Emotion (Ganz Okay), welche für den TEC ausgewählt wurden, wurden auch für die beiden computerisierten Testversionen beibehalten. Für die vorliegende Studie wurden die computerisierten Versionen des TEC eingesetzt.

Da bei der computerisierten Version des TEC die einzelnen Komponenten aus unterschiedlich vielen Items bestanden, wurde ein Verhältnis-Wert gebildet, um einzelne Komponenten untereinander vergleichen und/oder Ebenen-Werte bzw. den Gesamtwert berechnen zu können. Dabei wurde der Verhältnis-Wert wie folgt gebildet: die Item-Werte (0 = falsch, 1 = richtig) wurden pro Komponente aufsummiert und durch die Anzahl der Items

dividiert. Die einzelnen Verhältnis-Werte wurden anschließend zu Ebenen-Werten oder dem Gesamtwert aufsummiert. Die Komponente III (Vorlieben) beinhaltet pro Item zwei Teilantworten, wobei die Items nur als richtig gezählt werden, wenn beide Teilantworten richtig beantwortet wurden, da es darum geht, dass das Kind versteht, dass beide Personen voneinander unterschiedliche Wünsche haben. Die Komponente IX (Moral) enthält ebenfalls pro Item zwei Teilantworten, wobei hier nur die zweite Teilantwort gewertet wird. Insgesamt können somit - wie auch bei der ursprünglichen Version des TEC - 0 bis 9 Punkte erzielt werden.

Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8; Lohaus et al., 2006)(Kauder & Pekna). Mit Hilfe dieses Verfahrens wird Stresserleben und Stressbewältigung bei Kindern von der dritten bis zur achten Klasse erhoben. Die Durchführungszeit beträgt circa 30 bis 40 Minuten. Der erste Teil erfasst die Vulnerabilität für potenzielle Stressoren, wie zum Beispiel alltägliche Spannungen und Probleme. Im zweiten Teil werden mittels fünf Skalen verschiedene Stressbewältigungsstrategien erhoben. Die letzten zwei Skalen dieses Teiles („Konstruktiv-palliative Emotionsregulation“ und „Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation“) sind als emotionsregulierende Aktivitäten differenziert. Während die konstruktiv-palliative Emotionsregulation die Aktivitäten (wie zum Beispiel Entspannung) zusammenfasst, die vor allem nach innen gerichtet sind, bezieht sich die destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation auf Aktivitäten, die nach außen gerichtet, spannungslösend und eines destruktiven Charakters sind. Um abschätzen zu können wie flexibel verschiedene Bewältigungsstrategien situationsbezogen eingesetzt werden, werden die Items in Bezug auf zwei verschiedene Situationen (Hausaufgabensituation und Streit mit Freunden) vorgegeben. Hohe Werte deuten darauf hin, welche Strategien zur Stressbewältigung am häufigsten eingesetzt werden. Im dritten Teil wird die psychische und physische Symptomatik erfasst (für eine detailliertere

Beschreibung des Messinstrumentes wird an dieser Stelle auf die Diplomarbeit von Jana Pekna verwiesen).

Die Exekutiven Funktionen der Grundschul Kinder wurden mittels drei verschiedener Testverfahren erhoben.

Dimensional Change Card Sort Test (DCCS; Frye, Zelazo & Palfai, 1995)(Hausböck).

Dieses Verfahren erfasst die kognitive Flexibilität. Die Durchführungsdauer beträgt circa fünf Minuten.

Corsi Block-Tapping Task (Corsi; Corsi, 1973)(Hausböck). Dieser computerisierte Test erfasst das räumliche Arbeitsgedächtnis. Die Durchführungsdauer variiert zwischen einer und fünf Minuten.

Stroop Task (Stroop; Stroop, 1935)(Hausböck). Mittels dieses computerisierten Verfahrens wird die Inhibitionsfähigkeit der Kinder ermittelt. Die durchschnittliche Dauer beträgt fünf Minuten (für eine detailliertere Beschreibung der drei Messinstrumente wird an dieser Stelle auf die Diplomarbeit von Pia Hausböck verwiesen).

Ergebnisse (Kauder)

Datenbereinigung

Vor Beginn der Auswertung wurden die gesammelten Daten bereinigt. Dafür wurden zunächst die Ausreißer des Datensatzes – aufgeteilt in Kontroll- und Versuchsgruppe – mittels z -Transformation identifiziert. Ausreißer stellen dabei Beobachtungswerte dar, die sich stark von den übrigen Messwerten des untersuchten Datensatzes unterscheiden, d.h. meist isoliert und weit entfernt von den restlichen Messwerten liegen und somit den Erwartungen widersprechen (Field, 2009). Messwerte, die mittels z -Transformation einen größeren Wert als 3.00 annehmen, gelten in der vorliegenden Arbeit als Ausreißer ($z > +/- 3.00$). Überprüft wurden dabei die zehn Kennwerte des TEC (die neun Komponenten sowie der Gesamtwert)

und die zwei Kennwerte des SSKJ 3-8 („Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" und "Konstruktiv-palliative Emotionsregulation"). Insgesamt konnten 25 Ausreißer im vorliegenden Datensatz auffindig gemacht werden. Im Anschluss daran wurden diese so bereinigt, dass ihnen der Wert eine Unit höher als der nächsthöhere Wert, der kein Ausreißer war, zugeteilt wurde. Folglich konnten alle Ausreißer beseitigt werden.

Aufgrund mangelnder Datensätze von drei Grundschulkindern wurden diese von der statistischen Datenanalyse ausgeschlossen. Für die nachfolgenden Analysen verbleibt somit eine Stichprobengröße von 102 Kindern.

Vergleichsanalysen in der Pre-Testung

Zunächst wurde überprüft, ob sich die sechs Klassen der beiden Volksschulen hinsichtlich der verschiedenen Verfahren in der Pre-Testung voneinander unterscheiden. Wäre dies der Fall, müssten die Kinder innerhalb der Klassen in VG und KG aufgeteilt werden. Mittels der Pre-Test Ergebnisse wurde also die Homogenität der untersuchten Merkmale zwischen den Klassen mit zwölf einfachen Varianzanalysen für unabhängige Stichproben überprüft. Als abhängige Variable (emotionale Kompetenz) dienten die zehn Kennwerte des TEC (die neun Komponenten und der Gesamtwert) sowie die zwei herangezogenen Kennwerte des SSKJ 3-8 (Konstruktiv-palliative Emotionsregulation und Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation). Als Zwischenssubjektfaktor wurde die Variable „Klasse“ (3A, 3B, 3C, 4A, 4B, 4C) eingesetzt. Vor Durchführung der Varianzanalyse wurde der bereinigte Datensatz mittels Kolmogorov-Smirnov-Test (K-S-Test) auf Normalverteilung hin überprüft. Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, zeigen die Ergebnisse der Überprüfung auf Normalverteilung der neun Komponenten des TEC innerhalb jeder Klasse zum Teil signifikante Ergebnisse. Eine Normalverteilung der Daten ist daher nicht durchgängig gegeben. Der Gesamtwert (allgemeines Emotionsverständnis) des TEC sowie die beiden Subskalen "Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" und "Konstruktiv-

palliative Emotionsregulation" des SSKJ 3-8 wiesen innerhalb jeder Klasse Normalverteilung auf (siehe Tabellen 3 und 4). Da die Varianzanalyse jedoch relativ robust gegen Voraussetzungsverletzungen ist, wurde in jedem Fall eine solche gerechnet. Zur Absicherung wurde für jene Skalen, bei welchen keine Normalverteilung gegeben war, zusätzlich der nichtparametrische Kruskal-Wallis-Test durchgeführt.

Tabelle 2

Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der neun Komponenten des TEC innerhalb der Klassen zur Pre-Testung

Klasse	n	Komponente								
		I	II	III	IV	V (p)	VI	VII	VIII	IX
3A	20	0.16 ^{nv}	0.01	0.00	0.00	0.00	0.07 ^{nv}	0.04	0.04	0.00
3B	20	0.30 ^{nv}	0.14 ^{nv}	0.00	0.00	0.00	0.04	0.16 ^{nv}	0.02	0.02
3C	15	0.15 ^{nv}	0.31 ^{nv}	0.00	0.00	0.01	0.62 ^{nv}	0.22 ^{nv}	0.18 ^{nv}	0.02
4A	18	0.11 ^{nv}	0.40 ^{nv}	0.00	0.00	0.00	0.20 ^{nv}	0.06 ^{nv}	0.12 ^{nv}	0.00
4B	11	0.70 ^{nv}	0.16 ^{nv}	0.03	0.01	0.18 ^{nv}	0.51 ^{nv}	0.13 ^{nv}	0.08 ^{nv}	0.01
4C	18	0.00	0.13 ^{nv}	0.00	0.00	0.00	0.08 ^{nv}	0.02	0.01	0.01

Anmerkung. nv = normalverteilt ($p > .05$).

Tabelle 3

Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung des Gesamtwertes (allgemeines Emotionsverständnis) des TEC innerhalb der Klassen zur Pre-Testung

Klasse	n	Gesamtwert (allgemeines Emotionsverständnis)	
			(p)
3A	20		0.70 ^{nv}
3B	20		0.26 ^{nv}
3C	15		0.87 ^{nv}
4A	18		0.46 ^{nv}
4B	11		0.60 ^{nv}
4C	18		0.51 ^{nv}

Anmerkung. nv = normalverteilt ($p > .05$).

Tabelle 4

Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Subskalen "Konstruktiv-palliative Emotionsregulation" (Bewältigung_KON) und "Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" (Bewältigung_DES) des SSKJ 3-8 innerhalb der Klassen zur Pre-Testung

Klasse	n	Bewältigung_KON	Bewältigung_DES
		(p)	(p)
3A	20	0.98 ^{nv}	0.86 ^{nv}
3B	20	0.99 ^{nv}	0.58 ^{nv}
3C	15	0.83 ^{nv}	0.99 ^{nv}
4A	18	0.66 ^{nv}	0.91 ^{nv}
4B	11	0.84 ^{nv}	0.47 ^{nv}

Fortsetzung Tabelle 4

Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Subskalen "Konstruktiv-palliative Emotionsregulation" (Bewältigung_KON) und "Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" (Bewältigung_DES) des SSKJ 3-8 innerhalb der Klassen zur Pre-Testung

Klasse	<i>n</i>	Bewältigung_KON (<i>p</i>)	Bewältigung_DES (<i>p</i>)
4C	18	0.81 ^{nv}	0.97 ^{nv}

Anmerkung. nv = normalverteilt ($p > .05$).

Die Überprüfung der Daten auf Klassenunterschiede ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Klasse in der Subskala "Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" des SSKJ 3-8, $F(5, 96) = 2.77, p = .022, \eta^2 = .126$. In der Subskala "Konstruktiv-palliative Emotionsregulation" des SSKJ 3-8 sowie den neun Komponenten und dem Gesamtwert des TEC ergaben sich keinerlei signifikante Klassenunterschiede.

Da sich die Klassen in der Subskala "Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" signifikant voneinander unterschieden, wurden weitere einfache Varianzanalysen für unabhängige Stichproben durchgeführt, welche Versuchs- und Kontrollgruppe miteinander verglichen. Als abhängige Variable (emotionale Kompetenz) dienten wiederum die zehn Kennwerte des TEC (die neun Komponenten und der Gesamtwert) sowie die zwei herangezogenen Kennwerte des SSKJ 3-8 (Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation und Konstruktiv-palliative Emotionsregulation). Als Zwischensubjektfaktor wurde die Variable „Gruppe“ (VG und KG) eingesetzt.

Die Überprüfung der Daten auf Gruppenunterschiede ergab keinen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Gruppe in der Subskala "Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" des SSKJ 3-8, $F(1, 100) = 1.97, p = .163, \eta^2 = .019$. Daher kann diese

für die weitere Datenanalyse beibehalten werden. Allerdings ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Gruppe in der Komponente IV (Überzeugungen) des TEC, $F(1, 100) = 4.42, p = .038, \eta^2 = .042$. Die Überprüfung mittels Mann-Whitney U-Test ergab hingegen keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($z = -1.60, p = .109$). Demzufolge wird diese Komponente für die weitere Datenanalyse ebenfalls beibehalten. In allen übrigen Komponenten bzw. Skalen des TEC und SSKJ 3-8 ergaben sich keinerlei signifikante Gruppenunterschiede. Da in den meisten Fällen die Homogenität der untersuchten Merkmale gegeben war, mussten die Kinder nicht innerhalb der Klassen in VG und KG aufgeteilt werden.

Replizierbarkeit von Pons's Struktur

Bevor mit der Überprüfung der Hypothesen begonnen werden konnte, musste überprüft werden, ob zur weiteren Berechnung die Summenwerte der drei Ebenen (external, mental, reflektierend) herangezogen werden können. Folglich wurde untersucht, ob die drei Komponenten der externalen Ebene (I, II, V), der mentalen Ebene (III, IV, VII) sowie der reflektierenden Ebene (VI, VIII, IX) in der Pre- und Post-Testung untereinander korrelieren und somit die Ergebnisse der Studie von Pons et al. (2004) repliziert werden können. Für die Korrelationsberechnungen wurde keine Einteilung in Gruppen vorgenommen, sondern die neun Komponenten des TEC über alle Probanden hinweg miteinander korreliert. Tabelle 5 zeigt die Interkorrelationsmatrix (Rangkorrelation nach Spearman) der neun Komponenten zur Pre-Testung, Tabelle 6 zur Post-Testung.

Tabelle 5

Interkorrelationsmatrix der neun Komponenten des TEC zur Pre-Testung (df = 100)

	<u>externale Ebene</u>			<u>mentale Ebene</u>			<u>reflektierende Ebene</u>		
	I	II	V	III	IV	VII	VI	VIII	IX
<u>externale Ebene</u>									
Komponente I		.11	.33**	.17	.17	.18	.28**	.07	.14
Komponente II			.19	.09	.25*	.13	.30**	.03	.20*
Komponente V				.26**	.40***	.16	.21*	.19	.05
<u>mentale Ebene</u>									
Komponente III					.37***	.12	.21*	.10	-.00
Komponente IV						.11	.18	.05	.05
Komponente VII							.31**	.28**	.09
<u>reflektierende Ebene</u>									
Komponente VI								.23*	.10
Komponente VIII									-.07
Komponente IX									

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tabelle 6

Interkorrelationsmatrix der neun Komponenten des TEC zur Post-Testung (df = 100)

	<u>externale Ebene</u>			<u>mentale Ebene</u>			<u>reflektierende Ebene</u>		
	I	II	V	III	IV	VII	VI	VIII	IX
<u>externale Ebene</u>									
Komponente I		.21*	.20*	.07	.16	.24*	.35**	.14	.12
Komponente II			.30**	.27**	.30**	.18	.09**	.17	.14
Komponente V				-.00	.27**	.19	.13	.17	.06
<u>mentale Ebene</u>									
Komponente III					.35**	.14	.24*	-.03	.12
Komponente IV						.21*	.17	-.00	.12
Komponente VII							.36**	.37**	.00
<u>reflektierende Ebene</u>									
Komponente VI								.21*	.23*
Komponente VIII									.05
Komponente IX									

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Wie aus Tabelle 5 ersichtlich, erwiesen sich zur Pre-Testung von den 36 Interkorrelationen 13 (36%) als signifikant. Zur Post-Testung erwiesen sich von den 36 Interkorrelationen 16 (44%) als signifikant (siehe Tabelle 6). Nach Pons et al. (2004) korrelieren die drei Komponenten einer Ebene miteinander. Des Weiteren konnten sie aufzeigen, dass der Zusammenhang zwischen den Komponenten einer Ebene stärker ist als mit den Komponenten der jeweils anderen beiden Ebenen. Wie aus den Tabellen 5 und 6 ersichtlich, korrelieren in der vorliegenden Studie die Komponenten einer jeden Ebene untereinander nicht durchgehend miteinander und teilweise sogar stärker mit einzelnen Komponenten aus den jeweils anderen beiden Ebenen. Demzufolge können die neun

Komponenten des TEC nicht eindeutig zu einer der drei Ebenen - wie Pons et al. (2004) postulieren - zugeordnet werden. Aufgrund mangelnder Replizierbarkeit dieser Ergebnisse werden für die weitere Datenanalyse ausschließlich die Verhältnis-Werte der einzelnen Komponenten und der Gesamtwert des TEC sowie die Rohpunktsummen der beiden Subskalen "Konstruktiv-palliative Emotionsregulation" (Bewältigung_KON) und "Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" (Bewältigung_DES) des SSKJ 3-8 herangezogen.

Zur Untersuchung, ob eine Veränderung in der abhängigen Variable (emotionale Kompetenz) vom Pre- zum Post-Test in Abhängigkeit von Gruppe, Geschlecht und Alter eingetreten ist, wurden zwölf getrennte Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt, mit dem Innersubjektfaktor Zeit (Pre- und Post-Test) und den Zwischensubjektfaktoren Gruppe (KG und VG), Geschlecht (männlich, weiblich) und Alter (8, 9, 10 und 11 Jahre). Als abhängige Variable (emotionale Kompetenz) dienten die zehn Kennwerte des TEC (die neun Komponenten und der Gesamtwert) sowie die zwei herangezogenen Kennwerte des SSKJ 3-8 (Konstruktiv-palliative Emotionsregulation und Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation).

