



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Inwiefern kann die Sozialkompetenz von Kindern
zwischen fünf und zehn Jahren durch
psychomotorische Förderstunden unterstützt werden?“

verfasst von / submitted by

Jana Bittner, BA

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

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 992 795

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

Psychomotorik / Psychomotricity

Betreut von / Supervisor

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	2
2	Einleitung	3
3	Psychomotorik	7
3.1	Entstehung und Entwicklung	8
3.1.1	Verwissenschaftlichung der Psychomotorik.....	9
3.1.2	Begriffsbildung	10
3.2	Ziele und Inhalte.....	11
3.3	Das Menschenbild in der Psychomotorik.....	13
3.3.1	Perspektiven in der Psychomotorik	14
3.4	Rahmenbedingungen und Prinzipien psychomotorischer Förderung.....	17
3.5	Die Rolle der PsychomotorikerInnen	21
3.5.1	Das Verhalten des Psychomotorikers/der Psychomotorikerin.....	21
3.5.2	Der Umgang mit Störungen und Konflikten	23
4	Die kindliche Entwicklung.....	24
4.1	Der Entwicklungsbegriff.....	24
4.1.1	Definition von Entwicklung	24
4.1.2	Gegenstand der Entwicklungspsychologie	25
4.1.3	Entwicklung als ganzheitlicher Prozess.....	27
4.2	Ausgewählte Entwicklungstheorien	28
4.2.1	Die kognitive Entwicklung.....	28
4.2.2	Die motorische Entwicklung	30
4.2.3	Die emotionale und soziale Entwicklung	32
5	Sozialkompetenz.....	38
5.1	Definition	39
5.2	Dimensionen sozialer Kompetenz	41
5.2.1	Faktoranalytisch abgeleitete Dimensionen	42
5.2.2	Multidimensionales Modell der Sozialkompetenz	43
5.2.3	Merkmalskategorien der Sozialkompetenz	45
5.3	Abgrenzung des Begriffs	46
5.4	Entwicklung sozialer Kompetenzen	48
5.4.1	Die Bedeutung von Bindung für die Entwicklung von Sozialkompetenz.....	48
5.4.2	Die Bedeutung von Peers für die Entwicklung von Sozialkompetenz	51
5.5	Das Spiel als Schnittstelle zwischen Entwicklung und Förderung von Sozialkompetenz.....	53
5.5.1	Das Spiel im Lichte der Wissenschaft	55
5.5.2	Die Bedeutung des Spiels für die Kinder	56
5.5.3	Spielformen.....	58
5.5.4	Das Spiel in der Psychomotorik.....	62
5.6	Förderung sozialer Kompetenzen	64
6	Unterstützung der Sozialkompetenz in der psychomotorischen Praxis.....	66
6.1	Planung psychomotorischer Stunden	66
6.2	Spielformen zur Förderung der Sozialkompetenz.....	68
6.2.1	Das Funktionsspiel in der Psychomotorik.....	68
6.2.2	Das Experimentierspiel in der Psychomotorik	69
6.2.3	Das Symbolspiel in der Psychomotorik	69
6.2.4	Das Konstruktionsspiel in der Psychomotorik.....	70
6.2.5	Das Rollenspiel in der Psychomotorik	71
6.2.6	Das Regelspiel in der Psychomotorik.....	71
7	Diskussion.....	74
8	Zusammenfassung.....	78
Abstract		86

1 Vorwort

Bewegung und ihr positiver Effekt auf die kindliche Entwicklung ist derzeit weltweit ein aktuelles Thema. In unserer Gesellschaft wird Bewegung sehr häufig unter dem Leistungsaspekt gesehen, was bei vielen Menschen Druck und ein unangenehmes Gefühl bei dem Gedanken an Sport verursacht. Ich selbst war lange Zeit im Leistungssport tätig, doch verlor mit der Zeit den Spaß daran. Danach übernahm ich eine Kinderturngruppe, wo stets der Spaß im Vordergrund steht. Fernab von jedem Leistungsdruck können die Kinder in dieser Stunde den Turnsaal erkunden.

Als ich dann durch Zufall auf den Masterlehrgang „Psychomotorik“ stieß, weckte dieser sofort mein Interesse. Durch mein Bachelorstudium „Bildungswissenschaft“ hatte ich bereits einen pädagogischen Background und durch die Arbeit mit Kindern war ich praktisch tätig. Der Lehrgang Psychomotorik bot sich perfekt an, um diese beiden Bereiche zu verknüpfen. Bewegung war immer ein wichtiger Teil meines Lebens, und als ich bei den ersten Auseinandersetzungen mit der Psychomotorik bemerkte, dass hier der Begriff „Bewegung“ viel weitergedacht wird als im Sport, entschied ich mich für dieses Studium.

Bei der Themenfindung für die Masterarbeit stellte ich Überlegungen an, was ein für mich persönlich sehr wichtiges Ziel von psychomotorischen Förderstunden sein könnte. Schnell fiel mir auf, dass wir im gesamten Leben, aber auch im Speziellen in den Turnstunden, oft mit Konfliktsituationen konfrontiert werden. Während den ersten Literaturrecherchen stieß ich auf das Thema „Sozialkompetenz“. Beim Einlesen sprach mich dieses Thema sofort an, da meiner Meinung nach die Sozialkompetenz eine der wichtigsten Kompetenzen darstellt, welche in der Kindheit erlernt werden sollen. In unserer heutigen westlichen Gesellschaft bieten sich im alltäglichen Leben jedoch nicht mehr so viele Möglichkeiten soziale Kompetenz zu erwerben wie früher, da Kinder häufig in Kleinfamilien aufwachsen, und sich weniger mit anderen Kindern und Erwachsenen treffen. Durch das Zeitalter der modernen Medien gibt es auch im Haus, vor dem Fernseher oder Computer, Beschäftigungsangebote für Kinder, welche die Notwendigkeit zwischenmenschlichen Kontaktes oft in den Hintergrund stellen. Aus diesem Grund möchte ich in der folgenden Arbeit beleuchten, wie durch gezielte psychomotorische Förderstunden die Sozialkompetenz von Kindern zwischen fünf und zehn Jahren geschult werden kann.

An dieser Stelle möchte ich Mag. Michael Methlagl, Mag. Nina Stuppacher und Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß für die Unterstützung bei dieser Masterarbeit danken. Des Weiteren möchte ich meiner Familie danken, welche mir während meines ganzen Studiums Rückhalt gegeben hat.

2 Einleitung

Diese Arbeit setzt sich mit dem Erlangen und Verbessern der Sozialkompetenz durch psychomotorische Förderstunden auseinander.

Um der Frage „Wie kann die Sozialkompetenz von Kindern im Alter zwischen fünf und zehn Jahren durch psychomotorische Förderstunden unterstützt werden?“ nachgehen zu können, müssen die in der Frage enthaltenen Teilbereiche geklärt werden. Die drei zentralen Themen dieser Arbeit stellen psychomotorische Förderstunden, die Entwicklung von Kindern zwischen fünf und zehn Jahren und Sozialkompetenz dar. Jedem dieser drei Themen wird ein eigenes Kapitel gewidmet, da eine genaue Auseinandersetzung mit jedem einzelnen Thema als notwendig erachtet wird, um die Forschungsfrage zu beantworten.

Das Thema Sozialkompetenz wird in der modernen Welt immer wichtiger, da wir immer vernetzter werden und man in kaum einem Beruf die Interaktion mit Anderen meiden kann. Sozialkompetenz spielt nämlich überall dort, wo Menschen zusammenkommen, eine Rolle. Dies lässt die Relevanz des Themas gleich deutlich werden. Um im Berufsleben erfolgreich und auch einflussreich zu sein, ist Sozialkompetenz eine Voraussetzung. Auch um im familiären Umfeld ein harmonisches Miteinander zu erleben, müssen die beteiligten Personen über soziale Kompetenz verfügen. Nicht umsonst wird Sozialkompetenz sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis als Schlüsselbegriff gesehen (Wunderer & Dick, 2002, S. 361).

Eine Welt ohne soziale Beziehungen wäre für uns kaum denkbar. Jeder Mensch besitzt zahlreiche Rollen, sei es die der Mutter, des Freundes oder des Polizisten. Diese sind bedeutsam für uns, da sie unser Identitäts- und Selbstwertgefühl steigern. Könnten wir all diese Rollen nicht einnehmen, würde es uns schwer fallen unsere Stärken zu erkennen und uns als wichtiges Mitglied der Gesellschaft zu sehen. „Lohnende zwischenmenschliche Beziehungen haben sehr großen Einfluss auf unsere Lebensqualität, ja, man kann sagen, dass sie zu den wichtigsten Faktoren im Leben der meisten Menschen gehören“ (Kelly, 2010, S. 4). Natürlich hat jeder Mensch andere soziale Bedürfnisse, doch für die meisten Menschen lässt sich sagen, dass gute soziale Beziehungen wie beispielsweise Freundschaften ihr Leben vollkommen machen (Kelly, 2010, S. 4).

Bee (1995) beschreibt zwei Arten sozialer Beziehungen. Zum einen nennt er vertikale Beziehungen, womit er alle Konstellationen meint, wo eine Person mehr Macht hat als die andere. Dies ist häufig im beruflichen Umfeld der Fall. Zum anderen nennt er horizontale Beziehungen, wo alle Beteiligten gleichgestellt sind. Bei Gleichaltrigen und/oder Freunden

tritt diese Konstellation häufig auf. Während unseres gesamten Lebens ordnen sich die sozialen Beziehungen immer wieder neu. In der Kindheit herrschen sehr oft viele vertikale Beziehungen und im Laufe des Erwachsenenalters werden es für gewöhnlich immer mehr horizontale. Im Alter kommt es in manchen Fällen wieder zu vertikalen Beziehungen, da viele Menschen krankheits- oder altersbedingt wieder auf Hilfe von außen angewiesen sind. All diese wichtigen sozialen Beziehungen können sich unter anderem nur durch soziale Kompetenzen entwickeln (Kelly, 2010, S. 7).

Um sozial kompetente Erwachsene zu bekommen, muss jedoch bei den Kindern angesetzt werden. Bereits ab dem fünften Lebensjahr kann von sozial kompetentem Verhalten im engeren Sinne gesprochen werden. Darum wurde für diese Arbeit die Altersgruppe der fünf bis zehn Jährigen ausgewählt. Kinder müssen sich zahlreiche Fähigkeiten aneignen. Sie lernen in diesem Alter lesen, schreiben, rechnen und vieles mehr. Manche Kompetenzen sind nun weniger sichtbar als andere und lassen sich auch weniger offensichtlich vermitteln. Sozialkompetenz zählt zu diesen auf den ersten Blick unsichtbaren Kompetenzen, obwohl wir sie doch ständig benötigen, egal ob beim Führen von Gesprächen oder beim Knüpfen von Freundschaften. Bereits in der frühesten Kindheit müssen wir mit den verschiedensten Menschen in den unterschiedlichsten Situationen umgehen. Eine adäquate Reaktion wird auch schon von Schulkindern erwartet. Unausgesprochene Normen über welche Themen gesprochen werden darf und welche Themen tabu sind müssen Kinder durch aufmerksames Zuhören und einen sensiblen Umgang miteinander realisieren. Überdies müssen Kinder lernen, Verhaltensweisen Anderer zu deuten und im nächsten Moment schon passend darauf zu reagieren. Um all diesen gesellschaftlichen Normen und Anforderungen gerecht zu werden, ist Sozialkompetenz eine notwendige Voraussetzung (Herbert, 1999, S. 8).

Ob und inwiefern Kinder soziale Kompetenz schon in sich tragen oder erlernen müssen, wird im Kapitel fünf diskutiert. Sicher ist, dass sozial kompetente Kinder besser in der Lage sind, mit schwierigen Situationen umzugehen. „Dazu setzen sie Kompromißbereitschaft, Überzeugung, Entspannung, Humor, und andere angemessene Reaktionen ein, was nicht nur die Provokation entschärft, sondern auch ihr Selbstwertgefühl stärkt, ohne dass sie in Extreme fallen müssen“ (Herbert, 1999, S. 11). Sozial kompetente Kinder verfügen über verschiedenste Techniken um alltägliche zwischenmenschliche Probleme zu lösen. Sie besitzen ein Gespür für das angemessene Verhalten in Konfliktsituationen und können Handlungsabläufe vorausschauend planen. Dies hilft ihnen die Folgen einer Handlung vorherzusehen. Sozial inkompetente Kinder hingegen reagieren häufig mit Wut und Aggressionen auf schwierige Situationen, da sie begrenzte Auswahlmöglichkeiten haben, mit der Situation umzugehen. Es tauchen die

verschiedensten Probleme auf, wenn Kinder sich in der Gesellschaft nicht verhalten, wie es von ihnen erwünscht wird. Neben aggressivem Verhalten reagieren diese Kinder häufig mit Rückzug oder gar Isolation. Soziale Defizite wirken sich auf die schulische Leistung, die psychische Gesundheit, das emotionale Wohlbefinden und die Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aus (Herbert, 1999, S. 11).

Die Relevanz von sozial kompetentem Verhalten wurde nun dargestellt. In der folgenden Arbeit wird die Psychomotorik als Methode herangezogen, um zu beleuchten, ob und wie Sozialkompetenz durch psychomotorische Förderstunden unterstützt werden kann. Um dies professionell zu tun, müssen wir vorher noch einen Schritt zurückgehen und auf die Entwicklung der Kinder einen Blick werfen. Säuglinge und Kleinkinder entwickeln sich in einem erstaunlichen Tempo, dennoch müssen wir uns immer bewusst sein, dass sie in einem gewissen Stadium ihrer Entwicklung noch nicht fähig sind, sozial kompetent zu handeln. Doch bereits mit rund fünf Jahren können Kinder zumeist kompetent mit ihrer Umwelt umgehen. Die Entwicklung eines jeden Kindes ist zum einen in groben Zügen gleich, zum anderen ist jeder Entwicklungsverlauf einzigartig und individuell. Auf den genauen Entwicklungsverlauf wird in Kapitel 4 näher eingegangen. An dieser Stelle soll lediglich deutlich werden, dass wir über entwicklungspsychologisches Wissen verfügen müssen, um Klarheit zu bekommen, was wir von Kindern welchen Alters verlangen können. Bereits die Art und Weise wie sich Neugeborene die Welt aneignen wird als soziales Lernen verstanden. Der Säugling verinnerlicht das Verhalten seiner Bezugspersonen durch Nachahmung. Je mehr Eltern ihre Kleinkinder an gemeinsamen Aktivitäten teilhaben lassen, desto eher eignet sich das Kind sozial kompetente Verhaltensweisen an. Kinder im Vorschulalter brauchen viele soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen, aber auch Handlungen mit Erwachsenen tragen maßgeblich zur Entwicklung bei (Largo, 2015, S. 22).

Mit dem Wissen über entwicklungstheoretische Hintergründe und dem Ziel, die Sozialkompetenz von Kindern zwischen fünf und zehn Jahren zu unterstützen, kann nun die Methode der psychomotorischen Förderstunden betrachtet werden. Sie wird für dieses Anliegen als sehr passend erachtet, da ihr ein Konzept zugrunde liegt, welches auf die Unterstützung und Förderung von Entwicklungsprozessen ausgerichtet ist. Diese Unterstützung erfolgt über das Medium Bewegung und hat die Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder zum Ziel (Pinter-Theiss, Steiner-Schätz, Lukesch, Schätz & Theiss, 2014, S. 12).

In der Psychomotorik steht das Kind, mit all seinen aktuellen Entwicklungsthemen und Interessen, als Persönlichkeit im Mittelpunkt. Im Rahmen der psychomotorischen Stunden begegnet das Kind einem Psychomotoriker/einer Psychomotorikerin, der/die als

fachkundige Person über Bewegungsangebote die Entwicklung unterstützt. Bereits durch die von Raum und Zeit vorgegebene Struktur, den Psychomotoriker/in als Bezugsperson und dem Verlauf der Stunde wird dem Kind fördernd entgegengekommen. In der Einheit kann das Kind verschiedenste Bewegungsangebote wahrnehmen und bekommt somit die Möglichkeit selbstständig und aktiv Erfahrungen zu sammeln. Durch die gesammelten Erfahrungen erweitert das Kind schließlich seine Kompetenzen (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 13). Insofern werden die Kinder durch psychomotorische Förderstunden auch beim Bewältigen ihrer täglichen Aufgaben und Herausforderungen unterstützt. Durch die Eigeninitiative, welche sie in psychomotorischen Förderstunden ergreifen dürfen, eignen sie sich Handlungskompetenzen an, welche sie auch im alltäglichen Leben anwenden können (Reichenbach, 2010, S. 7).

Mit dem Begriff *Psychomotorik* werden in der heutigen Gesellschaft hohe Erwartungen verbunden. Zimmer (2012, S. 10) ist es ein Anliegen, dass die Psychomotorik nicht als „Wundermittel mit Breitbandwirkung“ (Zimmer, 2012, S.10) verstanden wird. Es soll nicht der Anschein erweckt werden, dass durch eine Stunde Spaß und Spiel in der Woche alle Probleme gelöst werden können. Die Psychomotorik ist als ernst zu nehmende Disziplin zu sehen, darum ist es wichtig sie vom Boden der Tatsachen aus zu beleuchten.

Das erste Kapitel dieser Arbeit befasst sich gleich zu Beginn mit der Psychomotorik und soll zur Klärung dessen, was Psychomotorik ist, dienen. Zunächst wird auf die Entstehung und die Entwicklung der Psychomotorik eingegangen, um die Entwicklungshintergründe zu verstehen. Im Zuge dessen wird auch darauf eingegangen, wie es dazu kam, dass die Psychomotorik eine Wissenschaftsdisziplin wurde. Anschließend wird der Begriff *Psychomotorik* genauer unter die Lupe genommen. Dies ermöglicht eine Eingrenzung, und macht dem Leser/der Leserin deutlich, was ins Fachgebiet der Psychomotorik fällt und was nicht. Dann werden die Ziele und Inhalte der Psychomotorik diskutiert. Um ein möglichst breites Spektrum abzudecken, werden verschiedene Autor/innen herangezogen, da diese verschiedene Schwerpunktsetzungen haben, und sich somit auch die Ziele und Inhalte verschieben können. Um psychomotorisch handeln zu können ist es von sehr großer Bedeutung, über das ihr zu Grunde liegende Menschenbild Bescheid zu wissen. Dieses wird in den Ausführungen als Ausgangspunkt dargestellt, und anschließend werden die verschiedenen Perspektiven vorgestellt. Danach folgen noch sehr praxisnahe Ausführungen über die Rahmenbedingungen und Prinzipien psychomotorischer Förderung, und über die Aufgabe und die Rolle der Psychomotoriker/innen.

Das nächste Kapitel widmet sich der kindlichen Entwicklung. Zu Beginn wird ein Definitionsversuch angestellt, um in weiterer Folge auf den Gegenstand der

Entwicklungspsychologie eingehen zu können. Im Anschluss daran werden ausgewählte Entwicklungstheorien vorgestellt. Um den Überblick zu bewahren ist die Arbeit in kognitive, motorische, und sozial-emotionale Entwicklung gegliedert.

Das nächste Kapitel befasst sich mit der Sozialkompetenz. Zuerst wird der Begriff definiert, wobei zwischen Sozialkompetenz und sozial kompetentem Verhalten unterschieden wird. Dann werden die verschiedenen Dimensionen sozialer Kompetenz dargestellt. Dies soll verdeutlichen, dass es sich bei der sozialen Kompetenz um ein multidimensionales Konstrukt handelt, welches sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt. Im Anschluss daran wird der Begriff von anderen ähnlichen Begriffen abgegrenzt, um Unklarheiten und Verwechslungen zu vermeiden. Nach diesem Abschnitt ist klar, was in diesem Zusammenhang unter Sozialkompetenz verstanden wird. Im nächsten Abschnitt wird betrachtet wie sich die soziale Kompetenz bei Kindern entwickelt. Hier werden zwei als besonders wichtig erachtete Einflussfaktoren herangezogen, nämlich die kindliche Bindung und die Beziehung zu den Peers. Schließlich wird das Spiel unter die Lupe genommen, da davon ausgegangen wird, dass es sowohl für die Entwicklung als auch für die Förderung von sozial kompetentem Verhalten von großer Bedeutung ist. Es wird die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung unter wissenschaftlichen Aspekten betrachtet. Dann werden die unterschiedlichen Spielformen unterschieden, diese sind nämlich für die psychomotorische Praxis relevant. Es wird überlegt, wie das Spiel in der Psychomotorik vorkommt und welche Bedeutung ihm zugeschrieben wird. Schließlich soll noch ein Blick darauf geworfen werden, wie die Förderung von Sozialkompetenz aussehen kann.

Nach diesen Kapiteln ist der Theorieteil abgeschlossen, und es folgt ein Praxiskapitel über die Förderung von Sozialkompetenz in psychomotorischen Förderstunden. Hier wird überlegt und geschlussfolgert, wie Sozialkompetenz nun konkret unterstützt werden kann. Dazu wird eine Sammlung an Praxisbeispielen dargestellt.

Die Diskussion dient schließlich dazu, das erworbene Wissen in Beziehung zu setzen. Dadurch wird die Fragestellung beantwortet, und ein Resümee kann gezogen werden.

3 Psychomotorik

Das folgende Kapitel hat zum Ziel, die Psychomotorik zu beschreiben. Bei einer Literaturrecherche zum Thema Psychomotorik oder beim Besuch von Fortbildungen oder Vorträgen zum Thema Psychomotorik wird man schnell feststellen, dass es die eine Psychomotorik nicht gibt. Es herrschen die verschiedensten Vorstellungen über die

Vermittlung und sogar die Inhalte der Psychomotorik. Um nun Klarheit über den Begriff zu bekommen ist es sinnvoll, die Geschichte der Psychomotorik und die Entstehung der Idee dahinter zu betrachten (Zimmer, 2012, S. 15).

3.1 Entstehung und Entwicklung

In diesem Kapitel wird der Blick zuerst auf die Ursprünge der Psychomotorik gelegt, und in weiterer Folge wird ihre Entstehung und Weiterentwicklung nachgezeichnet.

Um die Entstehung eines Konzeptes zu ermöglichen, muss bereits ein praxeologischer Hintergrund vorhanden sein. Die vorhandenen praktischen Erfahrungen, werden zusammengefasst, in eine Ordnung gebracht und erweitert. So kann prozesshaft ein Konzept entstehen, welches die Theorie und die Praxis vereint. Auch das psychomotorische Konzept hat sich so entwickelt (Fischer, 2009, S. 13).

Der Ideengehalt, welcher die Psychomotorik prägt, wurzelt in sonder- und heilpädagogischen sowie sportpädagogischen Vorstellungen über die Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung (Fischer, 2009, S. 13). Die Ursprünge der deutschen Psychomotorik werden häufig mit Ernst J. Kiphard in Verbindung gebracht. Mit dem Versuch Bewegung als Schwerpunkt des Therapieangebots für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder Entwicklungsstörungen zu definieren wird Kiphard häufig als Gründervater der Psychomotorik genannt (Fischer, 2009, S. 13).

Ernst J. Kiphard entwickelte gemeinsam mit dem Kinderpsychiater Helmut Hünnekens das Konzept der psychomotorischen Übungsbehandlung. In einer Kinder- und Jugendpsychiatrie wurde ihm bewusst, welche therapeutischen Möglichkeiten Bewegung bietet, und wie sich diese auf die Psyche auswirkt. Mit Leistungsübungen waren die Kinder häufig überfordert, statt dessen setzte er „freie bzw. unmerklich gelenkte Spielgeschehen. Statt des üblichen agonalen Gegeneinanders versuchte ich, die Kinder zum fröhlichen Miteinander zu führen“ (Kiphard, 1998, S. 88). Mit diesem Zitat wird ein wichtiger Aspekt angesprochen, der bis heute einen entscheidenden Stellenwert in der Psychomotorik hat. Es geht nicht darum einen „Besten“ herauszufinden, sondern die Individuen sollen sich lustvoll miteinander bewegen, fern von jedem Leistungsdruck (Zimmer, 2012, S. 23).

Der Begriff Psychomotorik wurde deshalb gewählt, weil Kiphard und Hünnekens herausfanden, dass Affekte und Gefühle im Bewegungsverhalten der Kinder ausgedrückt werden. Ihr praktisches Handeln wurde durch die rhythmisch-musikalische Erziehung, durch die Sinneserziehung und das Orff-Schulwerk geprägt. Sie entdeckten auch das Trampolin als ausgezeichnet geeignetes Gerät zur Bewegungs- und Koordinationsschulung. Sie wollten weg vom defizitären Blick hin zu einer

Persönlichkeitsorientierung. Mit diesen Gedanken sollte ein neues Bild vom Kind entstehen (Kiphard, 1998).

3.1.1 Verwissenschaftlichung der Psychomotorik

Die psychomotorischen Gedanken und Ideen wurden durch Tagungen und Vorträge langsam verbreitet, und weckten reges Interesse in Expertenkreisen. So kam es, dass 1974 ein Arbeitskreis entstand, bei welchem sich eine Interessensgemeinschaft zusammenschloss. Zwei Jahre danach wurde der „Aktionskreis Psychomotorik“ (APK) gegründet. Hier schlossen sich Pädagog/innen und Psycholog/innen, aber auch Therapeut/innen und Ärzt/innen zusammen und setzten sich für die psychomotorische Förderung von Kindern und Jugendlichen ein. Diese Förderung verfolgte das Ziel, den Kindern und Jugendlichen die Grundlage zu bieten, um eine gesunde Persönlichkeits- und Sozialentwicklung zu durchleben (Zimmer, 2012, S. 17). „Der Begriff Psychomotorik betont innerhalb der menschlichen Motorik den Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Erfahren und Handeln.“ (Fischer, 2009, S. 19). In diesem Zitat von Fischer wird deutlich, dass der Gegenstandsbereich der Psychomotorik so weit gefasst ist, dass die Förderung automatisch auf die ganze Persönlichkeit abzielt. Dies verlangt aber auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit, welche ein breites Spektrum an Fördermöglichkeiten gewährt (Fischer, 2009, S. 19).

In den darauffolgenden Jahren erschienen zahlreiche Publikationen zum Thema Psychomotorik, und 1976 wird die Zeitschrift „Psychomotorik“ vom APK herausgegeben. Zwei Jahre danach folgt die eher praxisorientierte Zeitschrift „Praxis der Psychomotorik“ und die stärker wissenschaftlich orientierte Ausgabe „Motorik“ (Fischer, 2009, S. 20). Durch diese Publikationen sowie durch den Aktionskreis Psychomotorik wird der Wunsch immer größer, das psychomotorische Gedankengut ausgehend von Kiphard lehrbar zu machen. Kommissionen und Arbeitsgruppen beschäftigen sich nun damit, eine einheitliche Terminologie zu finden. Außerdem sollen Fortbildungskonzepte entworfen werden, und Curricula für Ausbildungsgänge entstehen (Zimmer, 2012, S. 18).

Durch Friedhelm Schilling rückt der Begriff der Motologie immer mehr ins Zentrum und der Terminus Psychomotorik gerät zunächst in den Hintergrund. Eine klare Abgrenzung der Begriffe gibt es nicht, und bis heute ist es für viele fachkundige Personen schwierig, die Begriffe Psychomotorik, Motopädagogik und Mototherapie inhaltlich zu unterscheiden. (Zimmer, 2012, S. 19). „Das Fachgebiet der Motologie beschäftigt sich mit der ‚Lehre von der Motorik‘ als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störungen und deren Behandlung“ (Schilling, 1982, S. 187). Das von Schilling definierte Fachgebiet der Motologie kann in die Teilgebiete Motogenese,

Motodiagnostik, und Motopathologie gegliedert werden. Die konkreten Anwendungsgebiete werden Motodiagnostik und Mototherapie genannt. Diese versuchen durch das Medium Bewegung die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Um motopädagogisch handeln zu können, muss man über Kenntnisse der menschlichen Entwicklung verfügen. Dieses Wissen liefert uns das Gebiet der Motogenese. Der zweite wichtige Stützpunkt für motopädagogisches Arbeiten, die Motodiagnostik, befasst sich mit Methoden zur qualitativen und quantitativen Erfassung der menschlichen Motorik (Fischer, 2009, S. 21). Das dritte theoretische Konstrukt bildet die Motopathologie. Sie befasst sich mit motorischen Auffälligkeiten und Störungen, aber auch mit deren Genese (Zimmer, 2012, S. 20).

Motopädagogik wird als „ganzheitlich orientiertes Konzept der Erziehung durch Wahrnehmung, Erleben und Bewegen verstanden“ (Zimmer, 2012, S. 19). Zusammenfassend kann gesagt werden das Motopädagogik präventiv für die Förderung aller Kinder eingesetzt wird, die Mototherapie hingegen eher rehabilitativ bei Kindern wo bereits Auffälligkeiten bemerkbar sind (Fischer, 2009, S. 22).

Zimmer (2012, S. 19) ist der Meinung, dass die beiden Begriffe „Psychomotorik“ und „Motopädagogik“ gleichrangig sind, was aber nicht heißt, dass sie gleichbedeutend sind. Motopädagog/innen und Mototherapeut/innen arbeiten häufig im Sinne der Psychomotorik. Weltweit steht heute der Begriff Psychomotorik im Vordergrund, und ist auch in viele Sprachen übersetzt (Zimmer, 2012, S. 19).

3.1.2 Begriffsbildung

Der Begriff Psychomotorik hat tiefe Wurzeln und wurde auch nicht von Kiphard erfunden. Schon um die Wende zwischen 19. und 20. Jahrhundert lässt er sich in der Fachliteratur finden (Zimmer, 2012, S. 21).

„Mit *Psychomotorik* bezeichnete man bereits zum Ausgang des 19. Jahrhunderts einen bestimmten Arbeitsbereich experimenteller psychologischer Wahrnehmungsforschung. Er findet auch heute noch in der Psychologie Anwendung, wenn die kognitiven Antriebs- und Steuerkräfte des (motorischen) Verhaltens angesprochen werden“ (Zimmer, 2012, S. 21). Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass die Psychomotorik in den verschiedensten Disziplinen Anwendung findet und vielseitig einsetzbar ist.

Weiters stehen hinter dem Begriff Psychomotorik verschiedene pädagogisch-therapeutische Methoden, welche das Ziel verfolgen motorische, kognitive, soziale aber auch schulische Lernprozesse durch Bewegung zu fördern (Eggert, 2008, S. 20). In diesem Sinne wird Psychomotorik als Einheit körperlich-motorischer und psychisch-

geistiger Prozesse definiert. Jeder Mensch bildet eine psychomotorische Einheit, da keine Bewegung ohne psychische Erregung stattfinden kann. Besonders die gesamte kindliche Entwicklung ist psychomotorisch. „Psychomotorik ist demnach als eine spezifische Sicht menschlicher Entwicklung zu verstehen, nach der Bewegung als wesentliches Ausdrucksmedium des Menschen gesehen wird“ (Zimmer, 2012, S. 21). Bei jeder Bewegungshandlung wird das Kind als ganze Person gefordert, und muss somit kognitive, motivationale aber auch emotionale Bereitschaft zeigen (Zimmer, 2012, S. 21).

Psychomotorik kann schließlich auch als pädagogisch-therapeutisches Konzept gesehen werden. Hier tritt das Zusammenspiel psychischer und motorischer Prozesse in den Vordergrund. Über das Medium Bewegung wird versucht eine Beziehung zum Kind herzustellen, welche eine Notwendigkeit für das positive Einwirken auf die Persönlichkeit des Kindes darstellt (Eggert, 2008, S. 20).

„Zusammenfassend kann man sagen, dass der Begriff ‚psychomotorisch‘ die funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge, die enge Verknüpfung des Körperlich-Motorischen mit dem Geistig-Seelischen kennzeichnet“ (Zimmer, 2012, S. 22). Behält man diesen Gedanken im Hinterkopf wird es möglich, über Bewegungserfahrungen die Persönlichkeit zu stärken. Dies kann geschehen indem das Kind Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickelt (Zimmer, 2012, S. 22).

3.2 Ziele und Inhalte

In diesem Kapitel soll beleuchtet werden, was man unter psychomotorischer Förderung verstehen kann. Die Ziele und Inhalte sollen abgesteckt werden.

Medizinische Berufe sehen die Behebung körperlich-muskulärer Störungen im Vordergrund, und psychotherapeutische Ansätze kümmern sich vor allem um den emotionalen Bereich. Die Psychomotorik kann genau an ihrer Schnittstelle angesiedelt werden, da hier die Wechselwirkung zwischen Bewegung, Wahrnehmung, Verhalten und Selbsterleben in den Vordergrund rückt (Zimmer, 2012, S. 22).

Alle psychomotorischen Bildungsangebote haben das Ziel, den Kindern ein Lernen durch Erfahrungen zu gewähren. „Erfahrungen bilden Wissen, das durch selbst erlebte Problemlösung entsteht. Zu Erfahrungen kann man nur eingeladen werden, womit die pädagogischen Prinzipien von Freiwilligkeit und Selbstbestimmung für Bildungsprozesse verstehbar werden“ (Steiner-Schätz, 2014a, S. 79). Dieses Zitat beinhaltet die wichtigste Grundhaltung, auf welche im Laufe der Arbeit immer wieder zurückgegriffen wird. Auch für die nun folgenden Ausführungen bildet diese Haltung den Grundstein.

Bereits im vorigen Kapitel wird angeschnitten, dass mit psychomotorischer Förderung das Ziel verfolgt wird, durch vielseitige Bewegungsangebote die Persönlichkeit der Kinder zu stabilisieren. Dies kann geschehen, wenn die Kinder durch Selbstwirksamkeitserfahrungen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen erlangen. Hier sind wir schon bei einem Kernpunkt der psychomotorischen Ziele angelangt. Die Bearbeitung von Schwächen und das Ausgleichen von Störungen ist zwar auch ein Gegenstand der Psychomotorik, wobei auch hier durch das Bewegungsangebot, welches vorrangig auf die Aufhebung von motorischen Defiziten abzielt, automatisch auf die Persönlichkeit Einfluss genommen wird (Zimmer, 2012, S. 22).

In der Psychomotorik wird versucht, eine für das Kind anregende Umwelt zu schaffen, in welcher es handelnd seinen individuellen Bedürfnissen nachgehen kann. Dies kann durch unterschiedlichste Wahrnehmungs- und Bewegungsangebote geschehen, welche das Kind wiederum zum selbstständigen Handeln anregen sollen. Fischer nennt die dadurch entstehende Kompetenzerweiterung der Kinder als zentrales Ziel der Psychomotorik (Fischer, 2009, S. 23).

Um einen Überblick über die Kompetenzen zu bekommen, ist eine Unterteilung in die verschiedenen Kompetenzbereiche an dieser Stelle sinnvoll. Die erste wichtige Kompetenz, welche in psychomotorischen Förderstunden erlernt und geschult werden soll, ist die *Ich-Kompetenz*. Den Kindern wird die Möglichkeit geboten sich und ihren Körper wahrzunehmen, aktiv zu erleben und verstehen zu lernen. Als Merkmal der *Ich-Kompetenz* gilt auch den eigenen Körper einzuschätzen, mit ihm umzugehen und in weiterer Folge mit sich und dem Körper zufrieden zu sein. Den zweiten Kompetenzbereich bildet die *Sach-Kompetenz*. Wenn das Kind bereits über eine gewisse *Ich-Kompetenz* verfügt, sich also selbst gut wahrnehmen kann, ist es auch bereit die materiale Umwelt wahrzunehmen. Mit zunehmender *Sach-Kompetenz* beginnt das Kind mehr und mehr seine Umwelt zu verstehen. Es kann in und mit ihr umgehen. Darauf aufbauend folgt der Bereich der *Sozial-Kompetenz*. Bei diesem Kompetenzbereich merken Kinder, dass sich all ihre Lernerfahrungen in der Wechselwirkung der eigenen Bedürfnisse und jener der Anderen vollziehen (Fischer, 2009, S. 23). Bereits an dieser Stelle wird der für die Arbeit höchst relevante Bereich der Sozialkompetenz bedeutsam. In einem späteren Kapitel wird noch sehr ausführlich darauf eingegangen.

Aus den genannten Kompetenzbereichen ergeben sich die klassischen Inhalte der Psychomotorik. Diese können in Körper-Erfahrungen/Selbst-Erfahrungen, Material-Erfahrungen und Sozial-Erfahrungen unterteilt werden. Durch Bewegung werden dem Kind zahlreiche Körpererfahrungen ermöglicht. Dem Kind wird die Möglichkeit geboten, spielerisch mit seinem Körper, seinen Kräften und Impulsen zu experimentieren. Durch

Versuch und Irrtum lernt sich das Kind und seinen Körper kennen und verspürt Freude über neu Erlerntes. All diese Körpererfahrungen führen zur Ausbildung der oben beschriebenen *Ich-Kompetenz* (Steiner-Schätz, 2014a, S. 80). Bei den Materialerfahrungen wird der Umgang mit verschiedensten Materialien zum Mittelpunkt des Erkenntnisgewinns. Hierbei erlangt das Kind Wissen über die Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten der Dinge. Bei der Auswahl der Materialien welche den Kindern in psychomotorischen Förderstunden zur Verfügung gestellt werden ist darauf zu achten, dass diese kreative und selbstständige Spielprozesse hervorrufen. Ein gutes Beispiel hierfür wären Alltagsmaterialien, da Kinder schon in irgendeiner Art und Weise Bezug dazu haben (Fischer, 2009, S. 24). Von und durch Materialerfahrungen erlangen Kinder *Sach-Kompetenz*. Der dritte Bereich der *Sozial-Kompetenz* wird durch Gruppenerfahrungen geschult. Nur in der Interaktion mit Anderen lernt das Kind seine Bedürfnisse mitzuteilen, sich auszudrücken. Die Kinder lernen Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, was auch unmittelbar mit Rücksichtnehmen verbunden ist. Die Kinder lernen im Spiel Einfühlungsvermögen zu zeigen, sich aber gleichzeitig auch durchzusetzen. Durch beispielsweise Geräteparcours, wo Kinder ihren Mut und ihr Können testen, kommen sie schnell zu einem starken Selbstwertgefühl (Fischer, 2009, S. 24).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Psychomotorik erlebnisorientierte Bewegungsangebote im Vordergrund stehen. Diese geben dem Kind das Gefühl ein wichtiges Mitglied der Gruppe zu sein, was wiederum ein positives Selbstkonzept stärkt und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht (Zimmer, 2012, S. 24).