Wirksamkeitsuntersuchungen des Sportförderprogrammes "FAST"

Im Rahmen der Varianzanalysen mit Messwiederholung wurden Geschlechts- und Altersunterschiede berechnet, um die Wirksamkeit des Sportförderprogrammes zu untersuchen. Hierfür wurden zunächst die Daten des bereinigten Datensatzes innerhalb der Kontroll- und Versuchsgruppe mittels Kolmogorov-Smirnov-Test (K-S-Test) auf Normalverteilung hin überprüft. Dabei zeigte sich, dass eine Normalverteilung der neun Komponenten des TEC innerhalb der Gruppen (VG und KG) zur Pre- und Post-Testung nicht gegeben war ($p = .00$) sowie auch im Gesamtwert des TEC innerhalb der KG zur Pre-Testung

($p = .04$). Der Gesamtwert des TEC innerhalb der KG zur Post-Testung und innerhalb der VG zur Pre- und Post-Testung wies Normalverteilung auf. Die beiden Subskalen "Konstruktiv-palliative Emotionsregulation" und "Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" des SSKJ 3-8 wiesen innerhalb der Gruppen zur Pre- und Post-Testung ebenfalls Normalverteilung auf.

Trotz fehlender Normalverteilung in einigen Komponenten des TEC wurden Varianzanalysen gerechnet, da diese – wie weiter oben schon erwähnt – relativ robust gegen Voraussetzungsverletzungen sind. Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung berichtet.

Komponente I_Erkennen (TEC). Hierbei ergab sich ein signifikanter Effekt für den Innersubjektfaktor Zeit, $F(1, 86) = 7.72, p = .007, \eta^2 = .082$, wobei die Probanden im Post-Test höhere Werte erzielten als im Pre-Test ($M_{t1} = 0.93, SD_{t1} = 0.09; M_{t2} = 0.95, SD_{t2} = 0.07$). Weiters ergab sich eine signifikante zweifache Interaktion zwischen Gruppe und Alter, $F(3, 86) = 2.91, p = .039, \eta^2 = .092$. Eine Kontrastanalyse ergab, dass sich sowohl die Versuchs-, $F(1, 48) = 5.95, p = .018, \eta^2 = .110$, als auch die Kontrollgruppe, $F(1, 46) = 4.71, p = .035, \eta^2 = .093$, vom Pre- zum Post-Test hin signifikant verbesserten, wobei der Mittelwert der Versuchsgruppe im Post-Test ($M_{t2} = 0.96, SD_{t2} = 0.05$) über jenem der Kontrollgruppe ($M_{t2} = 0.94, SD_{t2} = 0.09$) lag. Des Weiteren zeigte sich, dass sich in der Kontrollgruppe die Kinder unterschiedlichen Alters signifikant voneinander unterschieden, $F(3, 46) = 2.99, p = .041, \eta^2 = .163$, wobei die 8-Jährigen zu beiden Testzeitpunkten die niedrigsten Werte aufwiesen. Weiters ergab sich, dass sich in der Kontrollgruppe die Kinder unterschiedlichen Alters zum Post-Test hin marginal signifikant verbesserten, $F(3, 46) = 2.64, p = .061, \eta^2 = .147$. In der Versuchsgruppe unterschieden sich die Kinder unterschiedlichen Alters nicht signifikant voneinander ($p = .241$). Des Weiteren zeigte sich, dass sich in der Gruppe der 8-Jährigen Versuchs- und Kontrollgruppe vom Pre- zum Post-Test hin signifikant voneinander unterschieden, $F(1, 7) = 12.89, p = .009, \eta^2 = .648$, wobei sich die Kontrollgruppe signifikant vom Pre- zum Post-Test hin verbesserte, der Mittelwert allerdings unter jenem der Versuchsgruppe blieb.

In den übrigen Altersgruppen unterschieden sich Versuchs- und Kontrollgruppe nicht signifikant voneinander (9 Jahre: $p = .548$; 10 Jahre: $p = .443$; 11 Jahre: $p = .519$).

Komponente IV_Überzeugungen (TEC). In diesem Kennwert ergab sich wiederum ein signifikanter Effekt für den Innersubjektfaktor Zeit, $F(1, 86) = 5.15$, $p = 0.026$, $\eta^2 = .056$, wobei die Probanden im Post-Test höhere Werte erzielten als im Pre-Test ($M_{t1} = 0.80$, $SD_{t1} = 0.33$; $M_{t2} = 0.90$, $SD_{t2} = 0.20$).

Komponente VIII_Gemischte Gefühle (TEC). In dieser Komponente ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Geschlecht, $F(1, 86) = 7.12$, $p = .009$, $\eta^2 = .076$, wobei Mädchen ($M_{t1} = 0.77$, $SD_{t1} = 0.31$; $M_{t2} = 0.77$, $SD_{t2} = 0.31$) zu beiden Testzeitpunkten höhere Werte erzielten als Buben ($M_{t1} = 0.56$, $SD_{t1} = 0.40$; $M_{t2} = 0.67$, $SD_{t2} = 0.32$).

Konstruktiv-palliative Emotionsregulation (SSKJ 3-8). Hierbei ergab sich eine signifikante dreifache Interaktion zwischen Zeit, Gruppe und Geschlecht, $F(1, 86) = 4.23$, $p = .043$, $\eta^2 = .047$. Zur genaueren Untersuchung wurde eine Kontrastanalyse durchgeführt, welche zeigte, dass sich in der männlichen Stichprobe die Versuchs- und Kontrollgruppe vom Pre- zum Post-Test hin marginal signifikant voneinander unterschieden, $F(1, 41) = 3.80$, $p = .058$, $\eta^2 = .085$, wobei die Werte der Versuchsgruppe im Post-Test ($M_{t2} = 28.20$, $SD_{t2} = 14.34$) unter jenen der Kontrollgruppe ($M_{t2} = 30.78$, $SD_{t2} = 13.41$) lagen (siehe Abbildung 4). In der weiblichen Stichprobe unterschieden sich Versuchs- und Kontrollgruppe nicht signifikant voneinander ($p = .712$).

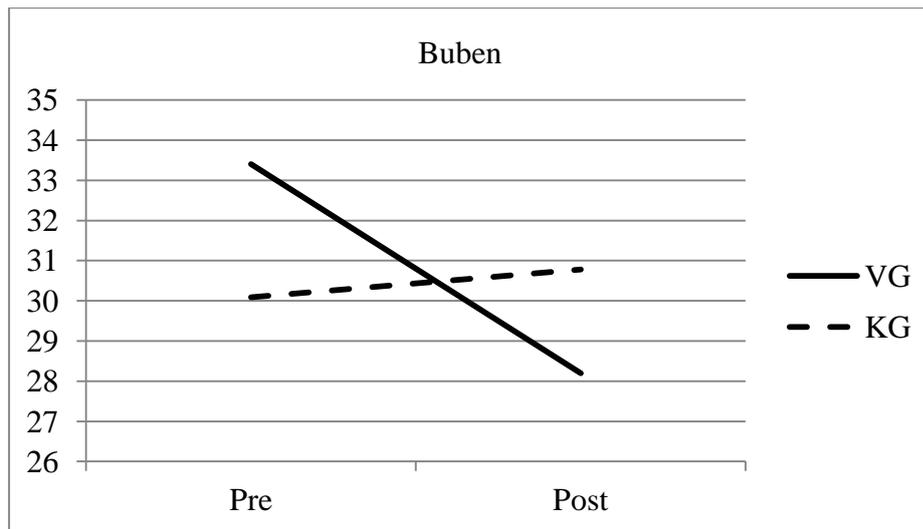


Abbildung 4. Mittelwerte der männlichen Versuchs- und Kontrollgruppe in der Subskala Konstruktiv-palliative Emotionsregulation zur Pre- und Post-Testung (n = 43).

Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation (SSKJ 3-8). In dieser Subskala ergab sich ebenfalls eine signifikante dreifache Interaktion zwischen Zeit, Gruppe und Alter, $F(3, 86) = 4.37, p = .043, \eta^2 = .132$. Eine Kontrastanalyse ergab, dass sich in der Versuchsgruppe die Testwerte der Kinder unterschiedlichen Alters vom Pre- zum Post-Test hin signifikant voneinander unterschieden, $F(3, 48) = 3.34, p = .027, \eta^2 = .173$, wobei sich alle Altersgruppen bis auf die 8-Jährigen zum Post-Test hin verbesserten, also niedrigere Werte aufzeigten als im Pre-Test (siehe Abbildung 5). In der Kontrollgruppe unterschieden sich die Testwerte der Kinder unterschiedlichen Alters ebenfalls vom Pre- zum Post-Test hin signifikant voneinander, $F(3, 46) = 3.21, p = .031, \eta^2 = .173$, wobei sich die 8- und 9-Jährigen zum Post-Test hin verbesserten, also niedrigere Werte aufwiesen als im Pre-Test und die 10- und 11-Jährigen sich zum Post-Test hin verschlechterten, also höhere Werte aufwiesen als im Pre-Test (siehe Abbildung 6). In der Stichprobe der 10-Jährigen ergab sich zudem, dass sich Versuchs- und Kontrollgruppe vom Pre- zum Post-Test hin signifikant voneinander unterschieden, $F(1, 31) = 5.45, p = .026, \eta^2 = .149$, wobei sich die VG im Vergleich zur KG zum Post-Test hin verbesserte, also niedrigere Werte aufwies.

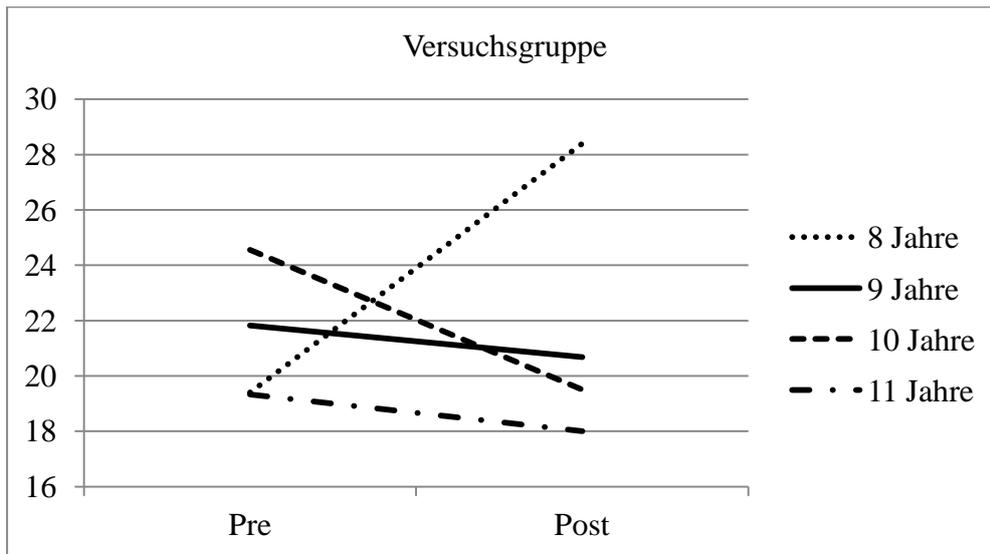


Abbildung 5. Mittelwerte der Kinder unterschiedlichen Alters aus der Versuchsgruppe in der Subskala Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation zur Pre- und Post-Testung (n = 52).

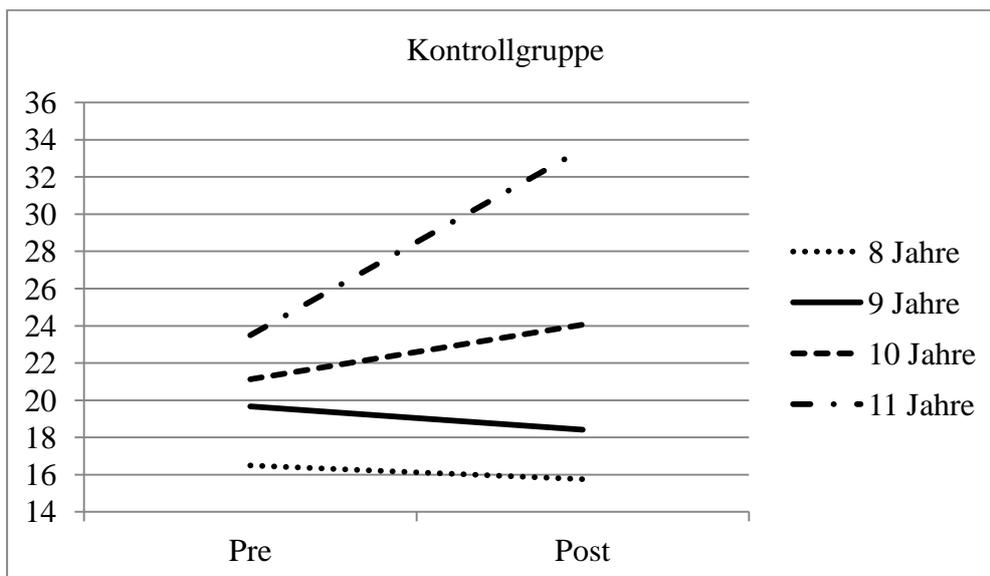


Abbildung 6. Mittelwerte der Kinder unterschiedlichen Alters aus der Kontrollgruppe in der Subskala Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation zur Pre- und Post-Testung (n = 50).

In allen übrigen Komponenten (II, III, V, VI, VII, IX) sowie im Gesamtwert (Allgemeines Emotionsverständnis) des TEC konnten keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden. Tabelle 7 gibt eine Zusammenfassung der deskriptiven Statistik.

Tabelle 7

*Deskriptive Statistiken für die abhängigen Variablen der Varianzanalysen mit
Messwiederholung, aufgeteilt nach Gruppe*

Kennwert (Verfahren)	Gruppe	n	M (SD)t ₁	M (SD)t ₂
Komponente I_Erkennen (TEC)	VG	52	0.93 (0.07)	0.96 (0.05)
	KG	50	0.93 (0.09)	0.94 (0.09)
Komponente IV_Überzeugungen (TEC)	VG	52	0.91 (0.19)	0.90 (0.20)
	KG	50	0.80 (0.33)	0.89 (0.21)
Bewältigung_KON (SSKJ 3-8)	VG	52	32.12 (10.55)	29.52 (12.48)
	KG	50	32.40 (11.74)	31.70 (13.38)
Bewältigung_DES (SSKJ 3-8)	VG	52	22.29 (9.83)	20.90 (8.37)
	KG	50	20.06 (5.49)	20.72 (7.98)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in zwei Komponenten des TEC (I, IV) - unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit - ein signifikanter Effekt des Innersubjektfaktors Zeit ausfindig gemacht werden konnte, wobei die Probanden im Post-Test höhere Werte erzielten als im Pre-Test. Weiters wurde in einer Komponente des TEC (VIII) ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Geschlecht gefunden, wobei Mädchen höhere Werte erzielten als Buben. Bezüglich emotionsorientiertem Coping hat sich gezeigt, dass sich in der VG der männlichen Stichprobe im Vergleich zur KG die Anwendung günstiger Strategien (konstruktiv-palliative Emotionsregulation) signifikant verringerte. Die Anwendung ungünstiger Strategien (destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation) nahm in der VG im Vergleich zur KG signifikant ab.

Diskussion (Kauder)

Aufgrund der Tatsache, dass vor allem Kinder der dritten und vierten Grundschulklassen wegen des bevorstehenden Schulwechsels häufig großem Stress und Leistungsdruck ausgesetzt sind, zeigt die Notwendigkeit von präventiven Förderprogrammen zur Ausbildung und Stärkung von Resilienzfaktoren auf. Mithilfe von universellen Präventionsprogrammen wird versucht, möglichst viele Kinder zu erreichen und somit die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Beeinträchtigungen gering zu halten. Das Schulsetting eignet sich für derartige Förderprogramme besonders gut, da hier ein Großteil der Kinder erreicht werden kann und diese über längere Zeit hinweg im Aufbau und in der Stärkung diverser Resilienzfaktoren begleitet und unterstützt werden können. Demzufolge war es das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit, die Wirksamkeit des eigens entwickelten, vierwöchigen Sportförderprogrammes FAST auf die emotionale Kompetenz von Grundschulkindern der dritten und vierten Klassen zu untersuchen.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das vorliegende Sportförderprogramm FAST zum Teil positive Auswirkungen auf die Emotionsregulation und somit auch auf die emotionale Kompetenz hat. So konnte eine signifikante Abnahme der Anwendung ungünstiger Emotionsregulationsstrategien (Subskala "Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" des SSKJ 3-8) der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Bezüglich der Anwendung günstiger Bewältigungsstrategien (Subskala "Konstruktiv-palliative Emotionsregulation des SSKJ 3-8) konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe von der Pre- zur Post-Testung hin ausfindig gemacht werden. Im TEC, welcher verschiedene Komponenten der emotionalen Kompetenz erfasst, zeigten sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe.

Eine Erklärung für dieses signifikante Ergebnis wäre, dass den Kindern durch verschiedene Elemente des Sportförderprogrammes FAST alternative Wege aufgezeigt

werden konnten, wie man mit negativen bzw. unangenehmen Gefühlen umgehen kann und somit ein Transfer von ungünstigen in günstige Emotionsregulationsstrategien erfolgen konnte. Beispielsweise sollten mit dem Element "Verhaltensaktivierung" die Fähigkeiten Emotionen auszudrücken, wahrzunehmen und zu regulieren gestärkt und gefördert sowie gelernt werden, dass Bewegung dem Körper und Geist gut tut. Auch mit den beiden Elementen "Entspannung" und "Schnelle Beruhigung (RUHe)" sollten den Kindern Techniken vermittelt werden, wie sie sich in stressigen Situationen oder negativen Stimmungszuständen selbst beruhigen bzw. ihren Gefühlszustand verändern können. Des Weiteren wurde die Fähigkeit zur Emotionsregulation auch mit einigen anderen Spielen wie z.B. den "LÖSEN-Spielen" indirekt (mit-)trainiert, da hierbei gemeinsam im Team unter Zeitdruck Lösungswege für bestimmte Probleme gefunden werden mussten und somit das gegenseitige Beachten und Eingehen auf individuelle Befindlichkeiten eine Rolle spielen.