3.3 Das Menschenbild in der Psychomotorik

Hinter jedem theoretischen Konzept, aber auch hinter jedem praktischen Handeln steckt ein gewisses Bild des Menschen. Hierbei herrschen Annahmen über das Wesen des Menschen, welche aus naturwissenschaftlichen oder philosophischen Überzeugungen hervorgehen. Menschenbilder sind uns häufig nicht bewusst, doch sie fließen automatisch normativ in unser Handeln ein (Zimmer, 2012, S. 25). „Wir reflektieren unser professionelles Handeln, indem wir den Menschen aus unterschiedlichen Perspektiven - Blickwinkel - betrachten und geben dort die Bedeutung hin, wohin unser Blick aufgrund unserer theoretischen Zugänge und unserer - aus der Verschränkung von Theorie und Erfahrung gewonnenen - Annahmen geht“ (Lukesch, 2014, S. 17).

In der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung steht der Mensch als einzigartiges Wesen im Mittelpunkt. Es wird von einem holistischen Menschenbild ausgegangen,

welches den Menschen als Einheit von Körper, Geist und Seele versteht (Lukesch, 2014, S. 21). Der Mensch wird ganzheitlich gesehen, was bedeutet, dass die kognitive, die physische, die psychische und die emotionale Dimension nicht zu trennen sind. Förderung zielt somit immer auf alle Bereiche ab, da an jeder Handlung der ganze Mensch beteiligt ist (Zimmer, 2012, S. 27).

Weiters wird davon ausgegangen, dass der Mensch ein aktives Wesen ist. Er erforscht ständig seine Umwelt, um neue Lernerfahrungen zu machen. Der Antriebsmotor hierfür ist einerseits der Wunsch nach Selbstverwirklichung, andererseits aber auch das sinnvolle Dasein. Vergegenwärtigt man sich diese Gedanken wird deutlich, dass der Mensch und auch schon das Kind immer nach Selbstständigkeit strebt. Kinder wollen mehr und mehr das Gefühl von Unabhängigkeit, welches zuerst durch körperliche Erfahrungen im motorischen Bereich erreicht werden kann. Die Bewegung ist ein ausgezeichnetes Medium um die Umwelt zu beherrschen. Bewegungssituationen bieten auch zahlreiche Möglichkeiten für Selbstverwirklichung. Kinder können sich kreativ und schöpferisch bewegen, sie können auf die Umwelt aktiv einwirken indem sie sie nach ihren Wünschen gestalten. Durch Bewegungsangebote machen Kinder Erfahrungen des sinnvollen Handelns (Zimmer, 2012, S. 27).

3.3.1 Perspektiven in der Psychomotorik

Das oben beschriebene Menschenbild hat sich erst im Laufe der Entwicklung der Psychomotorik so etabliert. Je nach den aktuellen wissenschaftlichen Paradigmen, aber auch gesellschaftlichen Normen, nahm auch die Psychomotorik unterschiedliche Richtungen ein (Lukesch, 2014, S. 18). Klaus Fischer arbeitet vier Perspektiven in der Psychomotorik heraus, welche prinzipiell den gleichen Leitgedanken nachgehen, aber dennoch inhaltliche Unterschiede aufweisen (Fischer, 2009, S. 29).

Als Erste nennt Fischer die funktionale Perspektive, welche er als klassischen Ansatz bezeichnet. Sie umfasst ursprüngliche Ansätze wie das Konzept der psychomotorischen Übungsbehandlung von Kiphard, die klinisch psychomotorische Therapie nach Jarosch und den Ansatz der sensorischen Integrationstherapie von Ayres. „Hauptkriterien der funktionalen Perspektive sind: Gewandtheit, Wohlkoordiniertheit, Rhythmus, Sicherheit, Tempo, Kraft, Ausdauer, Tonusregulation“ (Fischer, 2009, S. 29). Kiphard hatte zwar bereits die Unterstützung und Förderung der Gesamtpersönlichkeit im Sinn, dennoch war seine Sicht besonders in den Anfängen eher medizinisch-defizitorientiert. Durch seine funktionale Sichtweise hatten die oben genannten Punkte, wie Kraft und Ausdauer, einen zentralen Stellenwert (Lukesch, 2014, S. 18). Da die psychomotorische

Übungsbehandlung das Setting einer Gruppentherapie hatte, war die soziale Komponente von Anfang an gegeben, und trug maßgeblich für den Erfolg bei (Fischer, 2009, S. 30).

Zweitens beschreibt Fischer (2009, S. 31) die erkenntnisstrukturierende- oder auch kompetenztheoretische Perspektive. Bei diesem von Friedhelm Schilling und Renate Zimmer vertretenen Ansatz stehen die kognitiven Kompetenzen im Vordergrund. Er lässt sich entwicklungstheoretisch auf Piaget und seine Ausführungen zur sensomotorischen Intelligenzentwicklung zurückführen. Hier sind vielseitige Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster der Angelpunkt für Handlungsfähigkeit. Das Bewegen und Wahrnehmen steht immer im unmittelbaren Zusammenhang mit den Umweltbedingungen (Zimmer, 2012, S. 40).

„Ziel des Organismus ist eine totale Ortsungebundenheit (räumliche Unabhängigkeit) und eine optimale Nutzung und Beherrschung der Umweltbedingungen. Der Verlauf des Adaptionsprozesses richtet sich in hohem Maße nach den Anforderungen der Umwelt. Bewegungsentwicklung braucht ein hohes Maß an differenzierten Bewegungsreizen, die bei der bisherigen Kleinkinderziehung nicht genügend Beachtung fanden“(Schilling, 1978, S. 23).

Durch das Wiederholen von Bewegungen kann sich der menschliche Organismus an Umweltbedingungen anpassen, und dadurch wird das Erlernen von Fertigkeiten möglich. Aus diesem Blickwinkel geht hervor, dass die Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung maßgeblich für die Persönlichkeitsentwicklung ist. Verhaltensauffälligkeiten können deshalb als Folge von Bewegungsstörungen gesehen werden. Diese werden wiederum durch das mangelnde Vermögen sich den Umweltbedingungen anzupassen erklärt (Zimmer, 2012, S. 41).

Folgt man den Grundgedanken dieses Ansatzes, wird das Kind durch anregende Bewegungsangebote zur Eigenaktivität motiviert. Es wird nicht bei den Schwächen des Kindes angesetzt, sondern viel mehr bei den Interessen und Stärken. Durch verschiedenste Bewegungsangebote kann das Kind Erfolgserlebnisse erreichen. Bewegungssituationen bieten sich hervorragend an, um kompetent nach Problemlösungen zu suchen (Zimmer, 2012, S. 41).

Die dritte von Fischer (2009, S. 230) genannte Perspektive bildet der verstehende Ansatz von Jürgen Seewald. „Verstehen und Verstandenwerden sind zentrale menschliche Bedürfnisse, vielleicht die wichtigsten überhaupt. Sie stehen im Mittelpunkt des

Verstehenden Ansatzes“ (Seewald, 2007, S. 9). Hier beschränkt sich der Terminus „Verstehen“ aber nicht nur auf die sprachliche Ebene, vielmehr geht es auch um das Verstehen im gemeinsamen Handeln. Laut Seewald ist der verstehende Ansatz zentral für die Psychomotorik, da er die nonverbale Kommunikation berücksichtigt. Es wird von einem Menschenbild ausgegangen, welches den Menschen als Individuum im Mittelpunkt sieht. Er wird jedoch nicht isoliert betrachtet, da der wechselseitige Austausch mit der Umwelt notwendig für die Entwicklung eines Körperbewusstseins und der Symbolisierungsfähigkeit ist. Unter Körper- oder auch Leibbewusstsein versteht Seewald den inneren Dialog jedes Menschen, welcher immer in unmittelbarer Verbindung mit der Außenwelt steht. Die Leiblichkeit ist permanent vorhanden und wirkt immer unmittelbar. Mit diesem Bewusstsein können wir einiges über einen Menschen erfahren, ohne mit ihm gesprochen zu haben. Dies scheint der entscheidende Punkt für den verstehenden Ansatz zu sein, da die Fähigkeit des Verstehens mehr verlangt, als die Worte des Gegenübers nachzuvollziehen. In diesem Zusammenhang ist auch die Symbolisierungsfähigkeit näher zu erläutern. „ ‚Symbolisierungsfähigkeit‘ meint, dem Sinn eine passende Gestalt zu geben, auch und gerade wenn es sich um außer- oder vorsprachlichen Sinn handelt“ (Seewald, 2007, S. 18). Durch das Leibbewusstsein wird also eine besondere Form des Verstehens möglich, und durch die Symbolisierungsfähigkeit kann diesem verstandenen Inhalt ein Sinn zugeschrieben werden. So kann beispielsweise auch versucht werden, „störendes“ Verhalten zu verstehen, und es wird in vielen Fällen möglich sein, den Sinn den das Kind hinter diesem Verhalten sieht, zu erkennen (Seewald, 2007, S. 18). Auch Bewegungen werden nicht als Zweck zur Ortsveränderung gesehen, sondern als wichtigste Form der Auseinandersetzung mit der Welt. „In und durch Bewegung leiben wir uns die Welt ein“ (Seewald, 2007, S. 21). Nur die Teile der Welt die wir durch Bewegung erfahren werden greifbar und dadurch begreifbar. Bewegung dient als Medium zum Erlangen des Identitätsgefühls. Spielbedürfnisse von Kindern können in Bewegungssituationen optimal verkörpert und ausgelebt werden (Seewald, 2007, S. 22).

Zuletzt ist noch die ökologisch-systemische Perspektive zu nennen. Hier wird die Sichtweise insofern erweitert, dass das Kind nicht als einzelnes Individuum betrachtet wird, sondern immer im Zusammenhang mit der Umwelt. Es wird davon ausgegangen, dass die soziale Ebene für die Entwicklung des Kindes maßgeblich ist. Aktivitäten mit den Eltern, anderen Erwachsenen, Geschwistern und Gleichaltrigen fördern die Entwicklung des Kindes. Wenn die Personen da sind, muss nur noch Raum und Zeit zur Verfügung stehen. Im Anschluss an den verstehenden Ansatz wird hier davon ausgegangen, dass ein Verstehen des Kindes und dessen Verhalten immer nur im Kontext möglich ist.

Pädagog/innen und Therapeut/innen suchen den Dialog zu den einzelnen Kindern, da er ihnen die Möglichkeit gibt, mehr über das Kind zu erfahren. Verhaltensweisen können besser verstanden und eingeordnet werden. Dadurch können die Förderangebote optimal angepasst werden. Auch auf der Beziehungsebene können Gespräche sehr hilfreich sein. Häufig werden Probleme oder Schwierigkeiten nur unter bestimmten Bedingungen sichtbar, und je mehr der Pädagoge/die Pädagogin über das Kind weiß, desto besser kann er/sie sich verstehend einfühlen (Fischer, 2009, S. 31).

Diese Vielfalt an Perspektiven und Sichtweisen in der Psychomotorik hat auch zu Irritationen geführt. Dennoch bieten sie aber auch die Chance, die Unterschiede zu benennen und die Gemeinsamkeiten zu unterstreichen. Kein Praktiker wird sich nur an einer Sichtweise orientieren, doch die einzelnen impliziten Grundannahmen jedes Praktikers und jeder Praktikerin veranlassen sie, sich zu bestimmten Perspektiven hingezogen zu fühlen. Versucht man in aller Kürze das Verbindende aller Ansätze zu nennen, lässt sich Folgendes sagen. „Im Vordergrund stehen erlebnisorientierte, bedeutungs- und handlungsgebundene Situationen, die den Menschen zur aktiv tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt anregen“ (Lukesch, 2014, S. 20). Auch werden die Entwicklungsaufgaben mehr und mehr zum Thema, da im Anschluss daran ein passendes Bewegungsangebot erstellt werden kann (Lukesch, 2014, S. 20).

3.4 Rahmenbedingungen und Prinzipien psychomotorischer Förderung

Im vorigen Kapitel wurde auf die Perspektiven, also die theoretischen Annahmen, welche hinter psychomotorischer Förderung stecken, eingegangen. In diesem Kapitel nähern wir uns mehr der Praxis, indem ein Blick auf die Rahmenbedingungen der psychomotorischen Förderung gelegt wird.

Laut Renate Zimmer können psychomotorische Förderstunden nur erfolgreich sein, wenn bestimmte Rahmenbedingungen eingehalten werden. Es sind nicht nur äußere Bedingungen wie der Raum, die Ausstattung, die Gruppenzusammensetzung oder die Inhalte, sondern vor allem die inneren Bedingungen zu beachten. Zu den inneren Bedingungen zählt die Beziehung zu dem Pädagogen/der Pädagogin sowie die Beziehung zu den anderen Kindern der Gruppe. Aber auch wie Spiele erlebt werden und wie sich jedes Kind einbringen und beteiligen kann wird hinzugezählt. Um zu gewähren, dass sich die Kinder sicher und geborgen fühlen, wird im Folgenden auf wichtige psychomotorische Prinzipien eingegangen. Durch diese können vor allem die oben angesprochenen „inneren Bedingungen“ positiv erfüllt werden (Zimmer, 2012, S. 138).

Im Mittelpunkt der psychomotorischen Bemühungen soll immer das spielerische, freudige Bewegen stehen. Durch ein spannendes Bewegungsangebot und die angenehme Atmosphäre sollen die Kinder die Motivation zum Mitmachen gewinnen. Kinder sollen sich vom ersten Moment an akzeptiert, und als ganze Person respektiert und ernst genommen fühlen. Ziel ist es, dass sich die Kinder auf die psychomotorischen Förderstunden freuen, da dies eine unabdingliche Voraussetzung für den Erfolg ist. Wenn Kinder wissen, dass ihre Wünsche berücksichtigt werden, und sie bei der Gestaltung der Spielsituationen mitwirken können, bekommen sie das Gefühl es sei „ihre“ Stunde. Die Freude und Motivation ist somit schon gewährt. Für Kinder ist es auch wichtig zu spüren, dass sie von Seiten des Pädagogen/der Pädagogin willkommen sind. Kinder merken ob es den PädagogInnen Spaß macht (Zimmer, 2012, S. 139).

Die Bewegungssituationen sollen so gestaltet sein, dass sie jedes Kind herausfordern. Es ist aber auch zu jeder Zeit in Ordnung, wenn sich ein Kind zum Zusehen entschließt. Jedes Kind braucht seine eigene Zeit um sich in der Gruppe einzufinden. Nur wenn dem Kind diese Zeit gegeben wird, kann es sich dann als Verursacher seiner eigenen Handlungen erleben. Durch die vielfältigen Bewegungserfahrungen lernt das Kind Erfolge und auch Misserfolge auf sich selbst zurückzuführen. Außerdem geben die psychomotorischen Förderstunden den Rahmen, um Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Für störende Verhaltensweisen werden Alternativen gefunden, welche nach und nach in das eigene Verhalten integriert werden. Um diese Ziele zu erreichen gibt es einige wesentliche Regeln und Prinzipien welche beachtet werden müssen (Zimmer, 2012, S. 139).

Das erste Prinzip wurde oben schon angeschnitten und umfasst die freiwillige Teilnahme. Der erste Impuls Kinder zu psychomotorischen Förderstunden zu schicken, kommt für gewöhnlich von Erwachsenen. Dort angekommen, sollte das Kind aber so gut wie möglich an Entscheidungsprozessen beteiligt werden. Nach einer ersten Ankommens- und Orientierungsphase darf das Kind selbst entscheiden, ob es wieder zur psychomotorik Stunde kommen möchte. Spielsituationen und Gerätelandschaften haben von Natur aus einen hohen Aufforderungscharakter für Kinder. Der Pädagoge/die Pädagogin kann in Ruhe abwarten, wo und wie das Kind aktiv wird. Vor allem jüngere Kinder benötigen aber häufig zuerst ausreichend Zeit zum Schauen und beginnen erst sich selbst zu bewegen, wenn sie sich nicht unter Druck gesetzt fühlen. Das Kind soll nie zum Mitmachen überredet oder gar gezwungen werden. Es können aber sehr wohl Impulse, wie das Zurollen eines Balles, von Seiten des Pädagogen/ der Pädagogin kommen. In den meisten Psychomotorikstunden steht zwar ein bestimmtes Thema im Vordergrund, dennoch darf sich jedes Kind das herausholen was es gerade braucht. Das kann auch

bedeuten, bei gewissen Dingen nur zuzuschauen oder ein Spiel nach den eigenen Bedürfnissen umzuändern (Zimmer, 2012, S. 141).

Ein weiteres wichtiges Prinzip ist, dass die Kinder Eigeninitiative zeigen können und zum selbstständigen Handeln ermutigt werden. Die psychomotorischen Förderstunden sind in gewisser Weise immer von den Pädagog/innen vorstrukturiert. Selbst wenn sich diese Struktur nur auf die Auswahl der Materialien bezieht, welche den Kindern zum freien Spiel zur Verfügung gestellt werden. Entscheidend ist, die von den Kindern kommenden Impulse aufzugreifen, sich in der passenden Situation einzubringen, und die Kinder verbal so zu unterstützen, dass sie sich bestärkt in ihrem Handeln fühlen. Die Herausforderung für die Pädagog/innen ist, die Bewegungsangebote so zu setzen, dass die Kinder ihre Grenzen selbst erkennen, diese erweitern und somit ihre Handlungskompetenz verbessern können. Machen Kinder die Erfahrung, Herausforderungen positiv zu bewältigen, stärkt es das Selbstwertgefühl des Kindes enorm. Wird von Seiten der Pädagog/innen genug Freiraum geboten, kommen Themen der Kinder zustande. Diese können sehr nah am Themenimpuls der Pädagog/innen liegen, können aber genauso gut in eine völlig andere Richtung gehen. Themen die von Kindern kommen machen für sie immer Sinn, da sie den aktuellen Entwicklungsaufgaben in jedem Fall entsprechen. Bedenkt man dies bei der Gestaltung einer psychomotorischen Förderstunde, rückt das Kind mit seinen Bedürfnissen ins Zentrum. Es ist nicht länger fremdbestimmt, und kann sich mit den eigenen Tätigkeiten identifizieren. Dies ist der Grundstein für die Identitätsbildung (Zimmer, 2012, S. 142).

Als Nächstes ist auf das Vermeiden von Bewertungen hinzuweisen. Dies ist ein sensibles Thema, wo Pädagog/innen sehr feinfühlig sein müssen. Prinzipiell ist das Bekräftigen des kindlichen Verhaltens wünschenswert, sofern es den Aufbau eines positiven Wertesystems zum Ziel hat. Häufig wird davon ausgegangen, dass Lob und Belohnungen die Kinder motivieren und unterstützen. Tatsächlich besteht aber die Gefahr, die Kinder abhängig von äußeren Bewertungen zu machen. Mit ständigem Lob lernt das Kind, dass eine Bewegungs- oder Spielhandlung nur wertvoll ist, wenn sie mit einem „gut“ oder „toll“ der Pädagog/innen kommentiert wird (Zimmer, 2012, S. 142).

„Das Kind sollte vielmehr unabhängig von der Bewertung durch andere *Befriedigung aus der eigenen Tätigkeit gewinnen*, sich vom Erwachsenen akzeptiert fühlen und gleichzeitig sich selbst und seine Tätigkeit als sinnvoll erleben, um auf diesem Wege zu lernen, sich selbst zu akzeptieren“ (Zimmer, 2012, S. 142).

Dies impliziert auch, dass der Pädagoge/die Pädagogin die vom Kind gewählte Tätigkeit akzeptiert und ihr Sinn zuweist. Gelingt dies, wird dem Kind Wertschätzung unabhängig von seinen Leistungen vermittelt. Die Handlungen des Kindes können ohne Wertung unterstützt und verbalisiert werden. Dies könnte zum Beispiel durch Sätze wie "Ich sehe wie hoch du es schon hinaufgeschafft hast" oder "Da hast du dir ja ein Kunststück einfallen lassen mit dem Reifen" geschehen. So erlebt das Kind seine Handlungen als akzeptiert, und ist ermutigt weitere selbstausgedachte Handlungen durchzuführen (Zimmer, 2012, S. 142).

Um die drei schon genannten Punkte möglich zu machen, ist das Festlegen von Grenzen ganz entscheidend. In jedem harmonischen Gruppengefüge muss es organisatorische und soziale Regeln geben. Um den Kindern die Sinnhaftigkeit hinter den Regeln zu verdeutlichen, ist es hilfreich diese gemeinsam mit ihnen zu besprechen und festzulegen. Klare Grenzen von Seiten des Pädagogen/der Pädagogin geben einen Rahmen vor. Dieser bietet den Kindern Orientierung und Sicherheit. Alle Kinder haben sich dann gleichermaßen an die Regeln zu halten. Trotzdem sollten die Regeln sich auf das Nötigste beschränken. In der Psychomotorik sind Grenzen nur dort notwendig, wo sie zum Schutz von anderen Kindern oder von Materialien dienen. Die Kinder sollen sich sicher fühlen, denn nur so können sie sich wirklich hingebungsvoll auf Spiel- und Bewegungssituationen einlassen. Aus Angst von einem anderen Kind verletzt zu werden, kann keine intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der psychomotorischen Förderstunde geschehen. Trotz klar vereinbarter Regeln kann es vorkommen, dass sich einzelne Kinder nicht daran halten. Wenn nun ein Kind die Regeln übertritt, hat es mit logischen Konsequenzen zu rechnen. Zum Beispiel darf es dann bei diesem Spiel nicht mehr mitmachen. Um solchen Situationen vorzubeugen sind Rituale sehr hilfreich, da sie den Kindern Sicherheit und Orientierung geben. Häufig zeigen Kinder unerwünschtes Verhalten wenn sie mit der Situation nicht klar kommen. Es könnte beispielsweise immer das gleiche Lied zu Beginn der Stunde gesungen werden, dann folgt der Hauptteil und danach ein Abschlussritual (Zimmer, 2012, S. 143).

Folgt man diesen Prinzipien steht das Kind als Individuum im Mittelpunkt der psychomotorischen Bemühungen. Jeder kleinste Fortschritt des Kindes sollte bekräftigt und unterstützt werden. Wettkämpfe, bei welchen die Kinder gegeneinander antreten und es einen Gewinner und einen Verlierer gibt, sollen vermieden werden. Sehr wohl soll das Kind aber mit sich selbst verglichen werden, da so das Kind seine eigenen Fortschritte erkennen kann (Zimmer, 2012, S. 144).

3.5 Die Rolle der PsychomotorikerInnen

Im vorigen Kapitel wurden die wichtigsten Prinzipien der psychomotorischen Förderstunden diskutiert. Im Anschluss daran geht es in diesem Kapitel um die Rolle der Psychomotoriker/innen. Wie schon im vorigen Kapitel herauskommt, ist die Haltung und Einstellung des Psychomotorikers/der Psychomotorikerin von großer Bedeutung.

Kinder durchleben in psychomotorik Stunden einen Prozess des selbstständigen Lernens durch Erfahrungen. Hierbei ist die Präsenz des Pädagogen/der Pädagogin entscheidend. „Was es braucht, sind interessierte und für das Kind bedeutsame Bezugspersonen, die selbst über Forschergeist und Spiellust verfügen, um Kinder in ihrem Tun zu verstehen und beantworten zu können“ (Steiner-Schätz, 2014b, S. 72). Gelingt dem Kind etwas nicht, braucht es eine Bezugsperson die da ist, und beim Suchen von Lösungsvorschlägen unterstützt. Hier soll dem Kind aber keine fertige Lösung präsentiert werden, vielmehr soll es zum selbstständigen Denken und Problemlösen angeregt werden. Hier reicht es oft, dass das Kind das Gefühl hat gesehen zu werden. Dies gibt ihm Motivation es weiter zu versuchen. Wenn das Kind dann etwas schafft und die Pädagogin/der Pädagoge sieht es, verstärkt sich das Erfolgserleben des Kindes (Steiner-Schätz, 2014b, S. 72).

Es wird deutlich, dass das Beobachten eine wichtige Rolle der Psychomotoriker/innen ist. Wenn die Gruppe selbst aktiv wird, kann sich der Betreuer/ die Betreuerin zurückziehen und eine beobachtende Position einnehmen. Braucht die Gruppe aber Anstöße, bringt er/sie sich initiativ ein. Außerdem muss er/sie den Kindern Schutz und Hilfe bieten, wenn diese das gerade brauchen (Zimmer, 2012, S. 162).

3.5.1 Das Verhalten des Psychomotorikers/der Psychomotorikerin

Im Folgenden werden die wichtigsten Verhaltensmerkmale beim Leiten einer psychomotorischen Gruppe erläutert. Diese sind eng an die klientenzentrierte Spieltherapie angelehnt, und wurden für die psychomotorischen Bedürfnisse adaptiert (Zimmer, 2012, S. 162).

Zuerst ist die Aufmerksamkeit und Wachheit für aktuelle Situationen zu nennen. Wenn der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin die momentanen Handlungen genau beobachtet, hat er/sie auch einen Überblick über die Emotionen der Kinder. Nur so wird es möglich, prompt und adäquat auf Äußerungen der Kinder zu reagieren. Es soll versucht werden die Kinder immer im Hier und Jetzt zu betrachten, und weiters wie die momentane Spielsituation abläuft. Ständig im Hinterkopf zu haben, was dieses und jenes Kind gestern gemacht hat, erweist sich als störend (Zimmer, 2012, S. 162).

Der Pädagoge/die Pädagogin sollte in möglichst allen Situationen Ruhe und Zuversicht ausstrahlen. Auch in kritischen Situationen sollte er/sie die eigenen Reaktionen immer unter Kontrolle haben. Die Rolle des Gruppenleiters/ der Gruppenleiterin ist eine tragende, und dessen sollte man sich zu jeder Zeit bewusst sein. Aggressives Verhalten der Kinder darf nicht auf die eigene Person bezogen werden, sondern soll als notwendige Ausdrucksform des Kindes verstanden werden, weswegen das Kind ja zur Förderstunde kommt. Werden Regeln von Kindern nicht eingehalten, soll der Psychomotoriker/ die Psychomotorikerin ruhig Konsequenzen setzen, ohne dabei die Wertschätzung dem Kind gegenüber zu verlieren (Zimmer, 2012, S. 163).

Bei der Regulierung der Nähe beziehungsweise Distanz zu den einzelnen Kindern ist feinfühliges Verhalten seitens des Pädagogen/der Pädagogin gefragt. Jedes Kind hat eine völlig andere Persönlichkeit, und diese muss jedenfalls respektiert werden. Manche Kinder wollen physischen Kontakt vermeiden, und auf dies muss auch bei Bewegungssituationen geachtet werden. Sie dürfen sich keinesfalls bedrängt fühlen. Der Kontakt zu solchen Kindern kann mittels Blicken oder verbalen Kommentaren gefördert werden (Zimmer, 2012, S. 163).

Der Pädagoge/ die Pädagogin soll sich möglichst nicht-direktiv verhalten. Die Hauptaktivität soll bei den Kindern liegen. Das bedeutet, dass die Kinder Spiele lenken dürfen und ihre Ideen einbringen können. Die Stunde wird im Vorhinein zwar vom Psychomotoriker/der Psychomotorikerin strukturiert, dies soll aber nur einen ungefähren Plan bieten. Ergibt sich während der Stunde von Seiten der Kinder etwas Anderes, ist es eine gute Möglichkeit sich von den Impulsen der Kinder leiten zu lassen. Der Gruppenleiter/die Gruppenleiterin sollte immer im Kopf haben, dass das kreative selbstständige Spielen und Bewegen im Vordergrund steht (Zimmer, 2012, S. 163).

Der Pädagoge/die Pädagogin sollte auch geübt im Reflektieren von Gefühlen und Problemlöseverhalten sein. Hier werden die Handlungen des Kindes verbal begleitet. Dadurch wird den Kindern bewusst, was sie schon alles können (Zimmer, 2012, S. 164).

All die genannten Punkte können nur in Kraft treten, wenn die *Wertschätzung* jedes Kindes ausreichend vorhanden ist. Kann sich ein Pädagoge/eine Pädagogin mit den Handlungen eines Kindes identifizieren, wird es ihm/ihr leicht fallen dem Kind gegenüber Wertschätzung auszudrücken. Doch die Kunst ist, auch Handlungen die dem Pädagogen/der Pädagogin destruktiv vorkommen, versuchen zu verstehen. In weiterer Folge versucht der Pädagoge/die Pädagogin sie nachzuempfinden, und sich in das Kind hineinzusetzen. Es kann beobachtet werden, dass eine neutrale freundliche Art

gegenüber den Kindern sich positiv auf ihr Verhalten auswirkt (Steiner-Schätz, 2014b, S. 73).

3.5.2 Der Umgang mit Störungen und Konflikten

Trotz einer wertschätzenden Haltung der Kinder gegenüber kann es vorkommen, dass sich ein Kind störend verhält, oder dass in der Gruppe Konflikte entstehen. In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, wie sich der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin in solchen Situationen verhalten kann.

Zimmer ist der Meinung, dass es in psychomotorik Stunden nicht um die Vermeidung von Störungen geht, sondern um einen positiven Umgang mit Störverhalten. Dadurch soll den Kindern ermöglicht werden, alternative Verhaltensweisen zu entwickeln. Hier hat der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin eine durchaus sehr aktive Rolle. Kinder, die im Gruppengeschehen häufig Störverhalten zeigen, brauchen eine besondere Aufmerksamkeit. Sie stören ja meist mit diesem Verhalten nicht nur den Rest der Gruppe, sondern auch sich selbst (Zimmer, 2012, S. 166; Steiner-Schätz, 2014b, S. 73).

Um herauszufinden, wie genau der Pädagoge/die Pädagogin in solch einer Situation agieren soll, müssen wir einen Schritt zurückgehen und uns fragen, woran das Störverhalten des Kindes liegt. Meist ist es ein Ausdruck davon, dass das Kind sich nicht in einer akzeptierten Form mit der Umwelt auseinandersetzen kann. „Aus dem Missverhältnis zwischen Situationsanforderungen und den eigenen Verhaltensmöglichkeiten entwickeln die Kinder *Überlebensstrategien*, die von der Umwelt als Störung oder als abweichend definiert werden“ (Zimmer, 2012, S. 166). Hier liegt es sehr an der subjektiven Wahrnehmung des Pädagogen/der Pädagogin, ob das Verhalten vom Kind als störend oder als Problemlösungsansatz gesehen wird. (Zimmer, 2012, S. 166).

Hat der Übungsleiter/die Übungsleiterin nun mögliche Gründe für das Störverhalten eines Kindes herausgefunden, müssen Lösungen für den Umgang mit der Situation gefunden werden. Hierfür kann es natürlich kein Kochrezept ähnlichen Anleitungen geben, da jedes Kind und auch alle Pädagog/innen Individuen mit verschiedensten Bedürfnissen sind. Eine mögliche Lösungsstrategie stellen jedoch paradoxe Interventionen dar. Zimmer geht davon aus, dass Störverhalten häufig auf Grund von Angst oder Unsicherheit des betroffenen Kindes auftritt. Die psychomotorischen Stunden sollen einen Rahmen bieten, wo mit der Angst umgegangen werden kann und diese nicht verdrängt werden muss. Zum besseren Verständnis wird nun ein Beispiel einer paradoxen Intervention angeführt. Paul verweigert eine Aufgabe weil er sich unsicher fühlt. Statt dessen schießt er mit Bauklötzen herum. Anstatt zu sagen „Du schaffst das schon“ oder „Ist doch eh ganz leicht“, was den

Druck beim Kind häufig erhöht, sagt der Pädagoge/die Pädagogin um die Spirale der Erwartungsangst und der Angst vor der Sache zu brechen beispielsweise „Das wackelt wirklich sehr, da kann man ja kaum stehen bleiben“. Kurz gesagt verbalisiert der Pädagoge/die Pädagogin die Angst des Kindes und nimmt somit den Druck aus der Situation. Auf diese Art und Weise verschwindet die Angst der Kinder in vielen Fällen (Zimmer, 2012, S. 169).

Hier sollte nur eine mögliche Form der Lösungsfindung dargestellt werden, natürlich gibt es viele weitere, doch es hätte wenig Sinn diese aufzulisten. Ein gewisses theoretisches Hintergrundwissen ist immer sehr hilfreich, doch der Pädagoge/ die Pädagogin entwickelt in der praktischen Arbeit ein Feingefühl, welches ein gutes Handwerkszeug darstellt.

In diesem Kapitel wurde ein Überblick über die Grundpfeiler psychomotorischer Förderstunden gegeben. Eine wichtige Schnittstelle zwischen Psychomotorik und Sozialkompetenz stellt in dieser Arbeit die kindliche Entwicklung dar. Nur wer die entwicklungspsychologischen Hintergründe kennt, kann psychomotorische Einheiten dem Entwicklungsstand der Kinder anpassen, und ihnen Förderangebote bieten, welche ihre sozialen Kompetenzen schulen.

4 Die kindliche Entwicklung

Im folgenden Kapitel wird näher auf die kindliche Entwicklung eingegangen. Alle Menschen entwickeln sich ständig, aber tun sie das von ganz alleine oder kann dazu aktiv beigetragen werden? Um diese zentralen Fragen des Kapitels zu beantworten, wird hauptsächlich auf entwicklungspsychologische Ansätze zurückgegriffen.

4.1 Der Entwicklungsbegriff

Entwicklung ist keineswegs ein Wort, welches nur in psychologischen Kontexten verwendet wird. In dieser Arbeit ist jedoch immer die Entwicklung im psychologischen Sinn gemeint, wenn davon die Rede ist. Selbst Entwicklungspsycholog/innen sind sich nicht einig was genau unter Entwicklung zu verstehen ist (Flammer, 2009, S. 18). In diesem Kapitel wird eine Annäherung an den psychologischen Entwicklungsbegriff vorgenommen.

4.1.1 Definition von Entwicklung

Bei Entwicklung geht es immer um intraindividuelle Veränderungen. Also um Veränderungen welche ein Individuum durchläuft. Bis zu diesem Punkt sind sich Entwicklungspsycholog/innen einig, Entwicklung ist Veränderung (Lohaus, Maass & Vierhaus, 2010, S. 2). Dann gehen die Einschätzungen aber auch schon auseinander,

denn manche Entwicklungspsycholog/innen gliedern die Veränderungen in Lebensetappen (Säuglingsalter, Kleinkindalter...). Solche Darstellungen werden gerne verwendet, da sie Entwicklung sehr anschaulich darstellen. Flammer (2009, S.18) kritisiert daran jedoch, dass solch alterstypische Zuschreibungen Klassifizierungen mit sich bringen, die für viele Individuen unpassend sind. Flammer sieht „die Übergänge, die Prozesse der Veränderungen und die Bedingungen, unter denen sie ablaufen“ (Flammer, 2009, S. 18) im Vordergrund. Außerdem ist das Alter keine entwicklungs determinierende Variable. Dies bedeutet, dass die Entwicklung bei jedem Individuum unterschiedlich verläuft, Kinder gleichen Alters können unterschiedlich weit entwickelt sein (Flammer, 2009, S.18). Auch Wicki (2015, S. 14) empfindet die stufenförmige Darstellung von Entwicklung unpassend, da gerade im Jugendalter auch des Öfteren Rückschritte in der Entwicklung geschehen.

Auch wenn sich Entwicklungspsycholog/innen nicht einig sind, können an diesem Punkt drei unstrittige Grundprinzipien der Entwicklung abgeleitet werden. Das erste Prinzip besagt, dass sich jede Person in ihrem eigenen Tempo entwickelt. Manche Kinder brauchen in gewissen Entwicklungsbereichen länger als andere, doch in den allermeisten Fällen sind diese Entwicklungsunterschiede mit der typischen Streuung zu erklären. Das zweite Grundprinzip besagt, dass Entwicklung in einer gewissen Reihenfolge verläuft. Manche Entwicklungsschritte sind die Voraussetzung für weitere und können nicht übersprungen werden (Säuglinge lernen zuerst sitzen und dann erst gehen). Die dritte Tatsache ist, dass Entwicklung allmählich verläuft. Entwicklungen benötigen in der Regel ihre Zeit und geschehen nicht über Nacht (Woolfolk, 2014, S. 26).

Mit diesen drei Grundprinzipien haben wir eine, wenn auch noch recht wage, erste Definition von Entwicklung. Grob gesagt geht es bei der psychologischen Auffassung von Entwicklung also um intraindividuelle Veränderungen.