In einigen Studien wird postuliert, dass sich emotionsorientiertes im Gegensatz zu problemorientiertem Coping erst ab dem Grundschulalter auszubilden scheint (Band & Weisz, 1988; Compas et al., 1991; Fields & Prinz, 1997; Spirito, Stark, Grace, & Stamoulis, 1991). Demzufolge könnte es sein, dass es den Kindern der vorliegenden Studie aufgrund ihres Alters (8- bis 11-Jährige) leichter fiel, die Elemente des Sportförderprogrammes aufzunehmen und in ihre bisherigen "Coping-Schemata" zu integrieren, was folglich zu einer Abnahme ungünstiger Emotionsregulationsstrategien geführt haben könnte.

Eine Erklärung für die nicht signifikanten Ergebnisse im TEC könnte eine zu lange Durchführungsdauer mit darauffolgendem Motivationsverlust und willkürlicher Antworttendenz sein. Darüber hinaus konnte das Sportförderprogramm FAST mit seinen vier Einheiten (je eine Doppelstunde pro Woche) im Vergleich zu anderen Präventionsprogrammen (vgl. Bieg & Behr, 2005; Cierpka & Schick, 2004; Greenberg et al., 1995; Hampel & Petermann, 2003; Petermann et al., 2007) nur deutlich kürzer durchgeführt werden, was ausschlaggebend für die nicht signifikanten Ergebnisse sein könnte.

In den Trainingseinheiten des Sportförderprogrammes FAST wurden insbesondere der Emotionsausdruck, das Emotionsverständnis sowie die Emotionsregulation als inhaltliche Schwerpunkte gewählt, da aus der Theorie hervorgeht, dass diese Elemente eine wesentliche Rolle beim Erwerb einer angemessenen emotionalen Kompetenz spielen (Denham, 1998; Petermann & Wiedebusch, 2008). Im Vergleich zu den inhaltlichen Schwerpunkten anderer Präventionsprogramme, mit welchen bereits positive Effekte auf die emotionale Kompetenz erzielt werden konnten, wird oftmals noch zusätzlich die soziale Kompetenz mit einbezogen und gefördert (vgl. Cierpka & Schick, 2004; Greenberg et al., 1995; Hampel & Petermann, 2003; Petermann et al., 2007). Aus Zeitgründen sowie aufgrund der inhaltlichen Schwerpunktsetzung von FAST wurde die soziale Kompetenz als eigenes Trainingselement nicht mit einbezogen. Dieser Umstand könnte ebenfalls mitverantwortlich sein für die nicht signifikanten Ergebnisse.

Eine weitere Erklärung wäre, dass die zusätzlichen sportlichen und kognitiv-behavioralen Elemente des Sportförderprogrammes, welche in dieser Form noch in keinem der bisherigen Förderprogramme miteinander kombiniert wurden, keinen Gewinnzuwachs mit sich bringen. Zudem könnte auch ein potentieller Deckeneffekt, für die nicht signifikanten Ergebnisse verantwortlich sein. Ein solcher tritt ein, wenn ein Testverfahren so einfach gelöst werden kann, dass es fast allen Probanden gelingt, den Maximalwert des Tests zu erreichen. Demzufolge könnte es sein, dass der TEC als Messinstrument für die zugrundeliegende Altersgruppe nicht die optimalste Wahl war, da bei Betrachtung der Häufigkeitsverteilung die Probanden bereits zur Pre-Testung im Gesamtwert (allgemeines Emotionsverständnis) durchschnittlich 7 von 9 Punkten erreichten. Dieser Umstand lässt in weiterer Folge nicht viel Spielraum für Verbesserungen offen. Andererseits wird durch die Tatsache, dass die Probanden bereits von Beginn an einen relativ hohen Wert im allgemeinen Emotionsverständnis aufwiesen die Theorie von Pons et al. (2004) dahingehend unterstützt, dass Kinder mit dem Alter in den einzelnen Komponenten immer besser werden. Dieses

Ergebnis könnte darauf hindeuten, dass die vorliegende Stichprobe bereits ein relativ gut ausgebildetes allgemeines Emotionsverständnis aufweist.

Aufgrund der Tatsache, dass sich die Werte in den Komponenten I (Erkennen) und IV (Überzeugungen) des TEC unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit von der Pre- zur Post-Testung hin erhöhten, könnte bedeuten, dass in erster Linie der physischen Aktivität der Verbesserungszuwachs zuzuschreiben ist. Da bisherige wissenschaftliche Untersuchungen einen positiven Zusammenhang zwischen physischer Aktivität und emotionaler Kompetenz ausfindig machen konnten (Lamb & Gulliford, 2001; Dunton, Huh, Leventhal, Riggs, Hedeker, Spruijt-Metz, & Pentz, 2014; Findlay & Coplan, 2008; Williams, Dewey, & Steinberg, 2001), erscheint dieser Erklärungsansatz als schlüssig.

Aus der Theorie geht hervor, dass eine adäquat ausgebildete emotionale Kompetenz für die Entwicklung von emotionsorientiertem Coping eine wichtige Rolle spielt (Clarke, 2006; Compas et al., 1991; de Anda et al., 1997; Donaldson et al., 2000; Fields & Prinz, 1997; Lohaus et al., 2007). Emotionen und Coping sind insofern miteinander verknüpft, als eine angemessene Bewältigung emotionaler Stressreaktionen nur dann gelingt, wenn die Person ihren momentanen Gefühlszustand erkennen und verstehen kann, sowie über geeignete Strategien verfügt, um diesen Anspannungszustand zu verändern (Barrett et al., 2001; Flynn & Rudolph, 2010). Demzufolge ist die Fähigkeit zu emotionsorientiertem Coping unter anderem vom Ausprägungsgrad der emotionalen Kompetenz abhängig und somit deren frühzeitige Förderung wichtig, um potentiellen Beeinträchtigungen entgegenzuwirken. Dieser Umstand spiegelt sich in den Ergebnissen der vorliegenden Studie wider, da das Sportförderprogramm teilweise positive Auswirkungen auf emotionsorientiertes Coping zeigt.

Die Ergebnisse lassen keinen direkten Schluss dahingehend zu, welche Elemente des Sportförderprogrammes im Einzelnen wirksam sind. Allerdings könnte es sein, dass insbesondere das Element "physische Aktivität" eine Wirkung hat. Zum einen wird diese

Annahme durch bisherige wissenschaftliche Untersuchungen gestärkt, die aufzeigen konnten, dass physische Aktivität die emotionale Kompetenz positiv beeinflussen kann (Ahn & Fedewa, 2011; Dunton et al., 2014; Findlay & Coplan, 2008; Lamb & Gulliford, 2011; Williamson et al., 2001). Zum anderen wird sie durch die vorliegenden Ergebnisse unterstützt, da sich die Probanden - unabhängig davon, ob sie zur Versuchs- oder Kontrollgruppe gehörten - in einzelnen Komponenten der emotionalen Kompetenz signifikant verbesserten.

Auch die beiden Elemente "Psychoedukation" und "Verhaltensaktivierung" der Kognitiven Verhaltenstherapie, welche für das entwickelte Sportförderprogramm FAST dem MATCH-ADTC (Chorpita & Weisz, 2009) entnommen wurden, könnten eine Wirkung haben. Diese Annahme wird durch erste Studien gestützt, die durch den Einsatz einer emotionsbezogenen Kognitiven Verhaltenstherapie bei Kindern mit psychischen Störungen positive Erfolge erzielen konnten (Kovacs et al., 2006; Suveg et al., 2006). Der Einsatz dieser beiden emotionsbezogenen kognitiv-verhaltenstherapeutischen Elemente könnte demnach verantwortlich sein für die signifikante Abnahme der Anwendung ungünstiger Emotionsregulationsstrategien in der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorliegenden Ergebnisse darauf hindeuten, dass das Sportförderprogramm FAST zum Teil eine positive Wirkung auf die emotionale Kompetenz hat. Es bleibt allerdings offen, welche Elemente des Sportförderprogrammes im Einzelnen eine Wirkung hatten. Dies gilt es in zukünftigen Studien herauszufinden.

Vorzüge und Einschränkungen der vorliegenden Studie

Eine Einschränkung der vorliegenden Studie ist in der nicht optimalen Stichprobenaufteilung in Versuchs- und Kontrollgruppe zu sehen, da eine randomisierte Aufteilung nicht zur Gänze möglich war. Darüber hinaus ist eine Generalisierung der Ergebnisse nur schwer möglich, da sich die Stichprobe aus Schülern zweier Schulen des 10. Wiener Gemeindebezirkes zusammensetzte. Des Weiteren erschienen manche der Testverfahren für die Kinder zu einfach und eine zu lange Durchführungsdauer zu haben, was sich zum Teil in deren Verhalten (schnelles und willkürliches Durchklicken bzw. Ankreuzen) beobachten lies und bei manchen Kindern in einem Motivationsverlust zu münden schien. Negative Auswirkungen hatte zudem die hohe Kinderanzahl während der Durchführung der Entspannungsübungen. Trotz Aufteilung der Kinder in zwei Gruppen während der Entspannung, wodurch jede Gruppe aus zirka sieben bis acht Kindern bestand, kam es oftmals sowohl innerhalb jeder Gruppe als auch zwischen den Gruppen zu gegenseitiger Ablenkung (z.B. durch lautes Lachen oder Sprechen). Demzufolge dauerte es meist eine Zeit lang, bis vollständig Ruhe einkehrte und sich die Kinder zur Gänze der Entspannung widmen konnten. Als eine weitere Einschränkung bleibt anzumerken, dass manche der Übungen zu leicht für die vorliegende Altersgruppe waren, was sich hin und wieder in einer abnehmenden Spielmotivation sowie vereinzelt in der Verweigerung mitzuspielen zeigte. Durch die Gestaltung vieler Spiele als Wettkämpfe wurde versucht, diesem Umstand so gut wie möglich entgegenzuwirken. Trotz all dieser Einschränkungen, welche die Studie mit sich brachte, konnten auch einige Vorzüge ausfindig gemacht werden.

Als ein Vorzug der Studie kann die relativ große Stichprobe angesehen werden, welche eine Erhöhung der Schätzgenauigkeit der Ergebnisse begünstigte. Positiv ist festzuhalten, dass durch die Vorgabe der Testverfahren in variierender Reihenfolge ein hohes Maß an Standardisierung und Unverfälschbarkeit gegeben war. Zudem handelte es sich hierbei um objektive, größtenteils computerisierte Testverfahren mit relativ hohen Kennwerten in

Reliabilität und Validität. Als weitere Stärke der vorliegenden Studie ist hervorzuheben, dass bei den Trainingseinheiten großer Wert auf einen standardisierten Ablauf gelegt wurde. Folglich wurden die einzelnen Übungen des Sportförderprogrammes FAST klar strukturiert, in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet und anschließend jeder Gruppe in derselben Weise vorgegeben. Trotz Durchführungsschwierigkeiten wurden die Entspannungsübungen besonders positiv von den Kindern aufgenommen, worüber diese immer wieder während den Reflexionen am Ende der Einheiten berichteten. Bemerkenswert war zudem die rasche Aufnahme und anhaltende Merkleistung bzgl. der einzelnen Schritte des Modules "Schnelle Beruhigung - RUHe". Da sich die Kinder bei der Abschlussreflexion immer noch gut an diese Schritte erinnerten und positiv darüber sprachen, lässt vermuten, dass sie diese auch außerhalb der Trainingseinheiten eingeübt haben. Insgesamt dürfte der Aufbau und Ablauf der Einheiten relativ gut umgesetzt worden sein, da durch die abwechslungsreichen Schwierigkeits- und Anstrengungsgrade der einzelnen Übungen und Spiele sowie das Vermeiden von Pausen, die Kinder sich stets bewegten, ohne sich dabei jedoch körperlich zu überanstrengen.

Der relativ kurze Durchführungszeitraum, einzelne Testverfahren sowie die praktische Umsetzung der inhaltlichen Schwerpunkte des Sportförderprogrammes FAST könnten zu den nicht signifikanten Ergebnissen beigetragen haben. Dies gilt es in zukünftigen Studien zu verbessern bzw. zu erweitern.

Ein Ausblick für zukünftige Forschung

Aufgrund der Tatsache, dass von den vorliegenden Ergebnissen nicht geschlussfolgert werden kann, welche Komponenten des Sportförderprogrammes FAST im Einzelnen eine Wirkung haben, obliegt es zukünftigen Forschungen, dieser Frage nachzugehen. Mittels Evaluation der einzelnen Komponenten könnten unter Umständen unwirksame bzw. weniger wirksame Komponenten durch passendere ersetzt werden. Da auch andere

Präventionsprogramme, mit welchen bereits positive Effekte auf die emotionale Kompetenz erzielt werden konnten oftmals eine mehrwöchige bzw. über Monate gehende Durchführungsdauer aufweisen, wäre es zudem sinnvoll, die Anzahl und den Zeitraum der Trainingseinheiten des Sportförderprogrammes FAST in zukünftigen Studien zu erhöhen. Auch der Einsatz eines passenden Messinstrumentes zur Erhebung der emotionalen Kompetenz sollte gut gewählt und abgestimmt sein auf die zu untersuchende Altersgruppe, um insbesondere Boden- oder Deckeneffekte zu vermeiden. In einigen der vorgestellten Förderprogramme werden ebenfalls die Eltern mit einbezogen. Nach Webster-Stratton und Reid (2004) wird die Ausbildung eines angemessenen Umgangs mit Emotionen sowie deren Entwicklung von den Eltern mit beeinflusst. Demnach könnte für weitere Studien die Einbindung und Teilnahme der Eltern am Förderprogramm in Betracht gezogen werden. Des Weiteren wäre es von großem Nutzen durch Follow-up Untersuchungen in weiteren Studien die langfristige Wirkung des Programmes zu erheben. Darüber hinaus könnten zukünftig auch die Auswirkungen des Programmes auf andere wichtige Bereiche, wie die soziale Kompetenz oder die Schulleistung, auf welche die emotionale Kompetenz Einfluss hat, mittels Lehrer-Fragebögen oder Schulleistungstests untersucht werden.

Zu guter Letzt bleibt festzuhalten, dass das vorliegende Sportförderprogramm FAST zum Teil eine positive Wirkung auf die Emotionsregulation und somit auch auf die emotionale Kompetenz gezeigt hat. Weitere Forschung auf diesem Gebiet ist allerdings noch notwendig, um dieses Ergebnis zu bestätigen und zu ergänzen. Vorerst kann aber die Integration dieses Programmes in den regulären Turnunterricht befürwortet werden, da es kosten-effektiv ist und vielleicht sogar zur Verbesserung der Schulleistung von Grundschulkindern beitragen kann.

Literatur

- Ahn, S., & Fedewa, A.L. (2011). A Meta-analysis of the Relationship Between Children's Physical Activity and Mental Health. *Journal of Pediatric Psychology, 36*, 385-397.
- Altshuler, J., & Ruble, D. (1989). Developmental Changes in Children's Awareness of Strategies for Coping with Uncontrollable Stress. *Child Development, 60*, 1337-1349.
- Backhaus, O., Petermann, F., & Hampel, P. (2010). Effekte des Anti-Stress-Trainings in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung, 19*, 119-128.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health, 76*, 397-401.
- Ball, J., Lohaus, A., & Miebach, C. (2006). Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38*, 101-109.
- Band, E., & Weisz, J. (1988). How to Feel Better When it Feels Bad: Children's Perspectives on Coping With Everyday Stress. *Developmental Psychology, 24*, 247-253.
- Barrett, L.F., Gross, J., Christensen, T.C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion, 15*, 713-724.
- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Bieg, S., & Behr, M. (2005). *Mich und Dich verstehen: Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 501-514.

- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2013). Schülerfragebogen Standardüberprüfung 4. Schulstufe 2013 (BiSt-M4-2013-SFB).
- Chorpita, B. F., & Weisz, J. R. (2009). *MATCH-ADTC: Modular Approach to therapy for children with anxiety, depression, trauma, or conduct problems*. Satellite Beach: Practice Wise, LLC.
- Cierpka, M., & Schick, A. (2004). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Clarke, A.T. (2006). Coping with Interpersonal Stress and Psychosocial Health Among Children and Adolescents: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 11-24.
- Collins, M., & Nowicki, S. (2001). African American Children's Ability to Identify Emotion in Facial Expressions and Tones of Voice of European Americans. *Journal of Genetic Psychology, 162*, 334-346.
- Compas, B.E., Banez, G.A., Malceme, V., & Worsham, N. (1991). Perceived Control and Coping with Stress: A Developmental Perspective. *Journal of Social Issues, 47*, 23-34.
- Cooley, E.L., & Triemer, D.M. (2002). Classroom Behavior and the Ability to Decode Nonverbal Cues in Boys With Severe Emotional Disturbance. *Journal of Social Psychology, 142*, 741-751.
- Corsi, P.M. (1973). *Human memory and the medial temporal region of the brain*. Dissertation Abstracts International, 34 (02), 891B.

- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development, 70*, 853-865.
- de Anda, D., Bradley, M., Collada, C., Dunn, L., Kubota, J., Hollister, V., Miltenberger, J., Pulley, J., Susskind, A., Thompson, L.A., & Wadsworth, T. (1997). A Study of Stress, Stressors, and Coping Strategies among Middle School Adolescents. *Social Work in Education, 19*, 87-98.
- Denham, S.A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development, 57*, 194-201.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S.A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development, 17*, 57-89.
- Denham, S.A., Workman, E., Cole, P.M., Weissbrod, C., Kendziora, K.T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology, 12*, 23-45.
- Donaldson, S.K., & Westerman, M.A. (1986). Development of Children's Understanding of Ambivalence and Causal Theories of Emotions. *Developmental Psychology, 22*, 655-662.
- Donaldson, D., Prinstein, M.J., Danovsky, M., & Spirito, A. (2000). Patterns of Children's Coping With Life Stress: Implications for Clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry, 70*, 351-359.
- Drechsler, R. (2007). Exekutive Funktionen. *Zeitschrift für Neuropsychologie, 18*, 233-248.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family Talk About Feeling States and Children's Later Understanding of Others' Emotions. *Developmental Psychology, 27*, 448-455.

- Dunton, G.F., Huh, J., Leventhal, A.M., Riggs, N., Hedeker, D., Spruijt-Metz, D., & Pentz, M.A. (2014). Momentary Assessment of Affect, Physical Feeling States, and Physical Activity in Children. *Health Psychology, 33*, 255-263.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Losoya, S.H., & Guthrie, I.K. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development, 72*, 1112-1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., & Reiser, M. (2000). Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Guthrie, I.K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and Longitudinal Prediction of Children's Social Functioning from Regulation and Emotionality. *Child Development, 68*, 642-664.
- Eschenbeck, H. (2010). Bewältigung alltäglicher Stresssituationen von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 18*, 103-108.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Nyman, M., & Michealieu, Q. (1991). Young Children's Appraisals of Others' Spontaneous Emotional Reactions. *Developmental Psychology, 27*, 858-866.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage.
- Fields, L., & Prinz, R.J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review, 17*, 937-976.
- Findlay, L.C., & Coplan, R.J. (2008). Come out and Play: Shyness in Childhood and the Benefits of Organized Sports Participation. *Canadian Journal of Behavioural Science, 40*, 153-161.

- Flynn, M., & Rudolph, K.D. (2010). The contribution of deficits in emotional clarity to stress responses and depression. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 291-297.
- Frye, D., Zelazo, P.D., & Palfai T. (1995). Theory of Mind and Rule-Based Reasoning. *Cognitive Development, 10*, 483-527.
- Garner, P.W. (2010). Emotional Competence and its Influence on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review, 22*, 297-321.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T., & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*, 117-136.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2003). *Anti-Stress-Training für Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G.R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's Understanding of the Distinction between Real and Apparent Emotion. *Child Development, 57*, 895-909.
- Harris, P.L., Guz, G.R., Lipian, M.S., & Man-Shu, Z. (1985). Insight into the Time Course of Emotion among Western and Chinese Children. *Child Development, 56*, 972-988.
- Harris, P.L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion, 3*, 379-400.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding Mind and Emotion: Longitudinal Associations With Mental-State Talk Between Young Friends. *Developmental Psychology, 34*, 1026-1037.
- Izard, C.E. (2002). Translating Emotion Theory and Research Into Preventive Interventions. *Psychological Bulletin, 128*, 796-824.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18-23.

- Jones, D.C., Abbey, B.B., & Cumberland, A. (1998). The Development of Display Rule Knowledge: Linkages with Family Expressiveness and Social Competence. *Child Development, 69*, 1209-1222.
- Kazdin, A.E., & Weisz, J.R. (1998). Identifying and Developing Empirically Supported Child and Adolescents Treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 19-36.
- Kendall, P.C. (1994). Treating anxiety disorders in youth: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 100-110.
- Kestenbaum, R., & Gelman, S.A. (1995). Preschool Children's Identification and Understanding of Mixed Emotions. *Cognitive Development, 10*, 443-458.
- Klein-Heßling, J., & Lohaus, A. (2002). Benefits and interindividual differences in children's responses to extended and intensified relaxation training. *Anxiety, Stress, and Coping, 15*, 275-288.
- Kovacs, M., Sherrill, J., George, C.J., Pollock, M., Tumuluru, R.V., & Ho, V. (2006). Contextual Emotion-Regulation Therapy for Childhood Depression: Description and Pilot Testing of a New Intervention. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 45*, 892-903.
- Ladouceur, C.D., Dahl, R.E., Williamson, D.E., Birmaher, B., Ryan, N.D., & Casey, B.J. (2005). Altered Emotional Processing in Pediatric Anxiety, Depression, and Comorbid Anxiety-Depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 165-177.
- Lagattuta, K.H., & Wellman, H.M. (2001). Thinking about the Past: Early Knowledge about Links between Prior Experience, Thinking and Emotion. *Child Development, 72*, 82-100.
- Lagattuta, K.H., Wellman, H.M., & Flavell, J.H. (1997). Preschoolers' Understanding of the Link between Thinking and Feeling: Cognitive Cuing and Emotional Change. *Child Development, 68*, 1081-1104.

- Lamb, D., & Gulliford, A. (2011). Physical exercise and children's self-concept of emotional and behavioural well-being: A randomised controlled trial. *Educational and Child Psychology, 28*, 66-74.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lengua, L.J. (2002). The Contribution of Emotionality and Self-Regulation to the Understanding of Children's Response to Multiple Risk. *Child Development, 73*, 144-161.
- Lohaus, A., Domsch, H., & Fridrici, M. (2007). *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche. Positiv mit Stress umgehen lernen. Konkrete Tipps und Übungen. Hilfen für Eltern und Lehrer*. Heidelberg: Springer.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heßling, J. (2006). *Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A., & Klein-Heßling, J. (2000). Coping in childhood: A comparative evaluation of different relaxation techniques. *Anxiety, Stress, and Coping, 13*, 187-211.
- Lohaus, A., & Klein-Heßling, J. (2003). Relaxation in children: Effects of extended and intensified training. *Psychology and Health, 18*, 237-249.
- Lohaus, A., Klein-Heßling, J., Vögele, C., & Kuhn-Hennighausen, C. (2001). Psychophysiological effects of relaxation training in children. *British Journal of Health Psychology, 6*, 197-206.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's Understanding of Moral Emotions. *Child Development, 59*, 1323-1338.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J., & Weissberg, R.P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health, 70*, 179-185.

- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H., & Marées, N. von (2007). *Verhaltenstraining in der Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2002). Störungen beim Erwerb emotionaler Kompetenz im Kindesalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 50, 1-28.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. (2007). *Die Kapitän-Nemo-Geschichten. Geschichten gegen Angst und Stress*. Freiburg: Herder.
- Petermann, U. (2013). *Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche. Ein Praxisbuch*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2000). Entspannungsverfahren bei Kindern und Jugendlichen. In D. Vaitl & F. Petermann (Hrsg.), *Handbuch der Entspannungsverfahren. Bd. 1: Grundlagen und Methoden* (S. 392-415). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pfeffer, S. (2002). *Emotionales Lernen. Ein Praxisbuch für den Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Pons, F., & Harris, P.L. (2000). *TEC (Test of Emotion Comprehension)*. Oxford: Oxford University Press.
- Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Development periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Raver, C.C. (2002). Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness. *Social Policy Report*, 16, 3-18.
- Saarni, C. (1997). Coping with Aversive Feelings. *Motivation and Emotion*, 21, 45-63.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schultz, D., Izard, C.E., Ackerman, B.P., & Youngstrom, E.A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, *13*, 53-67.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K.D., & Spritz, B. (2001). Emotional Competence and Early School Adjustment: A Study of Preschoolers at Risk. *Early Education and Development*, *12*, 73-96.
- Southam-Gerow, M.A., & Kendall, P.C. (2000). A Preliminary Study of the Emotion Understanding of Youths Referred for Treatment of Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*, 319-327.
- Southam-Gerow, M.A., & Kendall, P.C. (2002). Emotion regulation and understanding. Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, *22*, 189-222.
- Spirito, A., Stark, L.J., Grace, N., & Stamoulis, D. (1991). Common Problems and Coping Strategies Reported in Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *20*, 531-544.
- Steele, H., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (1999). Infant-Mother Attachment at One Year Predicts Children's Understanding of Mixed Emotions at Six Years. *Social Development*, *8*, 161-178.
- Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, *18*, 643-662.
- Suveg, C., Kendall, P.C., Comer, J.S., & Robin, J. (2006). Emotion-focused cognitive-behavioral therapy for anxious youth: A multiple-baseline evaluation. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *36*, 77-85. doi: 10.1007/s10879-006-9010-4

- Suveg, C., & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*, 750-759.
- Vierhaus, M., & Lohaus, A. (2009). Children's Perception of Relations between Anger or Anxiety and Coping: Continuity and Discontinuity of Relational Structures. *Social Development, 18*, 747-763.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children – The Foundation for Early School Readiness and Success. Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children, 17*, 96-113.
- Weisz, J.R., Chorpita, B.F., Palinkas, L.A., Schoenwald, S.K., Miranda, J., Bearman, S.K., Daleiden, E.L., Ugueto, A.M., Ho, A., Martin, J., Gray, J., Alleyne, A., Langer, D.A., Southam-Gerow, M.A., Gibbons, R.D., & the Research Network on Youth Mental Health (2012). Testing Standard and Modular Designs for Psychotherapy Treating Depression, Anxiety, and Conduct Problems in Youth. A Randomized Effectiveness Trial. *Archives of General Psychiatry, 69*, 274-282.
- Weltgesundheitsorganisation – WHO (2015). Physical Activity [online]. URL: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/disease-prevention/physical-activity> [03. 07. 2015].
- Williamson, D., Dewey, A., & Steinberg, H. (2001). Mood change through physical exercise in nine-to ten-year-old children. *Perceptual and Motor Skills, 93*, 311-316.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and Sadness Regulation: Predictions to Internalizing and Externalizing Symptoms in Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*, 393-398.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Verhältnis der drei Resilienzfaktoren (Coping, emotionale Kompetenz und Exekutive Funktionen) zueinander.....	3
<i>Abbildung 2:</i> Übersicht über die Herkunftsländer der Kinder.....	15
<i>Abbildung 3:</i> Modell der drei Resilienzfaktoren mit den im Sportförderprogramm FAST angewandten Strategien.....	20
<i>Abbildung 4:</i> Mittelwerte der männlichen Versuchs- und Kontrollgruppe in der Subskala Konstruktiv-palliative Emotionsregulation zur Pre- und Post-Testung (n = 43).....	40
<i>Abbildung 5:</i> Mittelwerte der Kinder unterschiedlichen Alters aus der Versuchsgruppe in der Subskala Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation zur Pre- und Post-Testung (n = 52).....	41
<i>Abbildung 6:</i> Mittelwerte der Kinder unterschiedlichen Alters aus der Kontrollgruppe in der Subskala Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation zur Pre- und Post-Testung (n = 50).....	41

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Die neun Komponenten des Emotionsverständnisses.....	24
<i>Tabelle 2:</i> Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der neun Komponenten des TEC innerhalb der Klassen zur Pre-Testung.....	31
<i>Tabelle 3:</i> Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung des Gesamtwertes (allgemeines Emotionsverständnis) des TEC innerhalb der Klassen zur Pre-Testung.....	32
<i>Tabelle 4:</i> Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der Normalverteilung der Subskalen "Konstruktiv-palliative Emotionsregulation" (Bewältigung_KON) und "Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation" (Bewältigung_DES) des SSKJ 3-8 innerhalb der Klassen zur Pre-Testung.....	32
<i>Tabelle 5:</i> Interkorrelationsmatrix der neun Komponenten des TEC zur Pre-Testung (df = 100).....	35
<i>Tabelle 6:</i> Interkorrelationsmatrix der neun Komponenten des TEC zur Post-Testung (df = 100).....	36
<i>Tabelle 7:</i> Deskriptive Statistiken für die abhängigen Variablen der Varianzanalysen mit Messwiederholung, aufgeteilt nach Gruppe.....	42

ANHANG (Hausböck, Kauder, & Pekna)

Der Anhang wurde im Zuge des Gruppenprojektes von Frau Hausböck, Frau Kauder und Frau Pekna gemeinsam verfasst und demzufolge von allen drei Diplomandinnen im gleichen Maße übernommen.

Anhang A: Detaillierte Beschreibung der Einheiten des Sportförderprogrammes

„FAST“.....	64
Anhang B: Materialien.....	80
Anhang C: Übungsblätter.....	86
Anhang D: Portfolios für die Lehrer.....	89
Anhang E: Elternbrief inklusive Einverständniserklärung.....	93
Anhang F: Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund Eltern.....	96
Anhang G: Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund Kind.....	98

ANHANG A: Detaillierte Beschreibung der Einheiten des Sportförderprogrammes „FAST“

1. Einheit

Theorieteil (25 Minuten)

In der ersten Einheit wurden den Kindern die Schwerpunkte des Sportförderprogrammes „FAST“ im Rahmen einer kurzen Psychoedukation näher gebracht. Dies wurde mit den Kindern anhand des folgenden Textes besprochen. Die Psychoedukation erfolgte jedoch interaktiv, da die Schüler immer wieder dazu aufgefordert wurden mitzuarbeiten.

„Hallo Kinder, heute beginnen unsere Sportstunden. Wir haben für euch ganz besondere Spiele entwickelt und kommen nun jede Woche zu euch in die Turnstunde, wobei alle Turnstunden ähnlich aufgebaut sein werden. Jetzt wollen wir noch kurz besprechen, um was es in dem Sportprogramm geht.

Zum einen wird es darum gehen, verschiedene Gefühle bei euch selbst und euren Klassenkameraden zu erkennen, auszudrücken und zu lernen, wie man diese kontrollieren und auch verändern kann. Es gibt verschiedene Gefühle, die wir immer wieder je nach Situation bei uns selbst empfinden und bei anderen Menschen wahrnehmen. Es gibt vier ganz wichtige Gefühle, die jeder von uns immer wieder erlebt. Das sind ‚Freude‘, ‚Wut‘, ‚Angst‘ und ‚Traurigkeit‘.“ (*Dies wurde mit Hilfe der Poster „Gefühlsgesichter“ und „Maxi“ erläutert – siehe Anhang B*). „Könnt ihr mir denn einmal das Gefühl ‚Freude‘, ‚Wut‘, ‚Angst‘ und ‚Traurigkeit‘ auf diesem Plakat zeigen und beschreiben? Also wann freust du dich? Woran merkst du an deinem Körper, dass du dich freust? (z.B. rote Wangen; Herzklopfen; breites Grinsen; wohlige Entspannung; innerlich zufrieden/wohl fühlen). Wann bist du traurig? Woran merkst du an deinem Körper, dass du traurig bist? (z.B. Gliederschwere, weinen; schwere Schultern; erschöpft/schlapp fühlen; auf nichts mehr Lust haben; keinen Hunger). Was kannst du dagegen tun? (z.B. mit anderen darüber reden; um Hilfe bitten; die Aufmerksamkeit umlenken, indem man z.B. an etwas "Schönes" denkt; Selbstberuhigungsstrategien einsetzen; die Situation verändern; die Situation neu bewerten; Gefühle oder Situation herunterspielen; negative Gefühle körperlich ausagieren; eigene Gefühle verstecken oder andere vorspielen;) Wann hast du Angst? Woran merkst du an deinem Körper, dass du Angst hast? (z.B. Herzrasen; schweißige Hände; schnelles Atmen; Gesicht wird bleich) Was kannst du dagegen tun? Wann bist du wütend? Woran merkst du an

deinem Körper, dass du wütend bist? (z.B. schreien; schimpfen; Sachen kaputt schlagen; schlechte Laune; Hitzegefühl; missmutige Gedanken) Was kannst du dagegen tun?

Außerdem wollen wir mit euch üben, wie man mit Stress umgeht. Wisst ihr denn, wie sich euer Körper anfühlt, wenn ihr gestresst seid?“ (*Dies wurde mit Hilfe des Posters „Maxi“ erläutert – siehe Anhang B*). „Wenn wir uns aufgebracht oder besorgt fühlen, werden einige Teile unseres Körpers verspannt oder verkrampft und durch diese Anspannung fühlen wir uns unwohl (z.B. schwitzen; zappelig oder unruhig sein; Herz fängt an schneller zu schlagen; schwierig, klar zu denken; etc.) Könnt ihr uns nun von ein paar Situationen erzählen, in denen ihr euch angespannt oder gestresst gefühlt habt und wie sich euer Körper dabei angefühlt hat? (z.B. vor einer/einem Klassenarbeit/Test; wenn Kinder eine Aufgabe an der Tafel erledigen müssen; etc.)

... das sind Beispiele die man auch als „Probleme“ bezeichnen kann. Es gibt viele verschiedene Probleme wie z.B. mit Freunden oder Hausaufgaben. Manchmal kann es sein, dass man nicht weiß, wie man sie lösen soll. Oder, dass man schnell aufgibt, weil man versucht hat, das Problem zu lösen, aber es nicht geklappt hat. Da wir jeden Tag verschiedene Probleme lösen müssen und das nicht immer einfach ist, wollen wir euch zeigen, wie man sie mit Hilfe von fünf Schritten richtig lösen kann.“

(*Dies wurde mit Hilfe des Posters „LÖSEN“ erläutert – siehe Anhang B*)

„Hier sind die fünf Schritte. Man kann sie sich mit dem Wort LÖSEN merken:

L: Laut aussprechen, was das Problem ist. Benenne das Problem so genau wie möglich

Ö: Öffne dich für Lösungen! Versuche mindestens drei Lösungen zu finden, ohne zu überlegen, ob es klappen kann oder nicht!