4.1.2 Gegenstand der Entwicklungspsychologie

Die Befassung mit diesen oben beschriebenen intraindividuellen Veränderungsprozessen bildet auch den zentralen Gegenstand der Entwicklungspsychologie. In weiterer Folge befasst sie sich aber auch mit den interindividuellen Unterschieden während der Veränderungen. Es kann festgehalten werden, dass sich die Entwicklungspsychologie einerseits mit der Entwicklung jedes Kindes beschäftigt, andererseits auch Augenmerk auf die individuellen Unterschiede im Bezug auf die Entwicklung legt. Intraindividuelle Entwicklungen, also Veränderungen des persönlichen Erlebens und Verhaltens sollen nicht isoliert betrachtet werden, sondern immer im Kontext. Hieraus lässt sich der dritte zentrale Gegenstand der Entwicklungspsychologie ableiten. Der Fokus wird bei diesem

auf die Wechselwirkung zwischen intraindividuellen Veränderungen und der materiellen sowie sozialen Umwelt gelegt (Lohaus et al., 2010, S. 3).

4.1.2.1 Die Anlage-Umwelt-Kontroverse

Die Verbindung zwischen der intraindividuellen Entwicklung und der Umgebung führt unweigerlich zu der alten Kontroverse zwischen Anlage und Umwelt. Unter Anlage ist die natürliche Veranlagung eines Individuums gemeint, genauer gesagt die angeborenen biologischen Prädispositionen. Unter Umwelt wird die Summe aller Einflüsse auf das Individuum verstanden. Diese Einflüsse wirken bereits vor, aber vor allem nach der Geburt auf die biologischen Anlagen des Individuums ein (Berk, 2011, S. 6).

Die meisten Theoretiker gehen davon aus, dass sowohl die oben beschriebenen Anlagen, als auch die Umwelteinflüsse eine Rolle für die Entwicklung spielen. Welchem dieser Faktoren aber eine wichtigere Rolle zugeschrieben wird, ist von Theorie zu Theorie verschieden (Berk, 2011, S. 6). Plomin, DeFries und Loehlin (1977; zit. n. Berk, 2011) arbeiteten Formen von Gen-Umwelt Entsprechungen heraus, welche die unterschiedlichen Ansätze bis heute sehr klar darstellen. Die passive Gen-Umwelt-Entsprechung geht davon aus, dass die Anlagen der Eltern die Entwicklungsumwelt der Kinder beeinflussen. Bei der evokativen Gen-Umwelt-Entsprechung werden durch die Anlagefaktoren der Kinder gewisse Reaktionen der Umwelt ausgelöst. Bei genauerem Nachdenken über diese beiden Einflussfaktoren verschmelzen sie immer enger, genetische Anlagen und Umwelteinflüsse korrelieren häufig. Eltern geben Erbinformationen an ihre Kinder weiter, nach der Geburt ihres Kindes schaffen sie eine Entwicklungsumgebung, die ihnen selbst stimmig erscheint. „Beispielsweise übermitteln musikalische Eltern genetisch bedingte Musikalität an ihre Kinder; aufgrund ihrer eigenen Musikalität schaffen sie jedoch zugleich eine musikalisch anregungsvolle Entwicklungsumwelt“ (Krettenauer, 2014, S. 8). Versucht man nun die beiden Gen-Umwelt-Entsprechungen anhand des Beispiels darzustellen, würden die Eltern bei der passiven Gen-Umwelt Entsprechung ein musikalisches Entwicklungsumfeld schaffen, da es ihren eigenen Bedürfnissen entspricht. Geht man von der evokativen Gen-Umwelt-Entsprechung aus, zeigt das Kind Begeisterung für Musik und die Eltern gehen darauf ein und fördern es musikalisch. Die Autoren haben aber auch noch eine dritte Form der kindlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt formuliert, nämlich die aktive Gen-Umwelt-Entsprechung. Hier suchen die Kinder aktiv, auf Grund ihrer genetischen Anlagen, ein passendes Entwicklungsumfeld. Beim oben genannten Beispiel würde das Kind womöglich selbst musizieren oder andere auffordern mit ihm zu singen oder zu musizieren (Krettenauer, 2014, S. 8). Aktive Kinder sind im Stande, sich eine zu ihrer Persönlichkeit passende Lernumgebung zu gestalten (Wicki, 2015, S. 54).

Zusammenfassend kann der zentrale Gegenstand der Entwicklungspsychologie nun dahin gehend beschrieben werden, dass er intraindividuelle Veränderungen, den interindividuellen Vergleich dieser und die Einflussfaktoren (Anlage, Umwelt) auf die Entwicklung, untersucht.

Aus dem Gegenstand der Entwicklungspsychologie lassen sich auch ihre zentralen Aufgaben ableiten. Diese bestehen darin, Entwicklungsphänomene zu beschreiben und in weiterer Folge auch zu erklären (Wicki, 2015, S. 4).

4.1.3 Entwicklung als ganzheitlicher Prozess

Zum Abschluss dieses Kapitels wird versucht, mit den dazugewonnenen Erkenntnissen über Entwicklung und die Entwicklungspsychologie, die oben genannte Definition von Entwicklung zu präzisieren. Am Anfang des Kapitels wurde erläutert, dass Entwicklung intraindividuelle Veränderungen meint, welche jeder im eigenen Tempo durchläuft. Sie erfolgt in einer bestimmten Reihenfolge und allmählich (Woolfolk, 2014, S.26). Ein zeitgemäßer Entwicklungsbegriff kann durch eine ganzheitliche Sicht auf Entwicklung definiert werden. Entwicklung wird unter diesem Blickwinkel als holistischer Veränderungsprozess gesehen, da sie sich auf biologischer, psychologischer und sozialer Ebene abspielt. Unter biologischen Funktionen sind beispielsweise Gehirnaktivitäten zu verstehen, in den Bereich der psychologischen Funktionen fallen Wahrnehmung und Emotionen und auf der sozialen Ebene sind die Umweltbedingungen entscheidend. Diese drei Faktoren stehen während der Entwicklung in ständiger Wechselwirkung und Entwicklung findet nie nur auf einer dieser Ebenen statt, sondern die Weiterentwicklung auf einer Ebene bringt automatisch auch einen Zuwachs der anderen Ebenen mit sich (Krettenauer, 2014, S. 17).

„Entwicklung lässt sich zusammenfassend charakterisieren als holistischer, organisierter und zugleich kontextgebundener, lebenslanger Veränderungsprozess, der in gewissem Umfang plastisch ist“ (Krettenauer, 2014, S.14). Was Krettenauer unter holistisch versteht wurde bereits im vorigen Absatz geklärt, und wenn Entwicklung holistisch ist, ist sie zwangsläufig auch organisiert. Sie folgt bestimmten Organisationsprinzipien, hat aber nie einen gewissen Endzustand zum Ziel. Da die soziale Umwelt ein wichtiges Moment in der Entwicklung darstellt, ist diese immer kontextgebunden. Die Umweltbedingungen lenken, gemeinsam mit den genetischen Anlagen und der Aktivität des Kindes, Entwicklung in eine bestimmte Richtung. Daraus ergibt sich wiederum eine gewisse Plastizität. Durch bewusste Veränderungen des Entwicklungskontextes kann die Entwicklung in einem gewissen Ausmaß beeinflusst werden (Krettenauer, 2014, S.17).

Es soll festgehalten werden, dass auch diese doch recht detaillierte Definition von Entwicklung nicht in der Lage ist, die derzeitige Vielfalt in der entwicklungspsychologischen Forschung darzustellen. Das bedeutet, dass es keine universelle Theorie der allgemeinen Entwicklung geben kann. Theorien können und sollen zwar als Bezugsrahmen für die Beschreibung der Entwicklung gesehen werden, können sie aber nie in all ihren Facetten erfassen (Reichenbach, 2010, S. 32). Ziel dieser Arbeit ist aber weniger eine all umfassende Definition zu finden, vielmehr soll dem Leser ein erster Einblick in das Gebiet der Entwicklungspsychologie geboten werden, um den nachfolgenden Kapiteln angemessen folgen zu können. Es wurde ausgerechnet die ganzheitliche Sicht auf Entwicklung gewählt, da auch in der Psychomotorik das Kind als ganzheitliches Wesen gesehen wird, und sich diese Sichtweise von Entwicklung gut mit der der Psychomotorik vereinbaren lässt.

4.2 Ausgewählte Entwicklungstheorien

Im folgenden Kapitel wird versucht aus der Vielfalt der entwicklungspsychologischen Theorien eine Auswahl, der für die Psychomotorik wesentlichsten, zu treffen. Selbst die ausgewählten Theorien können nicht zur Gänze dargestellt werden, sondern es werden die entscheidendsten Aspekte herausgearbeitet.

Da die Forschungsfrage dieser Arbeit sich auf die Unterstützung der Sozialkompetenz fünf bis zehn jähriger Kinder bezieht, wird in dem Kapitel hauptsächlich auch auf die entwicklungspsychologischen Theorien dieses Alters eingegangen. Prinzipiell unterscheiden Fachleute in kognitive, motorische, psychische (emotionale) und soziale Entwicklung (Berk, 2011). Es wird versucht einen groben Überblick zu geben, da alle vier Entwicklungsbereiche für die Entwicklung der Sozialkompetenz relevant sind. Nur wenn gewisse entwicklungspsychologische Schritte durchlaufen sind, kann das Individuum soziale Kompetenz erlangen.

4.2.1 Die kognitive Entwicklung

„Kognitionen sind mentale Prozesse, die häufig ganz allgemein mit dem Oberbegriff *Denken* bezeichnet werden. Zu den kognitiven Fähigkeiten gehören unter anderem Lern- und Gedächtnisprozesse, Informationsverarbeitungs- und Problemlösekompetenzen, Handlungsplanung und –steuerung sowie Wissenserwerb und komplexere Denkprozesse“ (Lohaus et al., 2010, S. 104). Die kognitive Entwicklung vollzieht sich in Wechselwirkung mit den anderen Bereichen, und ist die notwendige Grundlage für den Erwerb vieler Kompetenzen (Lohaus et al., 2010, S. 104).

4.2.1.1 Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung

Um die kognitive Entwicklung in aller Kürze zu erläutern, wird die Theorie der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget herangezogen. Hinter Piagets Überlegungen steckt der Versuch einer Erklärung der Entwicklung des Denkens vom Säuglingsalter bis hin zum Erwachsenenalter. Er geht davon aus, dass sich unsere Denkprozesse radikal, aber allmählich von der Geburt bis zum Erwachsenenalter verändern. Diese Veränderungen geschehen, weil wir unseren Erfahrungen Bedeutung verleihen (Piaget, 1964; zit. n. Woolfolk, 2014, S. 36).

Piaget entwickelte ein vier Stufen Modell der kognitiven Entwicklung. Er ging davon aus, dass sich die Entwicklung aller Personen in diesen vier aufeinanderfolgenden Stufen finden ließe. Die erste der vier altersgraduierten Stufen ist die Sensomotorische. Sie findet im Säuglingsalter statt. Den Namen hat sie weil das Denken in diesem Alter eng an die Wahrnehmung geknüpft ist. Der erste wesentliche Schritt in dieser Phase ist die Entwicklung der Objektpermanenz. Es ist gemeint, dass Kinder verstehen, dass Objekte nach wie vor da sind, auch wenn sie diese nicht mehr sehen. Zweitens beginnt in dieser Phase auch das zielgerichtete Verhalten. Durch logisches Überlegen gelingt es dem sensomotorisch gut entwickelten Säugling, beispielsweise Spielzeug aus einer Dose zu bekommen indem er den Deckel öffnet. Er kann die einfachen Schemata nachvollziehen und zusammenfügen (Piaget, 1964; zit. n. Woolfolk, 2014, S. 39).

Das Alter mit dem sich diese Arbeit besonders auseinandersetzt (fünf bis zehn Jahre) lässt sich am Ende dieser und am Anfang der danach folgenden Phase finden. In der frühen Kindheit bis hin zum frühen Grundschulalter findet das präoperationale Stadium statt. Bereits im sensomotorischen Stadium haben die Kleinkinder gewisse Schemata erlernt, welche sie auch anwenden können. Dies macht es aber noch nicht möglich, sich an Vergangenes zu erinnern und Zukünftiges zu planen. Diese Art des Denkens nennt Piaget „Operationen“. Im präoperationalen Stadium nähert sich das Kind solchen „Operationen“ langsam an. Bei kognitiven Operationen denkt das Kind Handlungen nur durch, ohne sie tatsächlich auszuführen. Ein weiteres Kennzeichen dieser Entwicklungsphase ist der Erwerb der semiotischen Funktion. Diese bezeichnet die Fähigkeit, Symbole zu verwenden um Handlungen oder auch Objekte mental zu repräsentieren. Als Beispiel hierzu kann angeführt werden, dass ein Kind das Wort „Hund“ benutzt oder ein Bild vom Hund benutzt umso zu tun als ob es ein Hund sei. Das Wort beziehungsweise Bild wird zum Symbol, somit kann bei dieser Spielform erkannt werden, dass das Kind die Fähigkeit in Symbolen zu denken zumindest ansatzweise erlernt hat. Ein weiteres zentrales Merkmal dieser Stufe ist laut Piaget der Egozentrismus. Hier geht

das Kind davon aus, dass andere die Welt genauso wahrnehmen wie es selbst (Piaget, 1964; zit. n. Woolfolk, 2014, S. 40).

Das nächste Stadium, welches sich vom späten Grundschulalter, bis hin zur Mittelstufe vollstreckt nennt Piaget „Die konkret-operationale Stufe“. Hier sind die Kinder schließlich in der Lage, konkrete Operationen durchzuführen. Laut Piaget benötigen Kinder dafür drei Konzepte des logischen Denkens. Identität meint in diesem Zusammenhang, dass dem Kind bewusst ist, dass ein Material oder Objekt gleich bleibt wenn nichts verändert wird. Das zweite Konzept ist die Kompensation, eine Veränderung auf einer Ebene kann durch eine Veränderung auf einer anderen Ebene ausgeglichen werden (Das Glas ist schmaler, darum steht das Wasser darin höher). Die dritte Operation ist die Klassifikation. Das Kind hat die Fähigkeit erworben, Objekte in gewisse Kategorien einzuordnen (Piaget, 1964; zit. n. Woolfolk, 2014, S. 41).

Auf die vierte Stufe wird in dieser Arbeit nicht eingegangen, da sie für die zu untersuchende Zielgruppe unwichtig ist. Die Theorie der kognitiven Entwicklung ist ohne Zweifel eine sehr bedeutende, jedoch ist sie nicht ganz ohne Kritik hinzunehmen. Heute gehen Wissenschaftler von einem kompetenten Säugling aus, doch diese Kompetenz spricht ihm Piaget kaum zu. Ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt ist die Außerachtlassung sozialer und kultureller Faktoren für die Entwicklung (Fischer, 2009, S. 136).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Theorie der kognitiven Entwicklung von Piaget nicht in der Lage ist, Kognition allumfassend zu beschreiben. Auch muss gesagt werden, dass sie in dieser Arbeit nicht in ihrer ganzen Komplexität dargestellt wurde, sondern es wurden die als wichtig empfundenen Teile herausgearbeitet. Um der kognitiven Entwicklung tatsächlich gerecht zu werden, müssten verschiedenste theoretische und empirische Ansätze miteinander verknüpft werden.

4.2.2 Die motorische Entwicklung

Den Beginn der motorischen Entwicklung stellen die angeborenen Reflexe des Säuglings dar. Diese Reflexe ermöglichen dem Säugling eine erste Anpassung an seine Umwelt. Sie bilden in gewisser Weise den Ausgangspunkt für den motorischen Entwicklungsprozess (Lohaus et al., 2010, S. 80). Dies soll verdeutlichen, dass die motorische Entwicklung bereits im Mutterleib beginnt. Das genauere Eingehen auf diese Reflexe wird jedoch im Zuge dieser Arbeit nicht als notwendig empfunden. Die weitere motorische Entwicklung geht zunächst von Einzelbewegungen aus, die nach und nach koordiniert werden. Mit der Zeit kommt es zu einer Integration dieser Bewegungen in eine längere Verhaltenskette. Die Bewegungsabfolgen werden immer mehr automatisiert, und gelingen dem Kind ohne große Anstrengung. Dies wiederum schafft Kapazität für

komplexere Informationsverarbeitungsprozesse. Die Bewegungen werden zunehmend verfeinert und besser an die Umweltbedingungen angepasst. „Die Motorikentwicklung ist als Interaktion von Reifung und Lernen aufzufassen“ (Lohaus et al., 2010, S. 83). Damit ist gemeint, dass das Kind eine gewisse biologische Reife erlangt haben muss, um gewisse Bewegungshandlungen ausführen zu können. Auf der anderen Seite braucht es aber auch zahlreiche Lernerfahrungen um seine motorische Geschicklichkeit zu schulen (Lohaus et al., 2010, S. 83).

Nach diesem einleitenden Teil über die motorische Entwicklung wird nun direkt auf die der fünf bis zehn jährigen Kinder eingegangen. Durch die Entwicklung im kognitiven und auch im sozialen Bereich werden Kinder befähigt, motorische Fertigkeiten auf vielfältige Weise zu nutzen. Zunächst werden die grobmotorischen Entwicklungsschritte dargestellt. Gehen und Laufen sind die ersten beiden zentralen motorischen Kompetenzen. Im Schulalter funktionieren diese Bewegungsformen im Normalfall schon sehr gut, und können auf verschiedenste Weise (rückwärts, seitwärts, aufwärts, abwärts...) variiert werden. Klettern und Steigen, Springen und Hüpfen, Balancieren und Werfen und Fangen stellen weitere motorische Bedürfnisse dar. Zu Beginn der Schulzeit wird das Kind bei diesen motorischen Fertigkeiten immer sicherer. Diese Fortschritte lassen sich durch vier grundlegende motorische Fähigkeiten erklären. Durch die zunehmende *Flexibilität* sind Kinder im Schulalter elastischer und gelenkiger. Auch das *Gleichgewicht* wirkt sich positiv auf die Motorikentwicklung aus, es macht Laufen, Springen, Werfen und Kicken unbeschwert möglich. Prinzipiell erhöht sich die *Geschicklichkeit*, welche schnelle genaue Bewegungen ermöglicht. Weiteres Springen und Werfen und schnelleres Laufen wird durch die zunehmende *Körperkraft* möglich (Berk, 2011, S. 395).

Wie schon oben kurz erwähnt spielt neben diesen körperlichen Faktoren auch die effizientere Informationsverarbeitung im kognitiven Bereich eine wesentliche Rolle. Kinder dieses Alters lernen nur auf für sie relevante Informationen zu reagieren, und die Reaktionszeit verkürzt sich nach und nach. Sie können auch ihre Kraft besser dosieren, somit kostet jede Bewegung weniger Anstrengung (Berk, 2011, S. 396). Der Drang zur Erkundung und Erprobung der Umwelt wird in diesem Alter besonders groß. Schulkinder wollen sich spielerisch durch die Welt bewegen. Mit dem neunten bis zehnten Lebensjahr ist der Höhepunkt der grobmotorischen Entwicklung in etwa erreicht (Berk, 2011, S. 396).

Auch im feinmotorischen Bereich findet im Schulalter ein enormer Entwicklungsschub statt. Die Kinder lernen schreiben, dies erfordert zu Beginn noch sehr viel Anstrengung. Die Buchstaben werden sehr groß geschrieben, da die Kinder die Bewegungen mit dem ganzen Arm, statt nur mit dem Handgelenk machen. Doch nach und nach nimmt das

Schriftbild Form an. Auch die Zeichnungen der Kinder werden immer detaillierter, sie können Dinge erkennbar darstellen (Berk, 2011, S. 396). Die Zeichen- und Schreibentwicklung korreliert miteinander, je weiter die Zeichenentwicklung, desto früher kann das Kind lesbare Buchstaben schreiben. Die Stifthaltung, welche ein wichtiges Kriterium für leserliches Schreiben ist, wird durch häufiges Zeichnen optimal vorbereitet (Wicki, 2015, S. 204).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kinder zwischen fünf und zehn Jahren enorme Entwicklungsschübe im motorischen Bereich durchleben. Es wird auch erkennbar, dass die einzelnen Entwicklungsbereiche nie zu trennen sind, da motorische Fortschritte auch Zuwachs auf der kognitiven, der emotionalen und der sozialen Ebene benötigen.

4.2.3 Die emotionale und soziale Entwicklung

In diesem Kapitel wird auf die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder eingegangen. Die Gliederung in die Kapitel kognitive-, motorische-, und schließlich emotionale und soziale Entwicklung soll nur der besseren Übersicht dienen. Diese Entwicklungsbereiche können wie schon erwähnt niemals getrennt voneinander betrachtet werden.

In der Säuglingsforschung wurde das Bild des inaktiven, teilnahmslosen, unsozialen Säuglings überholt. Man ist der Meinung, dass der Säugling sehr wohl auf verschiedenen Ebenen in der Lage ist zu kommunizieren. Die Erkenntnis, dass der Säugling bereits in der Lage zur Interaktion ist, brachte eine Neuorientierung in der Forschung zur sozialen Entwicklung mit sich. Davor glaubte man, es sei die Aufgabe der Eltern, das Baby zu einem sozialen Wesen zu machen. Bei der heutigen Vorstellung eines aktiven Säuglings wird die soziale Entwicklung als Bestrebung mit anderen in Beziehung zu treten und diese aufrecht zu erhalten verstanden (Lohaus et al., 2010, S. 192).

Es wird zwischen lerntheoretischen-, psychoanalytischen-, kognitionspsychologischen-, und systemorientierten Ansätzen der sozialen Entwicklung unterschieden.

4.2.3.1 Der lerntheoretische Ansatz

Behavioristische Lerntheorien sind der Überzeugung, dass Lernmechanismen für die Aneignung von Verhalten verantwortlich sind. Hier spielt das elterliche Verhalten eine entscheidende Rolle, da sie ein Vorbild für die Kinder darstellen und erwünschtes Verhalten des Kindes verstärken. Eltern haben verschiedenste Strategien um ihren Kindern sozial angemessenes Verhalten beizubringen. Einige tun dies aktiv, indem sie die Kinder darüber belehren, was sie als sozial angemessen sehen. Auch belohnen und

bestrafen ist eine Strategie, welche viele Eltern anwenden. Die eher passive Methode wäre als Vorbild zu fungieren (Lohaus et al., 2010, S. 192).

4.2.3.2 Die psychoanalytische Perspektive

Die psychoanalytische Perspektive hebt ebenfalls die Rolle des elterlichen Verhaltens für die soziale Entwicklung der Kinder hervor. Eine der historisch frühesten Entwicklungstheorien ist die psychoanalytische Konzeption Sigmund Freuds. Er unterscheidet zwischen dem Es, dem Ich und dem Über-Ich als zentrale Instanzen der Persönlichkeit. Das Es strebt ständig nach Befriedigung der Triebe. Das Über-Ich repräsentiert die Umgebungsnormen, welche der Triebbefriedigung gegenüberstehen. Bei der Entwicklung steht also zuerst das Es im Vordergrund, das Ich wird nach und nach bedeutsamer und das Über-Ich entwickelt sich erst allmählich (Lohaus et al., 2010, S. 12). In dieser Arbeit soll jedoch nicht näher auf Freuds Theorie eingegangen werden, sondern auf die darauf aufbauende von Erik Erikson.

Die Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erikson stammt ebenfalls aus der psychoanalytischen Perspektive und legt in Anlehnung an Freud einen besonderen Stellenwert auf die Entwicklung des Ichs. Freud sah eher das Es mit seiner Triebbefriedigung im Vordergrund. Die Erweiterung des Konzeptes durch Erikson ist vor allem daran sichtbar, dass er Entwicklung als lebenslangen Prozess versteht (Lohaus et al., 2010, S.12). Erikson ist der Überzeugung, dass in jeder Phase der Kindheit ein spezifischer Konflikt auftritt, den es zu bewältigen gilt. Er sieht das menschliche Wachstum unter dem Gesichtspunkt innerer und äußerer Konflikte, welche eine gesunde Persönlichkeit ohne größere Schwierigkeiten bewältigen kann (Erikson, 1993, S. 60). Im Folgenden wird die von Erikson unternommene Teilung der Entwicklung in Stadien mit den dazugehörigen Krisen dargestellt. Es werden auch die ersten Stadien beschrieben, da sie die Stufen aufeinander aufbauen, und essentiell für das Verständnis des Stadiums im Schulalter sind. Die Stadien nach dem Schulalter werden nur genannt, nicht aber näher erläutert.

Im Säuglingsalter, welches das erste Stadium der psychosozialen Entwicklung darstellt, lautet die zentrale Krise *Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen*. Unter Vertrauen versteht Erikson, dass der Säugling das Gefühl hat, sich verlassen zu können. Dieses Ur-Vertrauen sieht er als wichtige Grundlage für alle weiteren Entwicklungsschritte, denn es bildet das Fundament einer gesunden Persönlichkeit. Indem das Kind das Gefühl hat, Eltern oder andere Bezugspersonen seinen für es da, bekommt es mehr und mehr Vertrauen in seine Umwelt. Durch den Kontakt und die Interaktion mit den Bezugspersonen baut es eine Bindung zu ihnen auf, welche Vertrauen möglich macht.

Werden die Triebbedürfnisse des Kindes oft nicht erfüllt oder gar missachtet, kann es zu einem Ur-Misstrauen kommen (Erikson, 1993, S. 62-74).

Die Krise, welche sich im Kleinkindalter abspielt, nennt Erikson *Autonomie gegen Scham und Zweifel*. In dieser Phase ist das Kind nach wie vor sehr abhängig von seinen Mitmenschen, jedoch legt es nun irrsinnigen Wert seinen autonomen Willen durchzusetzen. Durch die zunehmende Kontrolle, die das Kind über seinen Darm und seine Blase erlangt, wächst auch das Autonomiegefühl. Das Kind verspürt immer mehr den Wunsch sich etwas anzueignen. Es ist aber nicht ungewöhnlich, wenn es diese Sache oder Person im nächsten Moment wieder wegstößt. Es geht um das autonome Treffen von Entscheidungen, was nur möglich wird, wenn es ein tiefes Gefühl des inneren Vertrauens in sich trägt. In dieser Phase ist laut Erikson einerseits die Aufgabe der Eltern das Kind vor seinem noch nicht fertig entwickelten Urteilsvermögen zu schützen, andererseits müssen sie sich aber in acht nehmen, dem Kind nicht das Gefühl der Selbstständigkeit zu nehmen. Geschieht dies, treten beim Kind Gefühle der Scham und des Zweifels auf. Erikson gibt Erwachsenen den Tipp, dem Kind in diesem Stadium zugleich fest und tolerant gegenüberzutreten, so wird das Kind selbst auch fest und tolerant werden. Weiters führt er an „denn ganz gleich, was wir im Einzelnen tun, das Kind wird in erster Linie fühlen, wie wir leben, was uns zu liebenden, helfenden und verlässlichen oder aber zu haßerfüllten, unsicheren, mit sich selbst uneinigen Menschen macht“ (Erikson, 1959, S. 83). Es geht Erikson wohl weniger darum, was man dem Kind genau sagt, sondern wie sich die Erwachsenen in verschiedensten Lebenssituationen verhalten (Erikson, 1993, S. 75-85).

Das dritte Stadium befasst sich mit Kindern im Spielalter. Hier meint Erikson Kinder von drei bis fünf Jahren. Die zentrale Krise lautet *Initiative gegen Schuldgefühle*. Dem Kind ist nun bewusst, dass es ein *Ich* ist, und versucht herauszufinden welche Art von Person es gerne werden möchte. Es identifiziert sich mit Vorbildern, welche in diesem Alter sehr oft die Eltern sind. Die Kinder durchleben enorme Entwicklungsschübe vor allem im sprachlichen und motorischen Bereich. Es ergeben sich zahlreiche neue Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Welt, da das Vorstellungsvermögen wächst. Das Kind beginnt Vergleiche anzustellen und entwickelt eine enorme Wissbegier, diese wachsende Initiative stellt aber auch die Krise dar. Es kommt zu Gefühlen der Eifersucht und Rivalität, und bei Misserfolgen fühlt sich das Kind schuldig. Durch die Entwicklung des Gewissens, welches einerseits der Lenker der Initiative ist, fühlt sich das Kind aber auch für Dinge schuldig, die es sich bloß gedacht hat. In diesem Stadium bildet sich der Grundstein der Moralität (Erikson, 1993, S. 87-97).

Das nächste, und für diese Arbeit besonders bedeutsame Stadium, nennt Erikson das Schulalter. Hier stellt die zentrale Krise *Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl* dar. „Ich bin was ich lerne“ (Erikson, 1993, S. 98), fasst diese Entwicklungsphase in aller Kürze zusammen. Kinder dieses Alters eignen sich spielerisch die Welt an. Je nach Auffassung wird das Spiel als Vorbereitung auf die Zukunft oder aber als Verarbeitungsmethode von Vergangenen verstanden. Als geübter Beobachter kann man erkennen, was das Kind in seinem Spiel verarbeitet. Erikson versteht wohl als Werksinn die (spielerische) Auseinandersetzung mit Dingen. Kinder wollen etwas schaffen oder erschaffen, sie wollen ihre Aufgaben gut machen und sind voller Tatendrang. Mit dem Beginn der Latenzperiode mindert sich jedoch der Drang die Welt zu erforschen. Kinder lernen, sich Anerkennung zu verschaffen indem sie Dinge produzieren, nun steht mehr das Endergebnis im Vordergrund als der Prozess. Sie streben danach etwas gut zu machen und Dinge zu vollenden. Dies bringt aber auch die Gefahr des Minderwertigkeitsgefühls mit sich. Dieses Minderwertigkeitsgefühl kann laut Erikson aber auch durch einen unzureichend gelösten Konflikt aus einem früheren Stadium entstehen. Ein Beispiel hierfür wäre, dass das Kind seine Mama noch mehr braucht als all das Wissen. Aber auch wenn das Kind die vorangegangenen Krisen bewältigt hat, besteht die Gefahr des Minderwertigkeitsgefühls. Kinder identifizieren sich häufig mit Personen die viel wissen, häufig sind das in den Augen der Kinder die Lehrer, und diese Identifikation ist auch wichtig für die Aufrechterhaltung des Werksinns. Dies bringt aber die Gefahr mit sich, dass das Kind nie Stolz erlebt oder das Gefühl hat etwas gut gemacht zu haben. Abschließend soll noch besonders betont werden, dass dieses Stadium hinsichtlich sozialer Beziehungen von besonderer Bedeutung ist. Kinder beschäftigen sich mit und neben anderen Kindern und sehen sich nicht mehr als Einzelspieler (Erikson, 1993, S. 98-106).

In der Adoleszenz sieht Erikson (1993) die Krise zwischen *Identität und Identitätsdiffusion*. Im frühen Erwachsenenalter begegnet uns *Intimität gegen Isolierung*, im mittleren Erwachsenenalter *Generativität gegen Selbst-Absorption*, und im späten Erwachsenenalter schließlich *Integrität gegen Lebens-Ekel*.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Erikson die soziale Entwicklung als Lösung verschiedener Krisen der psychosozialen Entwicklung versteht.

Nach dieser beispielhaften Ausführung einer Entwicklungstheorie aus psychoanalytischer Sicht, werden nun noch die kognitions- und systemorientierte Sicht auf die soziale Entwicklung betrachtet.

4.2.3.3 Der kognitions- und systemorientierte Ansatz

Genau wie bei den ersten beiden Ansätzen, spielt auch hier das elterliche Verhalten eine wichtige Rolle bei der Sozialentwicklung des Kindes. Neben diesem Aspekt wird hier die kindliche Aktivität noch vor den Einfluss der Eltern gestellt (Lohaus et al., 2010, S. 193).

Aus kognitionspsychologischer Sicht ist die Fähigkeit der Perspektivenübernahme ein unglaublich wichtiger Schritt der sozialen Entwicklung. Diese Fähigkeit wird als „Theory of Mind“ bezeichnet, und ist eine wichtige Voraussetzung für den einfühlsamen Umgang mit anderen Personen. Nur mit dieser Fähigkeit ist es uns Menschen möglich, Verhaltensweisen, Gedanken oder auch Emotionen von anderen Individuen zu verstehen (Dimitrova & Lüdmann, 2014, S. 3).

Die am frühesten entwickelte und einfachste Form ist die visuelle Perspektivenübernahme. Bereits im Alter von 24 Monaten sind Kinder in der Lage zu verstehen, dass Andere etwas womöglich nicht sehen können, obwohl sie selbst den Gegenstand sehr wohl sehen (Wicki, 2015, S. 90). Wenn wir uns nochmal an die Stufen der kognitiven Entwicklung nach Piaget zurückerinnern, kann sich das Kind in der präoperationalen Phase (ungefähr vom zweiten-sechsten Lebensjahr), noch nicht in einen anderen Standpunkt versetzen. Er beschreibt das Kind mit diesem Alter als egozentrisch. Nach der visuellen Perspektivenübernahme folgt die soziale. „Das Verständnis geht über die physikalischen und beobachtbaren Eigenschaften des Geschehens hinaus und beinhaltet die inneren, nicht-beobachtbaren Vorgänge innerhalb der Person“ (Dimitrova & Lüdmann, 2014, S. 4). Diese Fähigkeit entwickelt sich im Vorschulalter, unabhängig von sozialen oder kulturellen Bedingungen. Die Theory of mind stellt eine Voraussetzung für soziale Kompetenz dar, und hat für diese Arbeit einen besonderen Stellenwert (Lohaus, 2010, S. 194).

Dimitrova und Lüdmann (2014, S. 7) arbeiten eine weitere Form der Perspektivenübernahme heraus, welche über der Theory of Mind steht. Sie bezeichnen diese als emotionale Perspektivenübernahme. Menschen die diese Form beherrschen sind laut den beiden Autorinnen empathiefähig. Sie sind in der Lage emotionale Zustände Anderer tatsächlich nachzuempfinden, und nicht nur zu verstehen.

Im Anschluss daran geht die kognitive Entwicklungstheorie davon aus, dass ein Kind ab dem Vorschulalter viel über richtig und falsch nachdenkt. Es tut dies aktiv, und übernimmt das Verständnis von gut und schlecht nicht ohne Bedenken von Anderen. Neben dem zunehmenden logischen Denken spielt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine entscheidende Rolle bei der moralischen Entwicklung. Dadurch bedingt, sind beim

moralischen Verständnis in der mittleren Kindheit große Fortschritte erkennbar (Berk, 2011, S. 454).

Bereits bei fünfjährigen Kindern lassen sich moralische Fragestellungen erkennen. Beispielsweise setzen sie sich häufig besonders für Verteilungsgerechtigkeit ein. Dies lässt sich an Sätzen wie „Max hat doch mehr bekommen als ich!“ erkennen. Der früh ausgeprägte Gerechtigkeitssinn lässt sich also daran festmachen, dass Kinder vieles ungerecht finden und Gerechtigkeit für sie darin besteht, dass alle Kinder die gleiche Menge einer Sache bekommen. Mit zunehmendem Alter verändert sich dieses Verständnis hin zum Verdienstprinzip. Sie denken nun, dass Kinder die sich mehr bemüht haben, oder bessere Leistungen erbracht haben auch mehr bekommen sollten. Mit ungefähr acht Jahren sind Kinder in der Lage nach dem Prinzip der Bedürftigkeit zu urteilen. Sie sehen beispielsweise ein, dass manche Schüler/innen mehr Zuwendung vom Lehrer/von der Lehrerin brauchen als andere (Woolfolk, 2014, S. 102).

Moralität setzt die Bewertung eigener Impulse und das Abwägen deren Folgen voraus. In der frühen Kindheit erwerben die Kinder ein erstes moralisches Verständnis und im Schulalter entwickeln sie schließlich eine intrinsische Motivation für moralisches Verhalten. Je älter das Kind wird, desto mehr Variablen werden im Bezug auf Gerechtigkeit berücksichtigt (Berk, 2011, S. 455). Einen weiteren Aspekt moralischer Entwicklung stellt das Verstehen von Regeln dar. Wie das gemeint ist, soll an einem Beispiel dargestellt werden. Ein Kleinkind wird ein Verbot, beispielsweise Essen im Wohnzimmer, beachten, da es in einem gewissen Alter die Existenz von Regeln nicht in Frage stellt. Piaget nannte das den moralischen Realismus. Das fünf- bis sechs jährige Kind glaubt laut Piaget an eine Absolutheit der Regeln (Woolfolk, 2014, S. 102).

Durch das ständige Interagieren mit anderen Kindern und Erwachsenen lernen sie die Emotionen der Mitmenschen einzuschätzen und mitzufühlen. Hier ist auf die oben beschriebene Fähigkeit der Perspektivenübernahme zu verweisen. Mit dieser Fähigkeit erfolgt ein allmählicher Übergang zur kooperativen Moral. Hier gewinnen Kinder die Einsicht, dass Regeln von Menschen aufgestellt werden, und von diesen auch verändert werden können (Woolfolk, 2014, S. 102).

Des Weiteren entwickeln Kinder laut Wicki (2015, S. 91) prosoziales Verhalten. Er meint damit, dass sie Handlungen durchführen, die einer andern Person zugutekommen. Dies kann in Form von helfen, schenken, unterstützen etc. sein. Das prosoziale Verhalten kommt meist aus einer intrinsischen Motivation heraus, und steigert den eigenen Selbstwert und Stolz. Kinder die Andere unterstützen fühlen sich selbst befriedigt. Es ist aber auch zu erwähnen, dass prosoziales Verhalten als Kompetenz von einem Kind

erreicht sein kann, es aber dieses Verhalten nicht ausführt. Es sieht also, dass ein anderes Kind Hilfe braucht, kann die Situation angemessen erfassen da es fähig zur Perspektivenübernahme ist, trotzdem hilft es möglicherweise nicht. Hierfür kann es wieder zahlreiche Gründe geben, auf welche nun nicht näher eingegangen wird. Kinder mit acht Jahren haben aber schon deutlich mehr soziale Normen als Kinder mit vier Jahren erlernt, deshalb kann allgemein gesagt werden, dass Achtjährige häufiger prosoziales Verhalten zeigen.