S: Such die beste Lösung aus! Suche die Vor- und Nachteile von jeder Lösung und überlege, welche Konsequenzen sie haben!

E: Erprobe die Lösung! Probiere die beste Lösung einfach aus!

N: Nun schau, ob es funktioniert hat! Was war das Ergebnis? Wenn es nicht funktioniert hat, probiere eine andere Lösung aus!

Also das waren die fünf Schritte mit denen man Probleme richtig lösen kann. Jetzt werden wir sie ausprobieren. Wir haben schon viel über Hausaufgaben gesprochen. Stellt euch vor, ihr müsst eine sehr schwierige Hausaufgabe machen. Wie könnt ihr diese mit Hilfe

von diesen fünf Schritten lösen? Wir lösen es gemeinsam Schritt für Schritt. Also der erste Schritt ist?... Der zweite Schritt ist?... Der dritte Schritt ist?... Der vierte Schritt ist?... Und der letzte, fünfte Schritt ist dann?... Und das werden wir in den nächsten Wochen in den Turnstunden mit verschiedenen lustigen Aufgaben und Spielen üben.

Wir haben jetzt also über verschiedene Gefühle gesprochen und eine Möglichkeit, wie man Probleme lösen kann. Es ist ganz wichtig, dass man lernt und weiß, wie man mit negativen/schlechten Gefühlen umgehen kann, damit man sich wieder gut/besser fühlt. Eine Möglichkeit ist z.B. die Entspannung. Manchmal, wenn man sich traurig, ängstlich oder gestresst fühlt, fühlt sich unser Körper verkrampft und verspannt an und durch diese Anspannung fühlt man sich in seinem Körper unwohl. Beispielsweise, wenn man sehr viele Hausaufgaben hat oder mit eurem Freund gestritten hat, fühlt man sich meist nicht gut. Wenn man lernt, wie man den Körper entspannen kann, kann es dabei helfen, die schlechten Gefühle und die Anspannung zu bekämpfen. Das werden wir mit euch in den nächsten Turnstunden üben.

Außerdem wollen wir Dinge üben, die man auch oft in der Schule und beim Lernen braucht.“ *(Dies wurde mit Hilfe des Posters „Schule“ erläutert – siehe Anhang B).* „Wenn man in der Klasse sitzt und die Lehrerin oder der Lehrer erklärt etwas, was ist denn da besonders wichtig? Wie sollte man sich denn da verhalten? (z.B. Nicht hinausschreien; sitzen bleiben und zuhören; gut aufpassen und sich nicht ablenken lassen; sich beruhigen; sich konzentrieren; sich Dinge merken; sich merken, was man bei einer Aufgabe machen muss/was die Aufgabe ist; etc.). Genau! Und diese Dinge werden wir in den nächsten Wochen auch in unserem Sportprogramm lernen und üben.

Also wir lernen: Wie man sich beherrscht/kontrolliert: das heißt, etwas nicht zu machen, obwohl man gerade Lust darauf hat und sich nicht ablenken zu lassen. Also nicht hinausschreien, sondern aufzeigen, wenn man etwas Wichtiges in der Klasse zu sagen hat. Bis zur Pause sitzen bleiben, auch wenn man gerade laufen möchte. Gut aufzupassen, wenn die Lehrerin oder der Lehrer etwas erklärt und sich nicht von den eigenen Gedanken oder anderen Schülern ablenken zu lassen.

Außerdem lernen wir, uns Dinge besser zu merken: Einerseits geht es darum sich etwas eine Zeit lang zu merken, wie beispielsweise verschiedene Kommandos und andererseits geht es darum, sich über einen längeren Zeitraum zu merken, was man machen muss, also was die Aufgabe war.

Und wir üben, uns auf verschiedene Aufgaben schnell und flexibel einzustellen: Das heißt, schnell zwischen verschiedenen Aufgaben zu wechseln. Ihr habt ja beispielsweise in der Schule ganz viele verschiedene Fächer, wie Schreiben, Rechnen oder Religion und in jedem Fach müsst ihr etwas anderes machen. In den Sportstunden wollen wir auch trainieren, wie ihr euch dem nächsten Fach oder der nächsten Aufgabe schnell anpassen und euch darauf einstellen könnt.

Diese Dinge werden wir nicht im Klassenzimmer lernen, sondern natürlich auch durch Sportspiele.

Zum Schluss wollen wir euch noch kurz erklären, warum Sport so wichtig ist. Ihr wisst ja schon, dass Sport sehr wichtig ist für unseren Körper, damit unser Körper gesund bleibt und wachsen kann. Genauso wichtig ist Sport auch für die Dinge, die wir gerade besprochen haben. Also Sport ist wichtig, da wir mit Sport negative Gefühle verbessern und uns wieder wohl fühlen können. Mit Sport kann man aber auch Stress bekämpfen und Sport hilft auch, sich Dinge besser zu merken, zu lernen, sein Verhalten zu kontrollieren und sich zu konzentrieren.

Okay, dann wollen wir doch gleich mal mit den ersten Spielen anfangen!“

FAST-Spiele

„Alle die...“ (5 Minuten)

Bei diesem Fangspiel befinden sich alle Spieler in einem gekennzeichneten Feld (z.B. Volleyballfeld). Die Spieler und der Gruppenleiter laufen in der Halle Runden, bis diese einen Satz sagt, der mit „Alle, die“ beginnt. Anschließend wird ein offensichtliches Merkmal genannt. Zum Beispiel T-Shirt-Farbe, Augenfarbe, Geschlecht etc. Man kann den Kindern zu Beginn auch zusätzliche Merkmale geben, wie z.B. Schleifen oder Stirnbänder. Ein Satz könnte daher lauten „Alle, die keine Schuhe anhaben.“ Alle Spieler, auf die das Merkmal zutrifft, zeigen auf und werden zu Fängern. Alle anderen zu Gejagten. Wird jemand gefangen, muss er sich außerhalb des Spielfeldes hinsetzen, bis nur mehr Fänger im Feld sind. Danach kommen wieder alle ins Spiel und ein neues Merkmal wird genannt usw.

Bei diesem Spiel wird vor allem die kognitive Flexibilität trainiert, da sie durch spontane, wechselnde Spielsituationen stark beansprucht wird.

„Drittabschlagen“ (5 Minuten)

Die Kinder stehen paarweise im Kreis, Blick nach innen und immer mit etwas Abstand zum nächsten Paar. Zwei Kinder befinden sich außerhalb des Kreises, wobei es einen Fänger und einen Gejagten gibt. Wenn der Gejagte gefangen wird, wird er zum Jäger. Der Gejagte kann sich retten, indem er in den Kreis hineinläuft und sich vor ein anderes Pärchen stellt. Der Äußere dieses Paares wird nun zum Jäger.

Bei diesem Spiel werden die drei Exekutiven Funktionen trainiert. Arbeitsgedächtnis wird dabei durch das Merken komplexer Regeln und Inhibition durch Verhaltenshemmung beim Wechsel vom Jäger zum Gejagten und umgekehrt gefördert. Die kognitive Flexibilität wird ebenfalls durch den schnellen Wechsel zwischen den Rollen verbessert.

„Gefühlspantomime mit Gefühlskärtchen“ (20 Minuten)

Die Kinder werden zunächst in zwei oder drei Mannschaften eingeteilt. Die Gruppenleiter haben Gefühlskärtchen mit Gesichtern, die verschiedene Gefühlslagen zeigen (Wut, Trauer, Freude, Angst), vorbereitet (siehe Anhang B „Gefühlskärtchen“). Vor den Mannschaften ist ein Hindernis-Parcours aufgebaut, welchen die Kinder durchlaufen müssen. Am Ende des Parcours warten die Gruppenleiter und zeigen dem heranlaufenden Kind eines der Gefühlskärtchen. Das Kind läuft nun so schnell wie möglich zu seiner Mannschaft zurück und stellt das jeweilige Gefühl dem nächsten Kind in der Reihe pantomimisch dar. Sobald das Gefühl erraten wurde, startet das nächste Kind mit den Parcours. Diejenige Mannschaft, die zuerst alle Gefühle erraten hat, gewinnt (vgl. Hampel & Petermann, 1998; Pfeffer, 2002).

Trainiert wird hierbei die emotionale Kompetenz, insbesondere differenzierte Gefühle darstellen und erkennen zu können. Des Weiteren können vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten bei sich selbst und bei anderen beobachtet werden.

„Lauf-Wettkampf“ (5 Minuten)

Die Kinder werden in zwei oder drei Gruppen eingeteilt und stellen sich jeweils in Flankenreihe auf. Ein paar Meter vom Start entfernt steht ein Markierungshütchen und noch ein paar Meter weiter stehen drei Hütchen auf gleicher Höhe mit zwei Meter Abstand zueinander. Die drei Hütchen werden mit Zahlen (nicht 123 sondern eher 312) und Farben belegt. Ein Hütchen bekommt Zahl 1 und rot, ein anderes 3 und gelb und ein drittes 2 und grün. Das erste Kind läuft vor. Erreicht es das erste Hütchen, sagt der Gruppenleiter eine Zahl oder eine Farbe. Das Kind reagiert mit einem Sprint auf das richtige Hütchen, umrundet dieses, läuft zurück, klatscht mit dem nächsten Spieler ein, woraufhin dieser zum ersten

Hütchen vorläuft. Die Gruppe, bei der zuerst alle Kinder gelaufen sind, hat gewonnen.

Wichtig: Jede Gruppe braucht ihren eigenen Gruppenleiter, der das Hütchen ansagt, welches umrundet werden muss und „Fertig“ ruft, wenn alle Kinder aus seiner Gruppe gelaufen sind.

Durch spontane Situationsveränderungen trainiert diese Übung insbesondere die kognitive Flexibilität, aber auch das Arbeitsgedächtnis, durch das Merken aufgabenrelevanter Informationen.

„LÖSEN mit Karton“ (20 Minuten)

Es werden zwei oder drei Gruppen mit jeweils einem Gruppenleiter gebildet. Jede Gruppe erhält einen Karton (Bananenkarton, Umzugskarton), auf dem alle Platz finden sollen. Egal wie es die Gruppe anstellt. Welche Möglichkeiten die Gruppe hat, wird der Gruppe nicht mitgeteilt. Die Kinder sollen diese Problemstellung anhand des Konzepts „LÖSEN“ (siehe Poster „LÖSEN“ – Anhang B) bewältigen:

L: Laut aussprechen, was das Problem ist. (In der Gruppe wird genau besprochen, was das Problem ist.)

Ö: Öffne dich für Lösungen. (Es sollen mind. drei Lösungen gefunden werden, wie das Problem gelöst werden kann. Es sollen möglichst viele Lösungen gefunden werden.)

S: Such die beste Lösung aus (Die Kinder sollen gemeinsam die beste Lösung auswählen.)

E: Erprobe die Lösung! (Die beste Lösung soll nun ausprobiert werden.)

N: Nun schau ob es funktioniert hat! (Wenn es funktioniert hat super, wenn nicht, dann sollte die nächstbeste Lösung ausprobiert werden.) (Chorpita & Weisz, 2009)

Hat jede Gruppe drei Lösungen gefunden, gibt der Gruppenleiter das Startkommando und nun können die Kinder ihre Lösungen ausprobieren. Die Gruppe, die es als erste schafft, hat gewonnen. Daran anschließend wird mit den Kindern darüber reflektiert, was sie dadurch gelernt haben und wie sie das Konzept „LÖSEN“ in den Alltag integrieren können.

Die Kinder sollen die fünf Schritte des Konzepts „LÖSEN“ verinnerlichen und lernen, diese bei Problemen einzusetzen. Des Weiteren sollen sie lernen, verschiedene Lösungswege zu finden und dass mithilfe einer Struktur bzw. einem Lösungsplan Probleme einfacher zu bewältigen sind. Durch diese Übung werden Copingstrategien sowie Exekutive Funktionen trainiert und gefördert.

Entspannungsübung

„Imaginative Entspannung – Phantasiereisen“ (20 Minuten)

Die Kinder liegen ruhig auf Turnmatten und werden mittels geeigneter Vorstellungsbilder und Geschichten an Orte geführt, die mit Entspannung in Verbindung gebracht werden. Dabei werden in die vorgelesenen Geschichten möglichst viele Sinneseindrücke eingearbeitet (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen), sodass bei den Kindern möglichst lebendige innere Bilder entstehen und angenehme Gefühle ausgelöst werden (z.B. Phantasiereise ans Meer) (Petermann, 2013). Die Entspannung dient der Förderung aller drei Resilienzfaktoren (Coping, Exekutive Funktionen, emotionale Kompetenz).

In dieser Einheit wurde den Kindern zur Entspannung eine teilweise verkürzte Version der Geschichte „Die Delphinherde“ aus dem Buch „Die Kapitän-Nemo-Geschichten: Geschichten gegen Angst und Stress“ (Petermann, 2007) vorgelesen.

Abschluss

Gegen Ende der ersten Doppelstunde wurde kurz über diese Einheit reflektiert und das erste Übungsblatt ausgeteilt.

2. Einheit

Zu Beginn der zweiten Doppelstunde wurden die Kinder begrüßt und das erste Übungsblatt gemeinsam besprochen.

FAST-Spiele

„Heiße Reifen“ (5 Minuten)

Es werden zwei Mannschaften gebildet und Gymnastikreifen in einem Spielfeld ausgelegt. Dabei gibt es etwa ein bis zwei Reifen mehr als Mannschaftsmitglieder. Eine Mannschaft verteidigt und eine greift an. Ziel der angreifenden Mannschaft ist es, Punkte zu bekommen, indem ein Ball in der Mannschaft zugespielt und in einen Reifen geworfen wird, der nicht besetzt ist. Die Angreifer dürfen mit dem Ball jedoch nicht laufen, der Ball muss also gepasst werden. Die verteidigende Mannschaft kann Reifen besetzen, indem sie einen Fuß in die Reifen stellt. Nach ein paar Minuten tauschen die Mannschaften die Rollen und am Ende werden die Punkte der Mannschaften miteinander verglichen.

Dieses Spiel schult die kognitive Flexibilität, da sich die Spielsituation durch das Besetzen von Reifen sehr schnell ändern kann.

„Und oder Nicht Und“ (5 Minuten)

Die Schüler und der Gruppenleiter laufen in der Halle Runden, wobei der Gruppenleiter verschiedene Kommandos gibt, wie z.B. „Baumstammrolle“, „Hopser-Lauf“, „Strecksprünge“, „Hampelmann“, „Liegestütz“, „anfensen“ etc. Die Schüler dürfen auf das Kommando aber nur dann reagieren, wenn der Gruppenleiter unmittelbar davor das Wort „und“ gesagt hat. Reagiert jemand, obwohl nicht „und“ gesagt wurde, ist er ausgeschieden. Das heißt, bei dem Kommando „und Strecksprünge“ sollen die Kinder Strecksprünge machen, bei der Anweisung „Strecksprünge“ jedoch nicht. Nach ein paar Runden kann der Gruppenleiter erschwerend mitwirken, wenn er selbst absichtlich falsch reagiert.

Diese Übung zielt vor allem auf die Förderung der Inhibition ab, da die Ausführung einer Anweisung nicht gemacht werden soll, falls davor das Wort „und“ nicht gesagt wurde.

„Aktivitätsauswahl“ (20 Minuten)

Zunächst wird mit den Kindern über verschiedene Gefühle gesprochen und besprochen, wie man Gefühle erkennt. Dann wird v.a. darauf eingegangen, wie man sich fühlt, wenn man negative Stimmung hat und dass es ganz normal ist, einmal schlechte Laune zu haben. Es wird den Kindern erklärt, dass es einen ganz einfachen Weg gibt, wie man diese loswerden kann, nämlich durch Bewegung. Es werden gemeinsam mit den Kindern verschiedene sportliche Aktivitäten gesammelt, die man machen kann, wenn man sich schlecht fühlt („Brainstorming“). Danach wird den Kindern eine negative/stressige Situation vorgelesen und mit ihnen besprochen, wie sie sich nun fühlen. Instruktion: "Schließ die Augen und stell dir vor, dass du einen fürchterlichen Tag hast! Du kommst zu spät in die Schule und hast deine Hausaufgaben vergessen. Beim Mittagessen verschüttetest du dein Getränk über deine Kleidung und alle Kinder lachen dich aus. Als du nach Hause kommst, musst du dein Zimmer aufräumen und verpasst deine Lieblings-TV-Serie" (Chorpita & Weisz, 2009). Daran anschließend werden mit den Kindern ein bis zwei Sportspiele gespielt, welche bei den Kindern beliebt sind und wodurch sie auch abgelenkt werden (z.B. Versteinern, Völkerball o.Ä.). Im Anschluss wird mit den Kindern darüber reflektiert, ob sie sich nach der sportlichen Aktivität besser gefühlt haben im Vergleich zu ihrem Gefühlszustand direkt nach der negativen/stressigen Situation, die ihnen vorgelesen wurde. Es wird den Kindern die Wirkung eines so genannten „Stimmungsboosters“ erklärt (wenn sie sich schlecht fühlen, hilft oft eine

fünf-minütige Aktivität, um sich wieder besser zu fühlen). Um einen Bezug zum Alltag herzustellen, sollen sich die Kinder nun zwei bis drei sportliche Aktivitäten überlegen, die sie machen können, um sich besser zu fühlen, wenn sie schlechte Laune haben (Chorpita & Weisz, 2009).

Trainiert werden hierbei die emotionalen Kompetenz, insbesondere die Fähigkeiten Emotionen auszudrücken, wahrzunehmen und zu regulieren. Ebenso sollen die Kinder lernen, dass Bewegung dem Körper und Geist gut tut.