Es kann festgehalten werden, dass ein Kind in der Lage sein muss, die Bedürfnisse des Gegenübers wahrzunehmen. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist also die unbedingte Voraussetzung für moralisches Verhalten. Darüber hinaus, muss das Kind auch im Stand sein, sich ein Bild von dem zu machen, was sein Gegenüber brauchen könnte. Und schließlich muss es sich kompetent genug fühlen, die notwendigen Maßnahmen zu treffen um dem Anderen behilflich zu sein (Wicki, 2015, S. 92).

In diesem Kapitel wurden die für am Wichtigsten erachteten Aspekte der kindlichen Entwicklung überblicksmäßig dargestellt. Dies wird als notwendig erachtet, um im nächsten Kapitel auf die Sozialkompetenz eingehen zu können. Nur wem die entwicklungstheoretischen Hintergründe bewusst sind, kann Einschätzungen darüber treffen, wie Kinder zwischen fünf und zehn Jahren am besten beim Erlangen ihrer Sozialkompetenz unterstützt werden können.

Als Abschluss dieses Kapitels wird versucht, die am Anfang gestellte Frage ob sich Kinder ständig und von alleine entwickeln, anhand der im Kapitel dargestellten Inhalte in aller Kürze zu beantworten. Ja, Kinder entwickeln sich ständig und werden aus aktueller Sicht schon ab dem Säuglingsalter als aktiv beschrieben. Obwohl man der Meinung ist, dass sowohl die Anlage als auch die Umwelt einen gewissen Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat, geht man davon aus, dass der größte Teil an der Aktivität des Kindes liegt. Kinder sind im Stande sich eine für sie passende Entwicklungsumgebung zu schaffen. Von den Bezugspersonen muss nur ein Rahmen geschaffen werden, in dem dies auch möglich ist. Kinder entwickeln sich im kognitiven, motorischen sozialen und emotionalen Bereich ständig weiter. Jeder dieser Bereiche hat Einfluss auf die anderen, somit ist Entwicklung als ganzheitlicher Prozess zu sehen (Woolfolk, 2015; Berk, 2011; Wicki, 2015; Lohaus et al, 2010).

5 Sozialkompetenz

Schon seit vielen Jahren beschäftigt sich die Psychologie mit dem Sozialverhalten der Menschheit. Wir Menschen handeln so gut wie immer in sozialen Kontexten, darum ist das Thema *Sozialkompetenz* von großem Interesse für Wissenschaftler/innen. Auch

diverse Praktiker/innen sind sehr an dem Thema interessiert, da ihnen Wissen über soziale Kompetenzen bei ihrer praktischen Arbeit zugutekommt. Vor allem befassen sich die entwicklungs-, und die klinische Psychologie mit der sozialen Kompetenz. Für diese Arbeit ist der entwicklungspsychologische Forschungsansatz besonders interessant, da dieser vor allem den Prozess der Aneignung sozialer Kompetenzen beforscht (Kanning, 2002, S. 154).

Das Thema hat besonders in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, da die Menschheit immer emanzipierter, höher gebildet und vernetzter wird. Diese Fortschritte in der westlichen Gesellschaft fordern sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld ein immer höheres Maß an Flexibilität bei der Interaktion. In sehr vielen Berufen wird vermehrt auf Teamarbeit gesetzt, und auch auf internationale Vernetzung. Soziale Kompetenz kristallisiert sich als Schlüsselkompetenz heraus, welche für den privaten als auch für den beruflichen Erfolg ausschlaggebend ist. Darüber hinaus ist sie auch eine Voraussetzung für das eigene Wohlbefinden (Kanning, 2002, S. 154). In dieser Arbeit soll das Augenmerk darauf gelegt werden, wie sich soziale Kompetenz bei Kindern entwickelt, was sie ausmacht und wie sie gefördert werden kann. Um sozial kompetente Erwachsene, welche die moderne Gesellschaft braucht auszubilden, muss bei den Kindern angesetzt werden.

5.1 Definition

Die Definition des Begriffs der sozialen Kompetenz ist ähnlich komplex wie die der Entwicklung. Es lassen sich aus den verschiedenen Forschungsfeldern die unterschiedlichsten, teilweise sogar widersprüchlichen Definitionen finden. Ein von Kanning (2002, S. 155) genannter Grund dafür ist, dass der Begriff in unterschiedlichen Disziplinen, welche andere Forschungsziele haben, untersucht wird.

Im Artikel von Hochbein (2013, S. 448) wird das Ganze von einer noch entfernteren Ebene betrachtet. Er geht davon aus, dass in jeder Kultur ein anderes Verhalten als sozial angemessen verstanden wird. Dies impliziert, dass man eine große Bandbreite an Verhaltensmöglichkeiten braucht, um im jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld als sozial kompetent zu gelten. Ein angemessenes Sozialverhalten wird in Alltagssituationen, im beruflichen Umfeld im Umgang mit Kollegen, im Team oder an Schnittstellen zu anderen Bereichen erwartet. Darüber hinaus wird verlangt, auch schwierige Gespräche beispielsweise in Konfliktsituationen angemessen zu meistern. Es wird also deutlich, dass nicht überall das gleiche Verhalten als sozial angemessen gilt, und dass es auch innerhalb einer Kultur zahlreiche Teilbereiche gibt, wo von den Bürgern erwartet wird das Sozialverhalten an die gegebenen Bedingungen anzupassen.

Bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts wurde der Begriff *soziale Kompetenz* verwendet, um zu definieren ob es sich um einen Menschen mit Lernschwierigkeiten handelt. Anfang der 80er Jahre fand der Begriff dann Einklang in der Psychologie, wo er vor allem im klinischen Bereich untersucht wurde. Seit den 90er Jahren kann jedoch wieder eine Abnahme an Publikationen rund um das Thema soziale Kompetenz festgestellt werden (Hochbein, 2013, S. 448).

Da der Begriff *soziale Kompetenz* in der zu findenden Literatur sehr häufig als Schlagwort verwendet wird, denken viele es ist ein allgegenwärtiger Begriff und jeder weiß was gemeint ist. Ob nun aber auch wirklich alle das Gleiche darunter verstehen, ist fraglich. Eine Definition auf dem für dieses Anliegen spannenden Gebiet der Entwicklungspsychologie lautet wie folgt. Als sozial kompetent werden Menschen verstanden, welche in der Lage sind, sich an die vorherrschenden Normen und Werte der Gesellschaft anzupassen. Eine andere Definition, welche aus der klinischen Psychologie stammt besagt hingegen, dass sich Personen sozial kompetent verhalten, wenn sie es schaffen in Interaktionen mit Anderen ihre eigenen Interessen erfolgreich zu vertreten. Es wird nun deutlich warum anfangs die Widersprüchlichkeit angesprochen wurde. Diese beiden Definitionen machen sich zwar nicht gegenseitig ungültig, verstehen aber etwas komplett Anderes unter Sozialkompetenz. Auf den ersten Blick könnte es zwar so scheinen, als wäre es nicht möglich sich vorgegebenen Werten und Normen anzupassen und gleichzeitig seine eigenen Interessen durchzusetzen, doch bei genauerer Betrachtung kann festgestellt werden, dass wenn wir alle unter denselben Normen handeln trotzdem Platz für individuelle Durchsetzung ist. Womöglich könnte um die beiden Definitionen zu vereinen gesagt werden, dass das Ziel von sozial kompetentem Verhalten die Übereinstimmung der Interessen aller Beteiligten ist. Damit ist gemeint, eine Lösung oder einen gemeinsamen Nenner zu finden, mit welchem sich alle beteiligten Personen zufrieden geben. Dies soll aber nicht bedeuten, dass alle das Gleiche wollen müssen. Vielmehr soll sozial kompetentes Verhalten dazu führen, dass alle Parteien ihren Interessen nachgehen können (Kanning, 2002, S. 155).

Anders gesagt geht es in dem Diskurs darum, ob soziale Kompetenz als Anpassung oder als Durchsetzung verstanden wird. Bei der oben genannten entwicklungspsychologischen Definition ist der Aspekt der Anpassung deutlich zu erkennen. Nur wer anpassungsfähig ist, wird sich in der Berufswelt durchsetzen können. Die zweite oben genannte Definition zielt auf die Durchsetzung ab. Hier wird davon ausgegangen, dass das Durchsetzen der eigenen Interessen eine wichtige Kompetenz ist, denn wer sich immer nur anpasst, kann sie nicht in der Weise verwirklichen in der es ihm am liebsten ist. Als Gegenargument zur Notwendigkeit der Anpassungsfähigkeit im Berufsleben kann aus dieser Warte genannt

werden, dass ein Chef der nicht in der Lage ist sich durchzusetzen, wohl kaum die an ihn gerichteten Erwartungen erfüllen kann (Kanning, 2015, S. 3).

Kanning (2015) diskutiert auch, ob soziale Kompetenz ein Potential oder ein Verhalten ist. Um dieser Frage näher auf den Grund gehen zu können, sollten wir den Kompetenzbegriff genauer unter die Lupe nehmen. Sehr treffend für dieses Anliegen ist die Definition von Weinert, wo er den Kompetenzbegriff als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002, S. 27) definiert. Geht man von dieser Definition aus, ist Sozialkompetenz sowohl ein Potential als auch ein Verhalten. Denn die wie Weinert sie nennt uns verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten meinen auf die Frage umgemünzt Potentiale. Aber wenn diese wie er meint auch erlernbar sind, kann soziale Kompetenz auch als Verhalten gesehen werden (Kanning, 2002, S. 155).

Vielleicht ist es an dieser Stelle auch hilfreich um mehr Klarheit zu bekommen, einen Unterschied zwischen sozialer Kompetenz und sozial kompetentem Verhalten zu definieren. Wer Potential hat, muss es nicht zwingend auch ausleben und sich demnach verhalten. Es könnte zum Beispiel sein, dass eine Person das Potential hat die meisten Konflikte zufriedenstellend zu lösen. Trotzdem kann es sein, dass diese Person einen Konflikt nicht fair löst. Deswegen kann aber nicht auf eine Unfähigkeit zum Konfliktlösen geschlossen werden. Damit soll gesagt werden, dass die momentanen Bedingungen, seien sie situativ oder körperlich, eine Person von sozial kompetentem Verhalten abhalten können, obwohl sie es generell könnte. In aller Kürze kann gesagt werden, dass eine Person sozial kompetentes Verhalten zeigt, wenn sie in einer bestimmten Situation sowohl die eigenen Ziele verwirklicht, als auch unter den sozial akzeptierten Normen handelt. Soziale Kompetenz meint hingegen, die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (Kanning, 2002, S. 155). Soziale Kompetenz kann eher als Potential, welches grundsätzlich ausgeprägter oder weniger ausgeprägt sein kann, verstanden werden. Soziale Kompetenz ist somit die Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten (Kanning, 2002, S. 155).

5.2 Dimensionen sozialer Kompetenz

Bis zu diesem Punkt wurden die beiden Definitionen der Sozialkompetenz, Anpassung und Durchsetzung, gegenübergestellt und der Unterschied zwischen sozialer Kompetenz und sozial kompetentem Verhalten erläutert.

In diesem Kapitel soll deutlich werden, dass soziale Kompetenz ein multidimensionales Konstrukt ist. Hinter unseren Verhaltensweisen die wir im Umgang mit anderen Menschen zeigen, liegt ein komplexes Konzept einzelner Fähigkeiten, die mit dem Begriff Sozialkompetenz zusammengefasst werden. Welche Dimensionen dahinterstecken, um sozial kompetent zu sein, soll nun aufgedeckt werden (Kanning, 2009, S. 20).

5.2.1 Faktoranalytisch abgeleitete Dimensionen

Schon die verschiedensten Autor/innen haben versucht soziale Kompetenz in ihre einzelnen Dimensionen zu gliedern (Anton & Weiland, 1993; Riggio, 1986). Kanning (2015, S. 8) kritisiert an vielen dieser Versuche jedoch, dass es sich um Synonyme oder so allgemeine Begriffe wie „Teamfähigkeit“ handelt, welche wieder in weitere Unterbegriffe zu differenzieren wären. Sogar in den unterschiedlichen Werken von Kanning selbst werden andere Vorschläge der Unterteilung geliefert. Für diese Arbeit wird sein Versuch der Gliederung in faktorenanalytisch abgeleitete Dimensionen sozialer Kompetenz herangezogen, aus dem schlichten Grund, dass dieses Modell das aktuellste ist.

Das Modell wurde in Primär- und Sekundärfaktoren gegliedert. Jedem Sekundärfaktor ist ein Primärfaktor zugeteilt, welcher den Sekundärfaktor näher beschreibt. Anders gesagt, muss der Mensch über verschiedene Primärfaktoren verfügen, um die Bedingungen des Sekundärfaktors zu erfüllen. Als ersten Sekundärfaktor nennt Kanning *Offensivität*. Die dazugehörigen Primärfaktoren sind *Durchsetzungsfähigkeit*, *Konfliktbereitschaft*, *Extraversion* und *Entscheidungsfreudigkeit*. Blickt man auf diese Begriffe könnte man schlussfolgern, dass ein Mensch offensiv ist, wenn es ihm gelingt im Kontakt mit anderen aus sich herauszukommen, seine Meinung zu vertreten, und somit den eigenen Interessen aktiv zu folgen. Als zweiten Sekundärfaktor stellt Kanning *soziale Orientierung* vor. Diese gliedert sich in folgende Primärfaktoren: *Prosozialität*, *Perspektivenübernahme*, *Wertepluralismus*, *Kompromissbereitschaft* und *Zuhören*. Laut dieser Dimension verhält sich eine Person sozial kompetent, wenn sie nicht nur stur ihre eigenen Wünsche verfolgt, sondern Andere unterstützt, sich mitfühlend verhält, sich letztlich für die Bedürfnisse Anderer interessiert. Als dritten Sekundärfaktor nennt Kanning *Reflexibilität*. Nach Kanning kann einer Person die Fähigkeit zu Reflexibilität zugeschrieben werden, wenn diese über *Personenwahrnehmung*, *direkte Selbstaufmerksamkeit*, *indirekte Selbstaufmerksamkeit* und *Selbstdarstellung* verfügt. Die Fähigkeit zu reflektieren ist uns allen ein Begriff, und genau darauf kommt es bei dieser Dimension der sozialen Kompetenz an. Die genannten Faktoren zielen auf das Ausmaß ab, in dem sich eine Person mit sich selbst und ihren Interaktionspartnern auseinandersetzt. Nur wer seine

eigenen Wertevorstellungen, Haltungen und auch Handlungen immer wieder reflektiert und auch ihre aktuelle Gültigkeit prüft, ist in der Lage dies professionell bei Anderen zu tun. Als vierten und letzten Sekundärfaktor zählt Kanning *Selbststeuerung* auf. Um *Selbststeuerung* zu beherrschen, werden die Primärfaktoren, *Selbstkontrolle*, *emotionale Stabilität*, *Handlungsflexibilität* und *Internalität*, vorausgesetzt. All diese Begriffe beschreiben die Fähigkeit einer Person, in den verschiedensten Situationen spontan, flexibel und rational zu handeln. Dies wird möglich, sobald man seine eigenen emotionalen Befindlichkeiten unter Kontrolle hat (Kanning, 2015, S. 9). Versucht man die vier zentralen Dimensionen auf einen Nenner zu bringen kann gesagt werden, dass eine Person sozial kompetent ist, wenn sie ihre eigenen Ziele verwirklicht, darauf weisen die Dimensionen *Offensivität* und *Selbststeuerung* hin, ohne die Bedürfnisse Anderer zu übergehen (*Reflexibilität* und soziale *Orientierung*) (Kanning, 2015).

5.2.2 Multidimensionales Modell der Sozialkompetenz

Um zu zeigen, dass der Versuch von Kanning nur ein möglicher Ansatz der Auffassung von sozialer Kompetenz ist, wird im Folgenden eine zweite komplett andere Möglichkeit vorgestellt, mit dem Begriff umzugehen. Der Gesundheitswissenschaftler DuBois und der Psychologe Felner (zit. n. Stängle, 2016, S. 33) entwickelten ebenfalls ein multidimensionales Modell von Sozialkompetenz. Es ist sowohl theoriegeleitet als auch empirisch untermauert. Die beiden Autoren arbeiteten heraus, dass soziale Kompetenz eng an die *positive mentale Gesundheit* sowie an die *persönlichen Umfeldbedingungen* gebunden ist. Diese werden wiederum in *kognitive Kompetenzen*, *Handlungsfähigkeit*, *emotionale Kompetenzen* und *Performanz* gegliedert. Die positive mentale Gesundheit kann sozusagen als unbedingte Voraussetzung für alle anderen Faktoren gesehen werden. Nur wer über mentale Gesundheit verfügt, kann die anderen Dimensionen erwerben. Um das Modell näher zu erläutern werden im Folgenden die vier Kernfaktoren welche zusammen die Umfeldbedingungen ergeben, dargestellt (DuBois & Fellner; zit. n. Stängle, 2016, S. 33).

Mit kognitiver Kompetenz meinen die Autoren in diesem Zusammenhang kognitive Prozesse im Bezug auf Entscheidungsfindungen und Urteilsfähigkeiten. Versucht man diese beiden Fähigkeiten genauer zu definieren, geht es darum, in der Lage zu sein sich Informationen zu verschaffen. Dies beginnt damit, dass man über die kulturellen Werte und Normen bescheid weiß, und gesellschaftliche Regeln kennt. Das ist die Voraussetzung um sozial angepasst handeln zu können. Eine Person muss aber nicht nur fähig sein diese Informationen zu bekommen, sondern auch sie weiterzuverarbeiten und die damit in Verbindung stehenden Richtlinien für soziales Handeln auch zu verstehen.

Mit dieser Teilkompetenz kann eine Person sowohl interpersonale wie auch personale Entscheidungen treffen (DuBois & Fellner; zit. n. Stängle, 2016, S. 34).

Der zweite Kernfaktor für sozial kompetentes Verhalten ist die Handlungsfähigkeit. Sie setzt zahlreiche Erfahrungen voraus, denn nur dann können gewisse Handlungen und Handlungsplanungen im Vorhinein abgeschätzt und eingestuft werden. Um in der jeweiligen Situation tatsächlich sozial angemessen zu handeln, braucht es Bestimmtheit, Verhandlungsgeschick, und die im oberen Absatz angesprochenen notwendigen Informationen. Doch da jede soziale Handlungssituation mehrere Beteiligte einschließt, reichen die Kompetenzen einer Person meist noch nicht für eine erfolgreiche Handlungsfähigkeit aus. Sie ist auch auf die Unterstützung von den Anderen angewiesen. Zusätzlich kann es sehr hilfreich sein, wenn die Person frei und ungezwungen sprechen, also ihr Anliegen darbringen kann (DuBois & Fellner; zit. n. Stängle, 2016, S. 34).