„Eins und Zwei“ (5 Minuten)

Die Schüler gehen paarweise zusammen, wobei einer die Nummer eins und der andere die Nummer zwei ist. Alle Paare bewegen sich frei in einem markierten Feld und passen dabei einander beliebig einen Ball zu. Nach einem Pass wird wieder weitergelaufen. Ruft der Gruppenleiter eine Zahl „Eins“ oder „Zwei“, muss diese Paarnummer versuchen, ihren Partner zu fangen. Der Ball wird zuvor dem Gruppenleiter zugepasst. Hat der Fänger seinen Partner gefangen, setzen sich beide hin. Der Gejagte des Paares, das als Letztes übrig bleibt, hat gewonnen und bekommt einen Punkt. Dieses Spiel wird ein paar Runden gespielt. Das Kind, das am Ende die meisten Punkte hat, hat gewonnen.

Bei dieser Übung werden zwei Exekutive Funktionen trainiert. Das Arbeitsgedächtnis durch das Merken der verschiedenen Regeln und die kognitive Flexibilität durch die sich verändernden Situationen bzw. Aufgaben.

„Wort-Bewegungskombination“ (5 Minuten)

Zu Beginn werden fünf bis neun Wort-Bewegungskombinationen gelernt. Beispiele dafür können sein: „upps“= in Bauchlage gehen; „hopp“= Sprung; „hepp“= Rückenlagen gehen; „bumm“ 360° Drehung; „tusch“ für Baumstammrolle; „wuff“= kurzes Gehen auf allen Vieren. Die Spieler und der Gruppenleiter laufen in der Halle Runden, bis der Gruppeleiter eines dieser Wörter sagt, worauf die Kinder mit der richtigen Bewegung reagieren müssen. Reagiert ein Kind falsch, ist es ausgeschieden.

Bei dieser Übung wird vor allem das Arbeitsgedächtnis durch das Merken verschiedener Wort-Bewegungskombinationen geschult.

„LÖSEN mit Ballon“ (20 Minuten)

Es werden zwei oder drei Gruppen mit jeweils einem Gruppenleiter gebildet. Jede Gruppe erhält einen Ballon, den sie durch einen Hindernis-Parcours auf die andere Seite des

Raumes befördern soll. Dabei muss der Luftballon die ganze Zeit in der Luft bleiben, ohne dass die Kinder dabei die Hände benutzen.

Die Kinder sollen diese Problemstellung/Turnübung nun anhand des Konzepts „LÖSEN“ bewältigen. Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Spielverlaufes siehe 1. Einheit.

Entspannungsübung

„Schnelle Beruhigung – RUHe“ (15 Minuten)

Zuerst wird den Kindern erklärt, dass manche stressvollen Situationen öffentlich oder unerwartet sind und es schwierig sein kann, die Entspannungsmethode (Phantasiereise) in diesen Situationen anzuwenden. Den Kindern werden Beispiele von stressigen Situationen gegeben, in denen man sich entspannen sollte, aber nicht viel Zeit hat oder viele andere Menschen da sind. (Z.B. direkt vor einem Test/einer Schularbeit, nachdem man einen Streit mit einem Freund/einer Freundin hatte, was einen wütend gemacht hat und das Herz rasen lässt.)

Danach werden die Kinder nach Beispielen von Situationen befragt, in denen sie an einem öffentlichen Platz oder als die Zeit knapp war, gestresst, angespannt oder aufgebracht waren.

Im Nachhinein wird den Kindern erklärt, dass heute eine Technik zur "Schnellen Beruhigung" erarbeitet wird, die drei Schritte umfasst und die man mit "RUHe" (siehe Poster „RUHe“ – Anhang B) abkürzen kann:

Recke dich und entspanne deine Muskeln!

Entspanne deine Muskeln, v.a. die, die sich am meisten angespannt anfühlen!

Und dann atme ganz langsam!

Atme in langsamen, tiefen Zügen und atme jedes Mal ganz langsam aus!

Heitere Gedanken und ein schöner Ort.

Denk an einen heiteren, friedlichen Ort und stell dir vor, du würdest dich dort entspannen!

Den Kindern wird erklärt, dass die grundlegende Idee ist, dass wir in diesen drei Dingen richtig gut werden können und dann, wenn wir in eine stressige Situation kommen, wiederholen wir diese drei Schritte einfach immer und immer wieder, bis wir uns ruhiger fühlen, oder bis wir handeln müssen. (Z.B. einen Test schreiben, der uns nervös werden lässt, oder beim Basketball einen Freiwurf werfen.) (Chorpita & Weisz, 2009)

Diese Entspannungstechnik dient der Förderung aller drei Resilienzfaktoren (Coping, Exekutive Funktionen, emotionale Kompetenz).

„Imaginative Entspannung – Phantasiereisen“ (15 Minuten)

Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Ablaufs siehe 1. Einheit.

In dieser Einheit wurde den Kindern zur Entspannung eine teilweise verkürzte Version der Geschichte „Die Schatzkarte“ aus dem Buch „Die Kapitän-Nemo-Geschichten: Geschichten gegen Angst und Stress“ (Petermann, 2007) vorgelesen.

Abschluss

Gegen Ende der zweiten Doppelstunde wurde kurz über diese Einheit reflektiert und das zweite Übungsblatt ausgeteilt.

3. Einheit

Zu Beginn der dritten Doppelstunde wurden die Kinder begrüßt und das zweite Übungsblatt gemeinsam besprochen.

FAST-Spiele

„Hütchen-Lauf“ (10 Minuten)

Zu Beginn werden fünf bis neun Hütchen um das Spielfeld herum aufgestellt. Diesen werden Farben, Zahlen, Obst o.Ä. zugeordnet. Die Schüler und die Gruppenleiter laufen im Spielfeld Runden, bis die Gruppenleiter ein Hütchen nennt, zu welchem die Kinder laufen müssen. Alle Schüler ausgenommen das letzte Kind bekommen einen Punkt. Es wird so lange gespielt, bis ein Kind 10 Punkte hat. Meist gibt es mehrere Sieger.

Dieses Spiel trainiert insbesondere das Arbeitsgedächtnis.

„Gegengleich“ (10 Minuten)

Die Kinder stehen auf einer Linie nebeneinander und machen Steppings. Der Gruppenleiter gibt durch verschiedene Handzeichen Bewegungsaufgaben vor. Zwischen den Bewegungen werden immer Steppings gemacht. Folgende Handzeichen können vorgegeben

werden: Hand zeigt nach oben bedeutet einen Sprung; Hand zeigt nach unten bedeutet kurz in Bauchlage gehen; mit der Hand nach links oder rechts zeigen bedeutet mit dem Bein in diese Richtung kurz aussteigen. Das Kind, welches zuletzt reagiert, scheidet aus. Sieger ist jenes Kind, das am Schluss übrig bleibt. Danach wird eine zweite Runde gespielt, wobei auf die Handzeichen aber nun invers reagiert werden muss. Hand zeigt nach oben bedeutet kurz in Bauchlage gehen, Hand zeigt nach unten ein Sprung und Hand nach links oder rechts in die andere Richtung aussteigen.

Bei diesem Spiel wird vor allem die Inhibition wegen des Durchbrechens von Automatismen trainiert.

„LÖSEN mit Ball“ (20 Minuten)

Es werden zwei oder drei Gruppen mit jeweils einem Gruppenleiter gebildet. Jede Gruppe erhält einen Ball, den sie durch einen Hindernis-Parcours auf die andere Seite des Raumes befördern soll, ohne dass die Kinder dabei die Hände benutzen. Zusätzlich darf der Ball nicht den Boden berühren.

Die Kinder sollen diese Problemstellung/Turnübung nun anhand des Konzepts „LÖSEN“ bewältigen. Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Spielverlaufes siehe 1. Einheit.

„Partnerlauf“ (10 Minuten)

Die Schüler gehen paarweise zusammen und stellen sich hintereinander auf. Der Vordere läuft locker los, der Hintere folgt ihm und gibt ihm durch Klopfzeichen Bewegungskommandos: Auf den Kopf klopfen bedeutet einen Sprung machen; auf den Rücken klopfen beudet eine Kniebeuge machen; auf die linke oder rechte Schulter klopfen bedeutet den berührten Arm gestreckt nach oben ausstrecken; auf die linke oder rechte Hüftseite klopfen bedeutet auf der jeweiligen Seite das Knie heben. Nach einer Länge wird gewechselt und nachdem beide an der Reihe waren, werden die Klopfzeichen neu programmiert: Auf den Kopf klopfen bedeutet eine Kniebeuge machen; auf den Rücken klopfen bedeutet einen Sprung machen; linke oder rechte Schulter berühren bedeutet das gegengleiche Knie heben; die linke oder rechte Hüftseite berühren bedeutet den gegengleichen Arm gestreckt nach oben führen.

Bei dieser Übung wird vor allem die Inhibition trainiert, da angeeignete Routinen durchbrochen werden müssen sowie das Arbeitsgedächtnis durch das Merken komplexer Regeln.

„Kommando prellen“ (10 Minuten)

Die Kinder werden in zwei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe stellt sich in einer Flankenreihe auf und die ersten Spieler bekommen je einen Ball. Am Ende der Halle befindet sich die Ziellinie. Der erste Spieler jedes Teams beginnt den Ball in Richtung Ziellinie zu prellen, wobei der Gruppenleiter die Richtung anhand von farbigen Schleifen vorgibt. Richtungsvorgaben: rot= vorwärts laufen und Ball prellen; blau= rückwärts laufen und Ball prellen; gelb= linke Sidesteps machen und Ball prellen; grün= rechte Sidesteps und Ball prellen. Hat der Spieler die Ziellinie erreicht, darf er den Ball vor sich zurückprellen und übergibt ihn dem nächsten Spieler. Das Team, welches zuerst fertig ist, hat gewonnen. Anschließend wird Runde zwei gespielt. Dabei müssen die Kinder auf das Gesagte umgekehrt reagieren. Rot= rückwärts laufen und Ball prellen; blau= vorwärts laufen und Ball prellen; grün= linke Sidesteps machen und Ball prellen; gelb= rechte Sidesteps und Ball prellen. Wichtig: Jede Gruppe braucht ihren eigenen Gruppenleiter, der die Richtung angibt, in die geprellt werden muss und „FERTIG“ ruft, wenn alle Kinder aus seiner Gruppe gelaufen sind.

Bei dieser Aufgabe wird das Arbeitsgedächtnis durch das Merken aufgabenrelevanter Informationen trainiert sowie die Inhibition durch Veränderung der Kommandos.

Entspannungsübung

„Schnelle Beruhigung – RUHe“ (10 Minuten)

Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Ablaufs siehe 2. Einheit.

„Imaginative Entspannung – Phantasiereisen“ (20 Minuten)

Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Ablaufs siehe 1. Einheit.

In dieser Einheit wurde den Kindern zur Entspannung eine teilweise verkürzte Version der Geschichte „Die Schatzsuche“ aus dem Buch „Die Kapitän-Nemo-Geschichten: Geschichten gegen Angst und Stress“ (Petermann, 2007) vorgelesen.

Abschluss

Gegen Ende der dritten Doppelstunde wurde kurz über diese Einheit reflektiert und das dritte Übungsblatt ausgeteilt.

4. Einheit

Zu Beginn der vierten Doppelstunde wurden die Kinder begrüßt und das dritte Übungsblatt gemeinsam besprochen.

FAST-Spiele

„Feuer, Wasser, Sturm – mal anders“ (10 Minuten)

Das Spiel Feuer, Wasser, Sturm ist ein sehr gängiges Kinderspiel. Die Schüler laufen dabei beliebig umher, bis der Gruppenleiter „Feuer“, „Wasser“ oder „Sturm“ ruft, worauf sie entsprechend reagieren müssen. Bei dem Kommando „Feuer“ legen sich die Kinder auf den Boden, bei dem Kommando „Sturm“ halten sie sich irgendwo fest und bei dem Kommando „Wasser“ klettern die Kinder irgendwo hoch, damit sie den Boden nicht mehr berühren. Zunächst wird ein paar Runden mit diesen bekannten Kommandos gespielt. Danach werden die Anweisungen neu besetzt. Das heißt, bei der Anweisung „Feuer“ klettern die Schüler irgendwo hoch, bei der Anweisung „Wasser“ halten sie sich irgendwo fest und bei der Anweisung „Sturm“ legen sie sich auf den Boden.

Durch dieses Spiel wird die Inhibition trainiert, da die Routine durchbrochen werden muss. Außerdem wird das Arbeitsgedächtnis durch das Behalten der neuen Regeln verbessert.

„Aktivitätsauswahl“ (20 Minuten)

Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Ablaufs siehe 2. Einheit.

Instruktion: "Schließ die Augen und stell dir vor, dass du einen schrecklichen Tag hast! Du hast dich mit deinem besten Freund/deiner besten Freundin zerstritten und darfst nun nicht mehr zu seiner/ihrer Geburtstagsfeier kommen. In der Schule bekommst du eine schlechte Note auf einen wichtigen Test zurück, obwohl du viel dafür gelernt hast. Als du nach Hause kommst, musst du deiner Mama im Haushalt helfen und kannst daher nicht mehr zu Freunden spielen gehen".

„Koordinationslauf“ (10 Minuten)

Zunächst werden zwei Gruppen gebildet. Danach wird mit mehreren verschiedenfarbigen Reifen eine Reifenbahn pro Gruppe am Boden aufgelegt, hinter der sich die Kinder anstellen. Ein koordinativer Lauf wird aufgebaut, wobei die Reifen nur mit einem Kontakt berührt werden dürfen. Der koordinative Lauf sieht wie folgt aus: In jedem gelben Reifen soll

ein Arm gestreckt werden; in jedem roten Reifen soll ein Knie gehoben werden; in jedem grünen Reifen soll in die Hände geklatscht werden; in jedem blauen Reifen soll der Boden mit der Hand berührt werden. In jeder Gruppe kommen die Kinder nacheinander an die Reihe. Die Gruppe, in welcher alle Kinder zuerst fertig sind, hat gewonnen.

Im Anschluss daran wird Runde 2 gespielt. Es werden nun Hütchen links oder rechts neben die Reifen gestellt, wobei die Schüler nur bei jenen Reifen die Bewegung ausführen dürfen, neben denen kein Hütchen steht.

Bei dieser Übung werden die drei Exekutiven Funktionen trainiert: Zuerst einmal das Arbeitsgedächtnis durch das Merken vieler Aufgabeninformationen. Darüber hinaus auch die Inhibitionsfähigkeit und kognitive Flexibilität durch das Hemmen und flexible Umstellen der Bewegung, abhängig von den Hütchen.

„Schere, Stein, Papier-Fangen“ (10 Minuten)

Die Schüler gehen paarweise zusammen und stellen sich mit etwas Abstand mittig zwischen zwei Markierungen auf. Die Paare spielen Schere-Stein-Papier. Dabei wird bis drei gezählt und anschließend zeigt jeder Spieler gleichzeitig entweder eine offene Hand (Papier), eine geballte Faust (Stein) oder zwei Finger (Schere). Papier schlägt den Stein, da dieser umwickelt wird, Stein die Schere, da diese zerbricht und Schere schlägt Papier, da es durchgeschnitten wird. Wenn beide Schüler das Gleiche gezeigt haben, wird noch einmal gespielt. Steht ein Sieger fest, muss dieser den Verlierer berühren, bevor dieser eine Markierung hinter sich erreicht. Für jedes Fangen vor der Markierung gibt es einen Punkt. Wer hat nach einer gewissen Zeit die meisten Punkte? Nach ein paar Runden beginnt ein zweiter Durchgang, wobei die Verlierer nun die Sieger fangen.

Diese Übung trainiert die kognitive Flexibilität, da die Situationen und Bewegungsaufgaben sehr spontan entstehen, sowie das Arbeitsgedächtnis, da komplexe Regeln gemerkt werden müssen.

„LÖSEN mit Inseln“ (20 Minuten)

Es werden zwei oder drei Gruppen mit jeweils einem Gruppenleiter gebildet. Vor jeder Gruppe werden auf dem Boden in regelmäßigen Abständen mit Hilfe von vier Kartons Inseln gebildet. Die Kinder sollen sich von einer Insel zu der nächsten bewegen, ohne dabei mit den Füßen den Boden zu berühren.

Die Kinder sollen diese Problemstellung/Turnübung nun anhand des Konzepts „LÖSEN“ bewältigen. Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Spielverlaufes siehe 1. Einheit.

Entspannungsübung

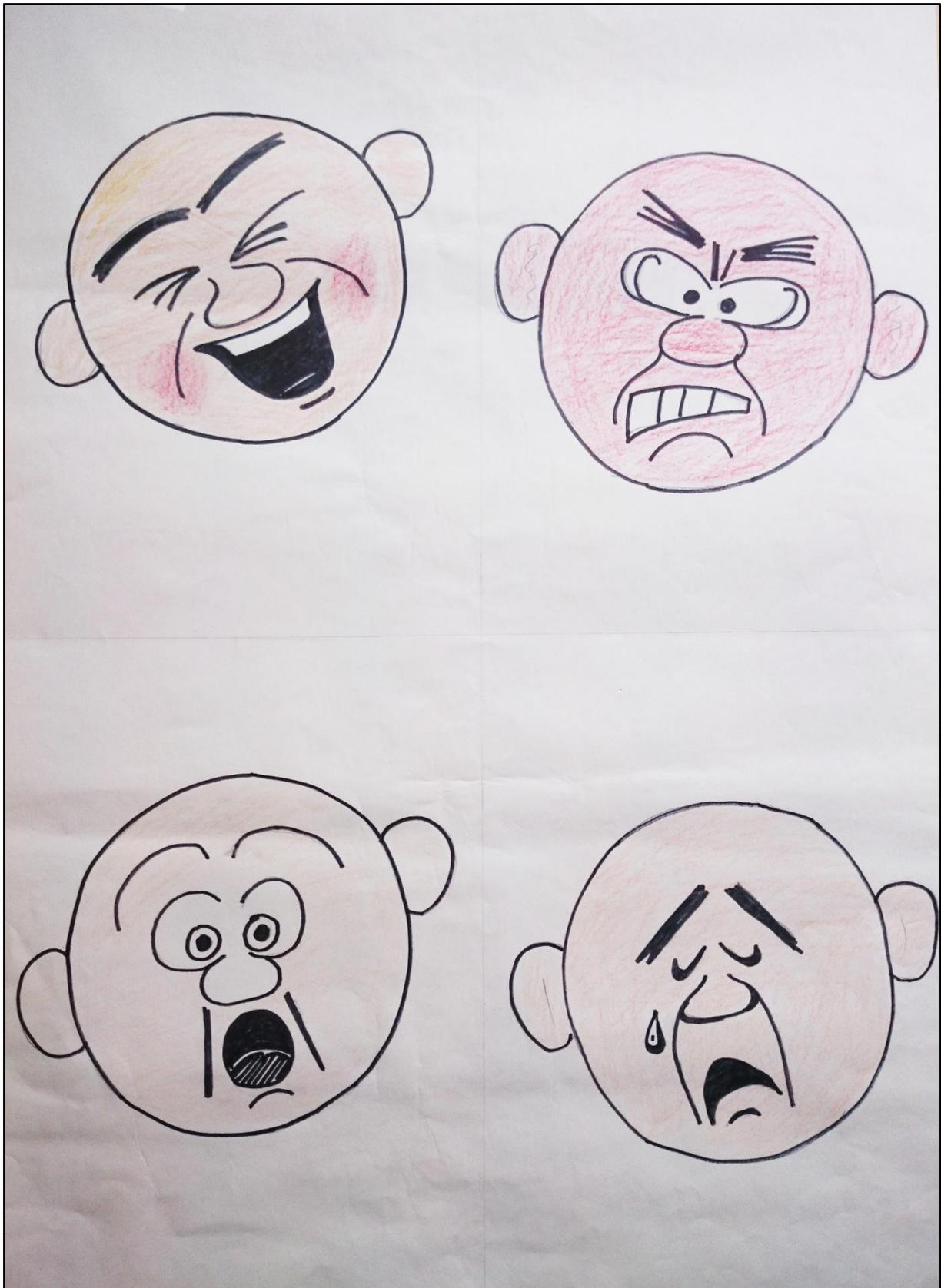
„Imaginative Entspannung – Phantasie Reisen“ (20 Minuten)

Zur näheren Beschreibung des Konzeptes und des Ablaufs siehe 1. Einheit.

In dieser Einheit wurde den Kindern zur Entspannung eine teilweise verkürzte Version der Geschichte „Die Riesenschildkröten“ aus dem Buch „Die Kapitän-Nemo-Geschichten: Geschichten gegen Angst und Stress“ (Petermann, 2007) vorgelesen.

Abschluss

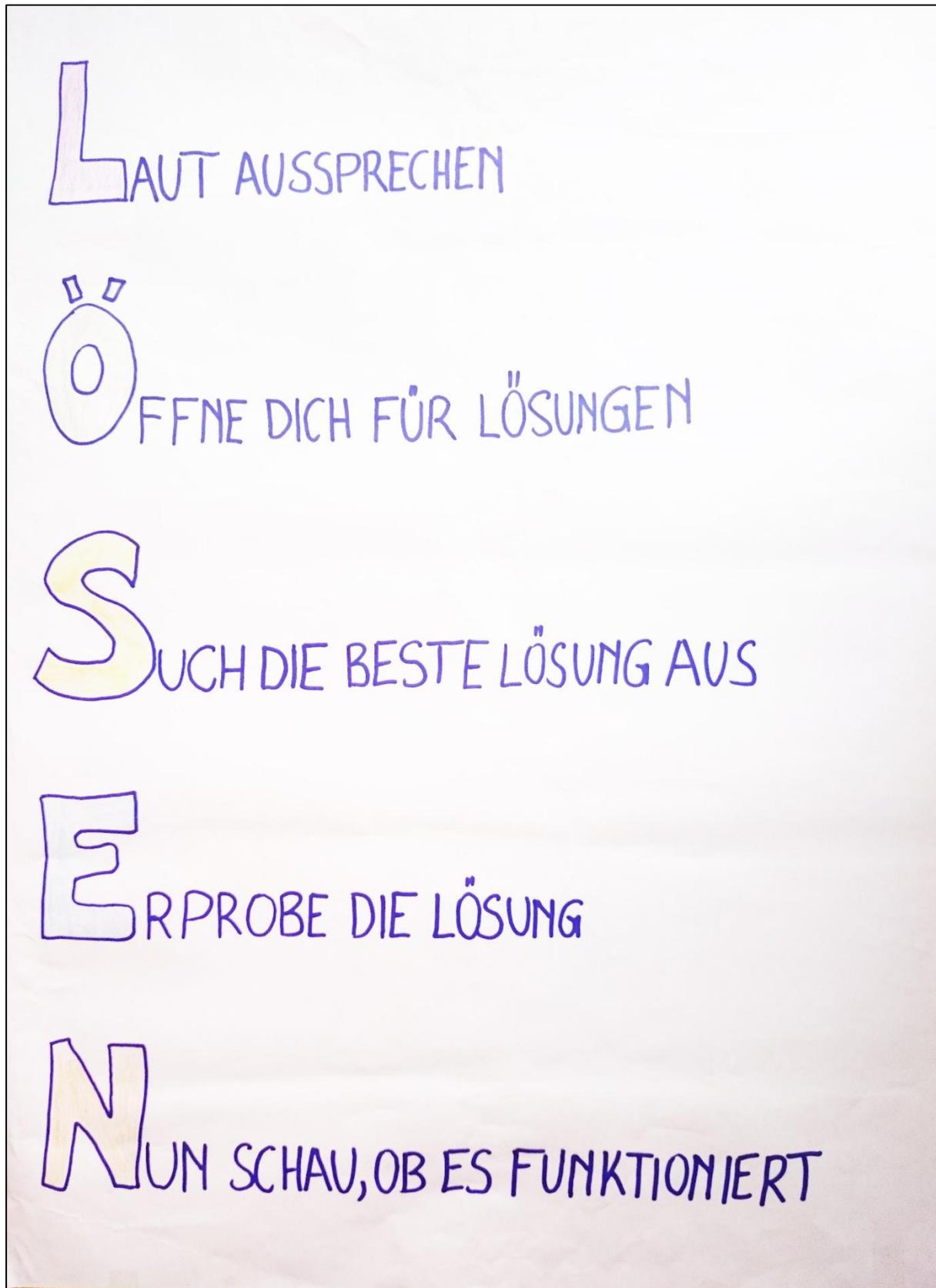
Am Ende der vierten Doppelstunde wurde über das gesamte Sportförderprogramm „FAST“ reflektiert.



Poster „Gefühlsgesichter



Poster „Maxi“



Poster „LÖSEN“

Wir üben :



...wie man sich beherrschen kann



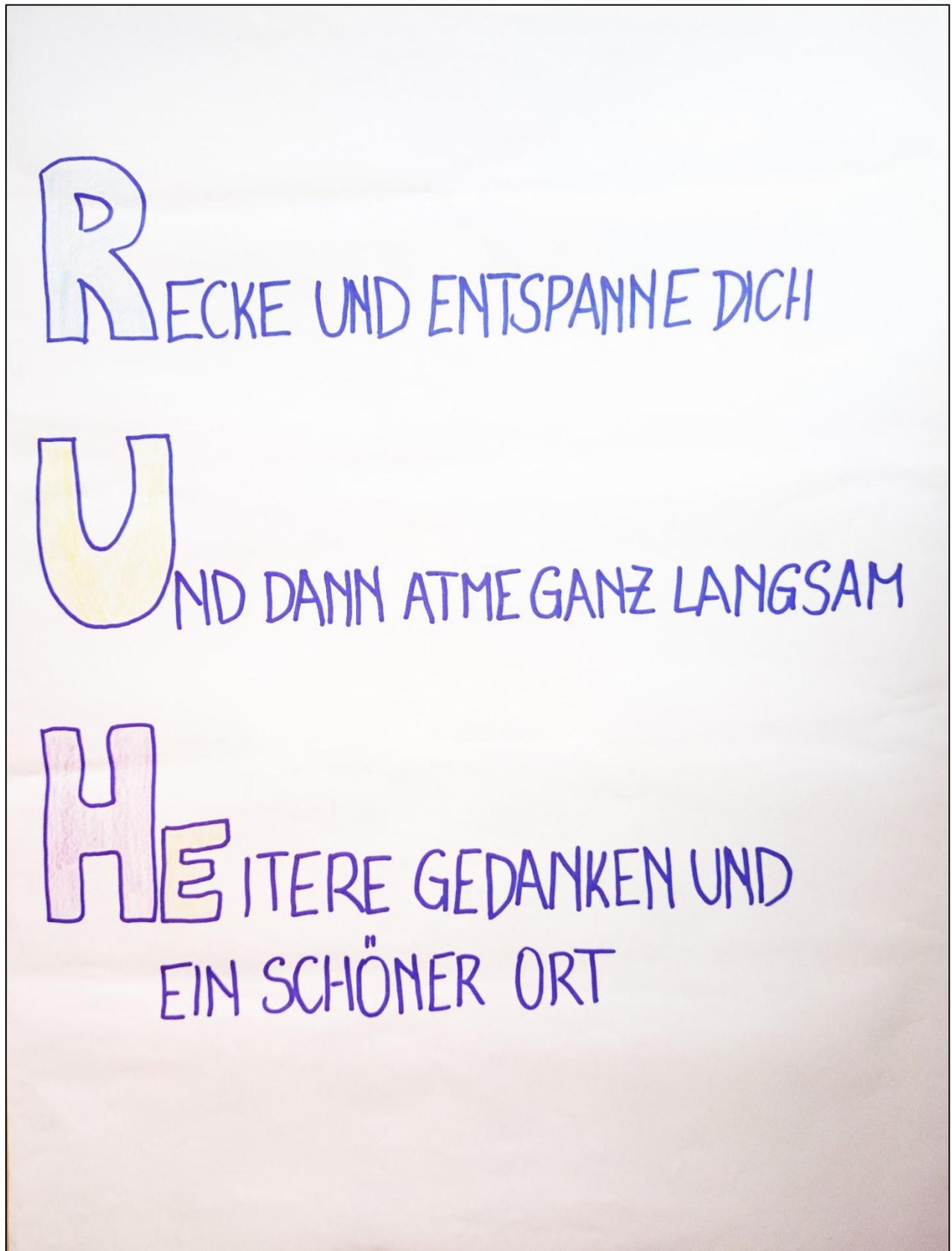
...sich Dinge leichter zu merken



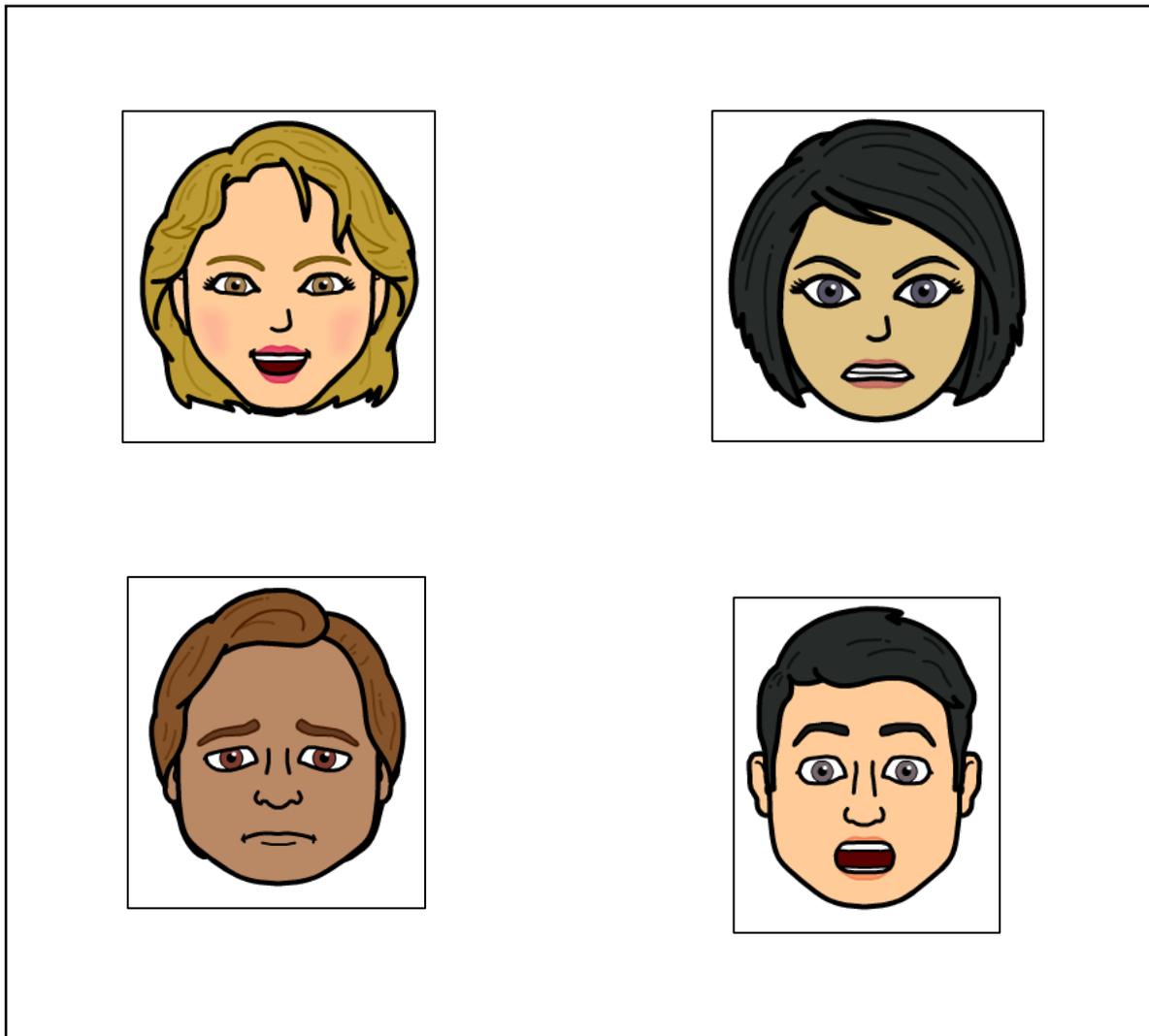
...wie man schnell auf Neues reagiert



Poster „Schule“



Poster „RUHe“



Gefühlskärtchen

MEIN 1. FAST-MERKBLATT

Hier noch ein kleiner Tipp: Wenn du willst, kannst du an einem Tag in dieser Woche, wenn du ein Problem hast oder wenn du mit etwas nicht so gut zurechtkommst (wie zum Beispiel eine besonders schwere Hausaufgabe), unsere LÖSEN-Strategie zu Hause ausprobieren. In der nächsten Turnstunde kannst du uns davon erzählen, ob es geklappt hat.

Hier noch einmal unsere LÖSEN-Strategie:



Laut aussprechen was das Problem ist. Benenne das Problem so gezielt wie möglich!



Öffne dich für Lösungen! Versuche mindestens drei Lösungen zu finden!



Such die beste Lösung aus! Was sind die Vor- und Nachteile?



Erprobe die Lösung! Probiere die beste Lösung einfach aus!



Nun schau, ob es funktioniert hat! Wenn ja, großartig! Wenn es nicht funktioniert hat, probiere einfach die nächste Lösung aus deiner Liste!

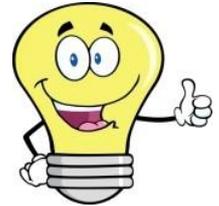
Zur Erinnerung: **Entspannungsübungen** können dir dabei helfen, unguete Gefühle (wie zum Beispiel Angst, Wut oder Stress) zu bekämpfen und dich wieder besser zu fühlen!



Probiere es einfach aus: Damit du siehst, wie du selbst und zum Beispiel ein guter Freund oder eine gute Freundin von dir Gefühle ausdrückt, kannst du, wenn du willst, an einem Tag in dieser Woche das Spiel "**Spieglein, Spieglein an der Wand...**" spielen und uns in der nächsten Turnstunde davon erzählen. So geht's: Du brauchst einen Spiegel, den du oder dein Freund/deine Freundin so hält, dass der jeweils andere sich gut darin sehen kann. Dann überlegt ihr euch verschiedene Gefühle (wie zum Beispiel Freude oder Wut), die derjenige, der in den Spiegel schaut, nun ohne zu sprechen, darstellt. Nach einer Minute wechselt ihr dann die Rollen. Somit ist jeder einmal der Darsteller und einmal der Zuschauer der den Spiegel hält.

MEIN 2. FAST-MERKBLATT

Zur Erinnerung: Sport kann uns dabei helfen, unsere Stimmung zu verbessern. Wenn wir zum Beispiel schlechte Laune haben, traurig oder wütend sind, können Sport und lustige Aktivitäten unsere negativen Gefühle in positive Gefühle (wie zum Beispiel Freude) umwandeln.



Probiere es einfach aus: Schreib auf ein Blatt Papier **3 Aktivitäten**, die dir richtig **viel Spaß** machen und du machen kannst, wenn du schlechte Laune hast (wie zum Beispiel Fußball spielen, Fahrrad fahren, Hula-Hoop schwingen)! Wenn du an einem Tag in dieser Woche dann einmal wirklich schlechte Laune hast, traurig bist oder wütend, probiere eine deiner 3 aufgeschriebenen Aktivitäten einfach aus! Na? Hat sich deine Laune nach der Aktivität verändert? Wenn du willst, kannst du uns davon in der nächsten Turnstunde erzählen.



Dreieck-Kreis-Spiel

Das ist ein lustiges Spiel. Es dauert nicht lange und du kannst es zwischendurch machen, wenn du gerade Lust und Zeit hast.

Strecke dafür beide Hände aus und zeichne mit dem Zeigefinger der rechten Hand ein Dreieck in die Luft! Mit dem Zeigefinger der linken Hand zeichne einen Kreis in die Luft! Wenn du das ein paar Mal geschafft hast, wechsele die Figuren. Zeichne jetzt mit der rechten Hand einen Kreis und mit der linken Hand ein Dreieck in die Luft!

Probiere es einfach aus: Wenn du willst, kannst du an einem Tag in dieser Woche die "**Schnelle Beruhigung**" zu Hause üben. Schreib dir auf, wie du dich VOR der "Schnellen Beruhigung" fühlst. Dann führ die drei Schritte der "Schnellen Beruhigung" durch! (Denk an **RUHe**):

- **Recke Dich und entspanne deine Muskeln!**
 - Entspanne deine Muskeln, vor allem die, die am meisten angespannt sind
- **Und dann Atme ganz langsam!**
 - Atme nun langsam und tief ein und dann langsam wieder aus!
- **Heitere Gedanken und ein schöner Ort**
 - Denk an einen friedlichen Ort und stell dir vor, du würdest dort entspannen!

Danach schreib dir wieder auf, wie du dich NACH der "Schnellen Beruhigung" fühlst. Na? Hat sich etwas verändert? Wenn du willst, kannst du uns davon in der nächsten Turnstunde erzählen.



MEIN 3. FAST-MERKBLATT



„Ich packe in meinen Koffer“

Für dieses Spiel brauchst du einen Spielpartner. Denke dir einen Gegenstand aus, den du in einen imaginären Koffer packst und nenne diesen laut. Zum Beispiel: „*Ich packe in meinen Koffer eine Sonnenbrille.*“ Die andere Person sagt den eingepackten Gegenstand und dann einen eigenen. Dann sagst du alle bisher eingepackten Gegenstände und denkst dir wieder einen neuen aus, den du einpacken möchtest. Es werden also immer mehr Dinge in den Koffer gepackt.

Zur Erinnerung: Wenn du dich beim Erledigen deiner Hausübungen nicht mehr konzentrieren kannst, mach 5 Minuten eine Pause. Während dieser Pause solltest du dich bewegen. Du



kannst zum Beispiel einen „Hampelmann“ machen. Danach wirst du dich wieder besser konzentrieren können.

Probiere es einfach aus: „Finger wechselt euch“

Dieses Spiel soll dir helfen, deine Konzentration und deine Merkfähigkeit zu trainieren. Leg mal deinen **Daumen der rechten Hand** auf **den Zeigefinger der rechten Hand**! Tippe jetzt mit dem Daumen auf die Fingerspitzen der restlichen Finger, vom Zeigefinger bis zum kleinen Finger! Dann mach dasselbe vom kleinen Finger bis zum Daumen!



Jetzt probiere die Übung mit der linken Hand! Wenn du es mit beiden Händen gut kannst, versuch es mit beiden Händen gleichzeitig!

Soll es ein bisschen schwieriger sein? Dann mach die Übung mit beiden Händen gleichzeitig, aber in verschiedene Richtungen! Also auf der rechten Hand beginnst du am kleinen Finger und auf der linken Hand beginnst du am Zeigefinger!

Hier noch ein kleiner Tipp:

Willst du dein Gehirn ganz nebenbei trainieren? Dann führe mit deiner „schwächeren Hand“ mal neue Bewegungen aus! So kannst du als Rechtshänder bestimmte Tätigkeiten mit der linken Hand durchführen, wie zum Beispiel Zähne putzen, essen oder sogar schreiben.

(Und als Linkshänder kannst du bestimmte Tätigkeiten mit der rechten Hand durchführen.)



FAST

Fähigkeiten Aktiv im Sportunterricht Trainieren

ein Sportförderprogramm für Kinder

entwickelt

von

Pia Hausböck
Raphaella Kauder, B.A.
Jana Pekna

am

Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung
der Universität Wien
Arbeitsbereich für Klinische Kinder- und Jugendpsychologie

2014



FAST, was ist das eigentlich?

Viele wichtige Fähigkeiten für das alltägliche Leben, wie beispielsweise Emotionsregulation, Stressbewältigungsstrategien und Selbstkontrolle erlernen wir bereits während der Kindheit und Jugend. Neben der Familie und dem häuslichen Umfeld ist die Schule der wichtigste Ort, an dem Kinder diese Strategien lernen.

Im Rahmen eines Projekts, welches am Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien im Arbeitsbereich für Klinische Kinder- und Jugendpsychologie unter der Leitung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Manuel Sprung sowie Mag. Dr. Gabriela Markova entwickelt wurde, sollen diese Fähigkeiten durch das neu entwickelte Sportprogramm FAST („Fähigkeiten Aktiv im Sportunterricht Trainieren“) gefördert und gestärkt werden.

In diesem werden sowohl sportliche als auch kognitive Elemente miteinander vereint. Das kindergerechte Sportförderprogramm umfasst insgesamt 3 Module, die im Sportunterricht innerhalb von 4 Einheiten über einen Zeitraum von ca. 4 Wochen mit den Kindern durchgenommen werden.

Das Programm setzt sich aus folgenden 3 Modulen zusammen:

- 1) Emotionale Kompetenz: Das Erkennen und Verstehen eigener und fremder Gefühle wird gestärkt und die Fähigkeit diese zu kontrollieren und auszudrücken wird gefördert.
- 2) Copingstrategien: Die Fähigkeit der Kinder, mit alltäglichen Herausforderungen umzugehen und Probleme effektiv zu lösen, wird gefördert.
- 3) Exekutive Funktionen: Unter diesem Begriff werden geistige Regulationsprozesse verstanden, welche das Denken und Handeln kontrollieren. Beispiele dafür sind Merkfähigkeit, Selbstregulation, Impulskontrolle und Planungsfähigkeit.

Wie wird FAST durchgeführt?

Vor der praktischen Durchführung wird den Kindern ein Informationsblatt (inklusive Einverständniserklärung) für die Eltern mitgegeben. Anschließend wird die erste Testung (Pretest) durchgeführt, wobei den Kindern Fragebögen und computerunterstützte Verfahren vorgegeben werden. Nach Aufteilung in Kontroll- und Versuchsgruppe, wird das Programm

mit der Versuchsgruppe durchgeführt, während die Kontrollgruppe am regulären Sportunterricht teilnimmt.

Das Programm FAST soll wie folgt durchgeführt werden:

Dauer	Inhalt
100 Minuten	1. Sporteinheit inklusive Theorieteil: Den Kindern wird der Hintergrund von FAST spielerisch näher gebracht – Turnübungen – Entspannung - Reflexion
100 Minuten	2. Sporteinheit: Besprechung der letzten Einheit und Einführung in das Thema des Tages – Turnübungen – Entspannung – Reflexion
100 Minuten	3. Sporteinheit: Besprechung der letzten Einheit und Einführung in das Thema des Tages – Turnübungen – Entspannung – Reflexion
100 Minuten	4. Sporteinheit inklusive Abschluss: Besprechung der letzten Einheit und Einführung in das Thema des Tages – Turnübungen – Entspannung – Reflexion über die gelernten Inhalte des gesamten Programmes

Den Kindern werden nach jeder Einheit Ideen für zu Hause mitgegeben, mit deren Hilfe sie die gelernten Inhalte vertiefen können.

Nach der Durchführung des Programms werden sowohl der Versuchs- als auch der Kontrollgruppe erneut Fragebögen und computerisierte Verfahren vorgegeben.

Alle Daten werden selbstverständlich anonym erhoben, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Warum Sie an unserem Programm teilnehmen wollen?

Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass Sport und kognitives Training positive Auswirkungen auf die Emotions-, Verhaltens- und kognitive Ebenen haben. Im weiteren Sinne können dadurch wesentliche Fertigkeiten, welche für den Schulalltag wichtig sind, gestärkt werden. Beispielsweise wurden Verbesserungen der Konzentrationsfähigkeit und der Impulskontrolle nachgewiesen. So soll das Sportförderprogramm FAST die Kinder mit einem Repertoire an verschiedenen Bewältigungsstrategien, die sie für das Leben benötigen, ausstatten.

Anhang

Daher hoffen wir auf ihre Unterstützung und würden uns auf eine Zusammenarbeit mit Ihnen freuen.

Pia Hausböck

Raphaela Kauder, B.A.

Jana Pekna

ANHANG E: Elternbrief inklusive Einverständniserklärung

**SPORTFÖRDERPROGRAMM FAST -
Fähigkeiten Aktiv im Sportunterricht Trainieren**



Liebe Eltern,

hiermit möchten wir Sie bzw. Ihr Kind einladen, an einem interessanten Sportprojekt teilzunehmen und uns dadurch bei unserer Diplomarbeit zu unterstützen.

Dieses Sportprojekt wurde am Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien im Arbeitsbereich für Klinische Kinder- und Jugendpsychologie unter der Leitung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Manuel Sprung sowie Mag. Dr. Gabriela Markova entwickelt.

Bitte lesen Sie sich folgende Informationen durch und entscheiden Sie, ob Sie Ihrem Kind die Teilnahme ermöglichen möchten.

Was ist das Thema?

Durch das neu entwickelte Sportprogramm FAST („Fähigkeiten aktiv im Sportunterricht trainieren“) sollen emotionale Kompetenz, Stressbewältigungsstrategien und Exekutive Funktionen von Kindern gefördert und gestärkt werden.

Im Folgenden werden die drei Schwerpunkte näher beschrieben:

1. **Emotionale Kompetenz:** Darunter versteht man die Fähigkeit, eigene und fremde Gefühle erkennen, verstehen, kontrollieren und ausdrücken zu können.
2. **Stressbewältigungsstrategien:** Darunter versteht man die Fähigkeit der Kinder, mit alltäglichen Herausforderungen umgehen und Probleme effektiv lösen zu können.
3. **Exekutive Funktionen:** Darunter versteht man geistige Regulationsprozesse, welche das Denken und Handeln kontrollieren. Beispiele dafür sind Merkfähigkeit, Selbstregulation, Impulskontrolle und Planungsfähigkeit.

Wie wird die Teilnahme aussehen?

Unser Projekt wird in den regulären Sportstunden über einen Zeitraum von 4 Wochen stattfinden. Die Trainingseinheiten enthalten einen theoretischen Teil, Bewegungsspiele, Entspannungsübungen und Reflexionen. Am Ende jeder Einheit werden den Kindern Ideen, wie sie die gelernten Inhalte vertiefen können, für zu Hause mitgegeben. Zusätzlich werden den Kindern vor und nach dem Projekt Fragebögen sowie computerunterstützte Verfahren vorgegeben, um ihre emotionale Kompetenz, Stressbewältigungsstrategien sowie Exekutive Funktionen zu überprüfen.

Wie wird sich die Teilnahme auf Ihr Kind auswirken?

Es ist bekannt, dass Kindern die Teilnahme an derartigen Projekten Spaß macht und eine willkommene Abwechslung zum Schulalltag darstellt. Darüber hinaus konnten wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Training von Körper und Geist eine positive Wirkung auf die oben genannten Fähigkeiten haben.

Wie werden die Daten verarbeitet?

Die Daten Ihres Kindes werden anonym erhoben, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Das heißt, Namen werden nicht zusammen mit den erhobenen Daten gespeichert. Die im Rahmen dieses Projektes erhobenen Daten werden grundsätzlich nicht-personenbezogen verarbeitet und in wissenschaftlichen Artikeln veröffentlicht.

Kann ich meine Zustimmung auch wieder zurückziehen?

Die Teilnahme Ihres Kindes an dem Projekt ist freiwillig und Ihr Kind bzw. Sie können jederzeit und ohne die Nennung von Gründen von der Teilnahme zurücktreten.

Es wäre uns eine große Hilfe, wenn Ihr Kind an dieser Untersuchung teilnehmen könnte, da die gewonnenen Erkenntnisse sehr wichtig für weitere Forschungsarbeiten und individuelle Förderprogramme sein könnten.

Sollten Sie noch Fragen haben können Sie uns gerne per E-Mail kontaktieren:
fast@lists.univie.ac.at

Mit freundlichen Grüßen

Pia Hausböck

Raphaela Kauder, B.A.

Jana Pekna

Bitte füllen Sie den Abschnitt unten vollständig aus und lassen Sie ihn bis zum 07.03.2014
der/dem KlassenlehrerIn Ihres Kindes zukommen.

✂-----

Hiermit erkläre ich _____, _____ mich	
(Nachname)	(Vorname)
einverstanden, dass mein Sohn/Tochter _____, _____,	
(Nachname)	(Vorname)
der _____ Klasse, am Sportförderprogramm „FAST“ im Rahmen des Diplomarbeitsprojektes von Frau Pia Hausböck, Raphaela Kauder, B.A. und Jana Pekna teilnimmt.	
_____	_____
(Ort, Datum)	(Unterschrift)

ANHANG F: Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund Eltern

Um unsere Stichprobe genauer beschreiben zu können, bitten wir Sie noch folgende Informationen auszufüllen:

Vater

Höchste abgeschlossene Ausbildung:

- Lehre
- Berufsbildende mittlere Schule (keine Matura z.B.: HASCH, Fachschule...)
- Hochschulreife (Matura / Abitur)
- Studienabschluss (z.B.: Bachelor, Master...): _____
Studienrichtung: _____
- Studienabschluss (PhD, Doktorat): _____
Studienrichtung: _____

Beruf: _____

Familienstand:

- ledig
- in Lebensgemeinschaft
- verheiratet
- geschieden
- verwitwet

Einkommen:

- bis 1000 €
- 1000 – 1500 €
- 1500 – 2000 €
- über 2000 €
- keine Angabe

Mutter

Höchste abgeschlossene Ausbildung:

- Lehre
- berufsbildende mittlere Schule (keine Matura z.B.: HASCH, Fachschule...)
- Hochschulreife (Matura / Abitur)
- Studienabschluss (z.B.: Bachelor, Master...): _____
Studienrichtung: _____

Studienabschluss (PhD, Doktorat): _____

Studienrichtung: _____

Beruf: _____

Familienstand:

ledig in Lebensgemeinschaft verheiratet geschieden verwitwet

Einkommen:

bis 1000 € 1000 – 1500 € 1500 – 2000 € über 2000 € keine Angabe

ANHANG G: Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund Kind

Name: _____

Testpersonencode: _____

Geburtsdatum: _____

Geschlecht:

männlich

weiblich

Nationalität:

Österreich

Andere: _____

Welche Sprache sprichst du zu Hause?

Deutsch

Andere: _____

Sportliche Aktivität

Wie gerne machst du Sport?

gar nicht gerne

ein bisschen

gerne

sehr gerne

Was sind deine Lieblingssportarten (z.B. Fußball, Schwimmen, Radfahren usw.)?

A: _____

B: _____

C: _____

Ich habe keine

Wie oft machst du Sport außerhalb der Schule?

- gar nicht
- 1-2-mal pro Woche
- öfters als 2-mal pro Woche

Bist du in einem Sportverein (z.B. Fußballverein, Tennisclub, Tanzverein usw.)?

- Nein
- Ja
Wenn ja, in welchem? _____

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe und, dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Ort, Datum

Unterschrift

CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten

Name Raphaela Kauder
Geburtsort Wien
Staatsangehörigkeit Österreich

Schulbildung

09/1994 – 06/1998 Volksschule Maria Regina 1190, Wien
09/1998 – 06/2002 BGRG und WRG 1190, Wien
09/2002 – 06/2007 HAK/HAS der Wiener Kaufmannschaft Hammerlingplatz 1080,
 Wien
Abschluss: Matura

Studium

10/2007 – 09/2011 Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien
Abschluss/Titel: B.A.
10/2008 – heute zusätzlich Studium der Psychologie an der Universität Wien

Besondere Kenntnisse/Fähigkeiten

Sprachen Deutsch (Muttersprache)
 Englisch (Maturaniveau)
 Französisch (Grundkenntnisse)

Computer Microsoft Office (Word, Excel, Power Point, Outlook),
ECDL, SPSS

Berufliche Erfahrungen

07 – 07/2003 Ferialpraxis beim Österreichischen Bundesverlag 1010, Wien
08 – 08/2006 Ferialpraxis beim Österreichischen Bundesverlag 1010, Wien
08 – 08/2007 Ferialpraxis beim Österreichischen Bundesverlag 1010, Wien
03/2010 – 04/2013 Freie Mitarbeiterin bei Egon Zehnder International 1010, Wien
11/2013 – heute Büroangestellte beim Ärztefunkdienst gemeinnützige Betriebs
GmbH 1030, Wien

Praktikum

09 – 11/2012 8-wöchiges Pflichtpraktikum an der Universitätsklinik für Kinder- und
Jugendpsychiatrie der Medizinischen Universität Wien /AKH 1090,
Wien