Drittens werden die emotionalen Kompetenzen angeführt. Diese ermöglichen es den Menschen ihre Gefühle zu steuern und bewusst damit umzugehen. Auch um Konfliktsituationen zu meistern und sozial angemessen mit ihnen umzugehen, wird emotionale Kompetenz vorausgesetzt. Sie hilft Problemlösungsstrategien zu entwickeln, welche in schwierigen Momenten angewendet werden können. Weiters umfasst emotionale Kompetenz auch die Gefühle anderer wahrzunehmen und mitfühlend darauf zu reagieren. Dies setzt die im Kapitel vier beschriebene Fähigkeit der Perspektivenübernahme voraus. Auch das Einlassen auf Andere und das gegenseitig Vertrauen können zählt zu den emotionalen Kompetenzen (DuBois & Fellner; zit. n. Stängle, 2016, S. 34).

Die Performanz des kompetenten Verhaltens zeigt sozusagen sozial kompetentes Verhalten. Dies soll meinen, dass es zwei Gründe haben kann, wenn sich eine Person sozial inkompetent verhält. Es kann sein, dass die Person einen der drei oben genannten Bereiche defizitär ausgeprägt hat und es ihr somit in gewissen Situationen schlicht nicht möglich ist sozial kompetent zu handeln. Oder aber ist das Problem motivationaler Herkunft. „Bedeutend für die Performanz sozial kompetenten Verhaltens sind daher die Wertestruktur einer Person, das Niveau der moralischen Entwicklung sowie das individuelle Gefühl der Wirksamkeit und Kontrolle“ (DuBois & Fellner; zit. n. Stängle, 2016, S. 34).

Würde man dies mit Kanning (2002) argumentieren, wäre das genau die Unterscheidung zwischen sozialer Kompetenz und sozial kompetentem Verhalten. Die ersten drei von DuBois und Fellner aufgezählten Kompetenzbereiche sind die Voraussetzung für soziale Kompetenz. Die Performanz sozial kompetenten Verhaltens muss nicht gegeben sein

auch wenn die oberen drei Fähigkeiten vorhanden sind. Wie schon einleitend erwähnt, kann eine Person über zahlreiche soziale Kompetenzen verfügen ohne sie auch regelmäßig einzusetzen, sich also sozial kompetent zu verhalten.

Vergleicht man das Modell der faktoranalytisch abgeleiteten Dimensionen sozialer Kompetenz von Kanning (2015, S. 9) mit dem Modell und Taxonomie von DuBois und Felner, lassen sich auf den ersten Blick zwei komplett unterschiedliche Gliederungen von sozial Kompetenz erkennen. Doch im Grunde laufen die Dimensionen auf sehr ähnliche Fähigkeiten hinaus. In beiden Modellen wird für sozial kompetentes Verhalten das Wissen über gesellschaftliche und kulturelle Normvorstellungen vorausgesetzt. Auch kann das kompetente Handeln in sämtlichen Situationen als Gemeinsamkeit gesehen werden. Weiters findet sich bei beiden Modellen, dass es bei situationsbezogenen Handlungen um das Gleichgewicht zwischen den eigenen Interessen und Zielen und den Wünschen und Ansprüchen der Anderen geht (Kanning, 2015; Stängle, 2016). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die beiden oben genannten Definitionen von Sozialkompetenz, zusammengefügt recht deutlich das ausdrücken, was in den beiden multidimensionalen Modellen als Kernaussage interpretiert werden kann.

5.2.3 Merkmalskategorien der Sozialkompetenz

Die bisherigen Ausführungen über soziale Kompetenz und sozial kompetentes Verhalten sind allgemein und für jedes Alter und alle Bereiche gültig. Im Folgenden soll noch eine Ausführung herangezogen werden, welche sich speziell mit den wichtigen sozialen Kompetenzen im Kindesalter auseinandersetzt. Die beiden Psychologen Paul Caldarella und Kenneth W. Merrell (1997, S. 272) teilen die sozialen Kompetenzen in fünf Merkmalskategorien, welche besonders für Kinder und Jugendliche von Bedeutung sind. Die erste Merkmalskategorie umfasst die Fähigkeit, mit Anderen in Beziehung zu treten und somit das Knüpfen von positiven Beziehungen. Damit diese Beziehungen von beiden Seiten als bereichernd empfunden werden, spielt die Fähigkeit der Perspektivenübernahme eine wichtige Rolle. Denn nur Kinder, die die Gefühle und Wünsche Anderer wahrnehmen und darauf reagieren, werden in erfolgreiche Beziehungen eingebunden sein. Auch das gegenseitige Loben und Helfen ist für Freundschaften zwischen Kindern besonders wichtig. Als zweites Merkmal sozialen Verhaltens nennen die Beiden *Selbstmanagementkompetenzen*. Darunter fällt zum einen seine eigenen Gefühle und Impulse wie Wut und Ärger unter Kontrolle zu haben, und zum anderen das Akzeptieren und Einhalten von Regeln und Grenzen, seien sie von Erwachsenen oder auch von anderen Kindern im Spiel aufgestellt worden. Zu der dritten Kategorie zählen *akademische beziehungsweise schulische Kompetenzen*. Um als sozial

kompetent zu gelten wird von Kindern auch erwartet, sich an die Anweisungen welche Lehrer/innen geben zu halten. Darüber hinaus sollen sie ihre Aufträge selbstständig erledigen. Wenn sie einmal wo nicht weiter kommen ist ein wichtiger Faktor sozialer Kompetenz dies selbst zu erkennen und sich Hilfe zu holen, sei es durch fragen anderer Kinder oder der Lehrperson. Auch *kooperative Kompetenzen* soll ein sozial kompetentes Kind besitzen. Dies inkludiert einerseits die Fähigkeit mit Kritik umgehen zu können, andererseits soziale Bedingungen und Regeln anzuerkennen. Die fünfte Kategorie, die *Durchsetzungsfähigkeit*, baut in gewisser Weise auf den bisher genannten auf, um sozial angemessen ausgeführt zu werden. Unter Durchsetzungsfähigkeit wird in diesem Zusammenhang die aktive Beteiligung an Aktionen und Gesprächen verstanden. Auch hier geht es darum, sich um seine eigenen Bedürfnisse zu kümmern, ohne die der Anderen zu vernachlässigen.

5.3 Abgrenzung des Begriffs

Im oben bereits vorgenommenen Definitionsversuch wurde festgestellt, dass soziale Kompetenz eine Fähigkeit darstellt, die einzelnen Individuen zugeschrieben werden kann. Im Folgenden soll eine Abgrenzung des Begriffs vorgenommen werden. Sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis finden sich neben der sozialen Kompetenz auch noch zahlreiche andere Begriffe, die zum Teil das Gebiet der Sozialkompetenz zwar schneiden, aber doch nicht genau dasselbe meinen.

Zuerst ist der Begriff der sozialen Intelligenz zu nennen. Er ist der älteste aller mit der Sozialkompetenz verwandten Begriffe und geht auf Thorndike (1920; zit. n. Kanning, 2009, S. 22) zurück. Der Schwerpunkt liegt hier allerdings hauptsächlich bei den kognitiven Voraussetzungen für soziales Verhalten. Die soziale Intelligenz bezieht sich nur auf zwischenmenschliche Aktionen und wird immer dann wichtig, wenn es um feinfühliges Verhalten Anderen gegenüber geht (Kanning, 2009, S. 22). Tests, welche die Messung der sozialen Intelligenz zum Ziel haben, verwenden meist sehr abstrakte Aufgaben, welche die kognitive Leistung untersuchen. Die Ergebnisse des Tests stimmen in den allermeisten Fällen mit der allgemeinen Intelligenz der Testpersonen überein. Darum kann die soziale Intelligenz höchstens als eine von vielen Facetten der sozialen Kompetenz gesehen werden. Denn Sozialkompetenz setzt bei weitem mehr voraus, als die bloße Nutzung von kognitivem Wissen im Bezug auf Interaktionen (Kanning, 2015, S. 12).

Der zweite verwandte Begriff ist die emotionale Intelligenz. Ursprünglich ist das Konzept der sozialen Intelligenz auf Salovey und Mayer (zit. n. Kanning, 2015 S. 23) zurückzuführen. Sie definieren den Begriff, indem sie fünf Facetten herausarbeiten, die

einen *emotional intelligenten* Menschen ausmachen. Erstens kann hier genannt werden, die eigenen Emotionen richtig zu deuten. Darauf aufbauend geht es auch darum, die Emotionen Anderer passend zu interpretieren. Weiters soll die Person auch in der Lage sein, ihre eigenen Emotionen zu regulieren, diese auszudrücken und sinnvoll einzusetzen. Kanning stellt sich jedoch die Frage, inwieweit es angemessen ist, in diesem Zusammenhang von *Intelligenz* zu sprechen. Solange es um die kognitive Verarbeitung von Emotionen und emotionalen Situationen geht, scheint der Intelligenzbegriff plausibel. Doch die fünf von Salovey und Mayer herausgearbeiteten Facetten umfassen mehr als das (Kanning, 2015, S. 12). „Die emotionale Intelligenz soll sich sowohl auf die eigene mentale Gesundheit als auch auf die Qualität sozialer Interaktionen positiv auswirken“ (Kanning, 2009, S. 23). Dies kann durch die fünf oben genannten Facetten emotionaler Intelligenz geschehen. Auch hier kann festgestellt werden, dass es sich bei emotionaler Intelligenz lediglich um eine Teilmenge sozialer Kompetenz handelt. Mit der zuvor beschriebenen sozialen Intelligenz gibt es auch zahlreiche Überschneidungen. Nimmt man die Inhalte der sozialen und der emotionalen Intelligenz zusammen, kann trotzdem nicht von Sozialkompetenz gesprochen werden (Kanning, 2015, S. 13).

Möglicherweise können die Inhalte der Sozialkompetenz mit dem Begriff der *sozialen Fertigkeiten* weiter ergänzt werden. Hierunter sind Kompetenzen zu verstehen, welche gezielt erlernt wurden, und für positive soziale Interaktionen notwendig sind. Dies können beispielsweise Verhaltensregeln, Höflichkeitsformen oder auch Tischrituale sein. Es handelt sich sowohl um behaviorale als auch um kognitive und kommunikative Fähigkeiten. Den Unterschied zwischen Kompetenzen und Fertigkeiten sieht Kanning darin, dass es sich bei Fertigkeiten um gewisse Fähigkeiten handelt, welche ein geringeres Abstraktionsniveau aufweisen, und im Verlauf des Lebens erlernt wurden. Auch die sozialen Fertigkeiten bilden eine Teilmenge der sozialen Kompetenzen, umfassen sie aber bei weitem nicht in ihrer ganzen Komplexität (Kanning, 2015, S. 24).

Als viertes Konstrukt sollen nun noch die *interpersonalen Kompetenzen* genannt werden. „Unter diesem Begriff werden Kompetenzen subsummiert, die in engen zwischenmenschlichen Beziehungen wie etwa Partnerschaften für beiderseits angenehme Interaktionen verantwortlich sein sollen“ (Kanning, 2015, S. 14). Es werden die in den anderen Konzepten bereits genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt, die *interpersonale Kompetenz* grenzt sich im Wesentlichen nur durch ihre Anwendungsbereiche von den anderen Feldern ab (Kanning, 2009, S. 24).

Die Begriffe wurden vorgestellt um zu zeigen, dass es sich nicht um Synonyme, sondern um Teilbereiche der sozialen Kompetenz handelt. Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass das Abgrenzen der Begriffe nicht wesentlich zur Definition von sozialer

Kompetenz beigetragen hat. Sozialkompetenz kann als Oberbegriff gesehen werden, und ist somit besonders viel diskutiert. Im Gegensatz zur sozialen und emotionalen Intelligenz steht nicht nur die kognitive Leistungsfähigkeit des Individuums im Mittelpunkt, sondern es werden die verschiedensten intra- und interindividuelle Fähigkeiten vorausgesetzt (Kanning, 2015, S. 15).

5.4 Entwicklung sozialer Kompetenzen

Bisher wurde der Begriff Sozialkompetenz definiert, um Klarheit darüber zu bekommen, mit was wir uns auseinandersetzen. Die am Schluss des vorigen Kapitels vorgenommene Abgrenzung von verwandten Begriffen der Sozialkompetenz konnte zeigen, dass die Intelligenz keine primäre Sozialkompetenz ist.

In diesem Kapitel soll geklärt werden, wie sich soziale Kompetenzen entwickeln. Es werden die als besonders wichtig erachteten Entwicklungseinflüsse erläutert.

In den bisherigen Ausführungen über Sozialkompetenz wurde bereits deutlich, dass es die unterschiedlichsten Konzepte und Einschätzungen gibt, welche zum Teil sogar widersprüchlich sind. Dennoch spricht alles dafür, dass frühe und zahlreiche Sozialerfahrungen für die Entwicklung der sozialen Kompetenz förderlich sind. Sowohl die Familie als auch Gleichaltrige bilden das enge Umfeld vom Kleinkindalter bis in die Adoleszenz. Es ist darum naheliegend, dass diese beiden Personengruppen (Familie und Peers) einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Sozialkompetenz haben (Simoni et al., 2008, S. 15).

Bereits im Zuge der Definition wurde geklärt, dass soziale Kompetenz grundsätzlich ein Potential darstellt, welches bei einigen Menschen stärker ausgeprägt ist als bei anderen. Es wurde auch festgehalten, dass Sozialkompetenz im Sinne eines Potentials die Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten ist. Wer über ein großes Repertoire an Kompetenzen verfügt, wird in verschiedensten sozialen Situationen vielfältigere Handlungsmöglichkeiten haben, als jemand der diese Kompetenzen defizitär ausgeprägt hat. Trotzdem muss es nicht immer sein, dass eine Person die über zahlreiche soziale Kompetenzen verfügt, diese auch immer einsetzen kann oder will (Kanning, 2015, S. 30).

5.4.1 Die Bedeutung von Bindung für die Entwicklung von Sozialkompetenz

Die Bindung zu den primären Bezugspersonen spielt bereits im Säuglingsalter eine enorm wichtige Rolle. In diesem Kapitel soll beleuchtet werden, ob die Bindung vom Kind zu den Eltern einen Einfluss auf die Entwicklung von Sozialkompetenz hat.

Bowlby sieht die Mutter und den Säugling als Mitwirkende in einem sich wechselseitig bedingenden System. Die Bindung kann von Beziehung dahingehend unterschieden werden, dass sie nur einen Teilaspekt von Beziehung ausmacht (Brisch, 2006, S. 35).

„Die Bindungstheorie verbindet ethologisches, entwicklungspsychologisches, systemisches und psychoanalytisches Denken. In ihren Annahmen befaßt sie sich mit den grundlegenden frühen Einflüssen auf die emotionale Entwicklung des Kindes und versucht, die Entstehung und Veränderung von starken gefühlsmäßigen Bindungen zwischen Individuen im gesamten menschlichen Lebenslauf zu erklären“ (Brisch, 2006, S. 35).

Dieses Zitat lässt bereits mit der Anspielung auf die emotionale Entwicklung erkennen, dass die Bindung eine wichtige Voraussetzung für die soziale Entwicklung, und somit auch für die Entwicklung von Sozialkompetenz sein könnte. Wenn Bowlby von dem sogenannten Bindungssystem spricht, meint er ein primäres, genetisch verwurzeltes, motivationales System, welches zwischen der primären Bezugsperson und dem Säugling besteht. Es ist von enormer Bedeutung, da es für den Säugling überlebenssichernde Funktionen einnimmt. Durch die Nähe zur Mutter (oder einer anderen primären Bezugsperson), fühlt sich der Säugling sicher und geborgen. Diese Nähe kann bereits durch Blickkontakt gewährt werden, besonders intensiv erlebt sie der Säugling allerdings in Form von körperlichem Kontakt (Brisch, 2006, S. 36).

Bereits in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahrs hat sich zwischen dem Säugling und seinen primären Bezugspersonen eine solche Bindung entwickelt. Dies lässt sich daran erkennen, dass der Säugling beim Erblicken seiner Mutter fast immer mit einem strahlenden Lächeln reagiert. Auch wenn das Kind Angst hat sucht es die Nähe zu ihm vertrauten Personen, da es sich dort beschützt fühlt. Freud stellte als erster die Überlegung an, dass die frühe Bindung des Säuglings zu seiner Mutter die Grundlage für alle weiteren Beziehungen darstelle. Neuere Forschungen haben zwar gezeigt, dass dem nicht ganz so sei, sie nimmt zwar einen sehr wichtigen Stellenwert ein, dennoch sind auch andere Faktoren, wie zum Beispiel die anhaltende Qualität der Mutter-Kind-Beziehung entscheidend (Berk, 2011, S. 259). An dieser Stelle kommt ein weiteres Mal hervor, dass die Mutter-Kind-Bindung einen wesentlichen Beitrag für den späteren Beziehungsaufbau leistet. Wie schon in der Einleitung erwähnt, besteht unser ganzes Leben aus sozialen

Beziehungen, welche wir nur mit einer ausgeprägten Sozialkompetenz für beide Seiten befriedigend führen können (Brisch, 2006).

Entscheidend für den Bindungsaufbau ist feinfühliges Verhalten seitens der Bezugspersonen. Dieses besteht darin, Signale des Kindes wahrzunehmen, sie richtig zu deuten, und zeitnahe adäquat darauf zu reagieren. Dies geschieht im Normalfall im Alltag viele Male, ohne dass die Mutter bewusst darüber nachdenken muss. Der Säugling verlässt sich also auf seine Hauptbezugsperson und geht davon aus, dass sie ihm in den nötigen Situationen Hilfe leistet. Im Laufe des ersten Lebensjahres bildet der Säugling eine Hierarchie der Bezugspersonen. Diese wird Anhand ihrer Verfügbarkeit, und dem Ausmaß in dem sie sich um den Säugling kümmern, erstellt. Ist die Mutter beispielsweise in einer für den Säugling sehr bedrohend wirkender Situation nicht da, kann dieser auf den Vater zurückgreifen, wenn er als sekundäre Bezugsperson für den Säugling gilt. Je größer der Schmerz oder die Angst jedoch ist, desto mehr sehnt sich der Säugling nach der primären Bezugsperson. Während der ersten Lebensjahre lernt das Kind, dass die Bezugsperson ihm zur Verfügung steht und seine Bindungsbedürfnisse befriedigt. Daraus kann abgeleitet werden, dass eine sichere Bindungsrepräsentation zur späteren psychischen Stabilität beiträgt. Erlebt das Kind in seinen ersten Lebensjahren eine sichere Bindung, ist ein großer Beitrag geleistet. Durch spätere traumatische Ereignisse kann sich dies zwar noch hin zu einer unsicheren Bindung entwickeln, dies wird aber mit zunehmendem Alter immer schwieriger möglich (Brisch, 2006, S. 37).

Nun stellt sich noch die Frage, welche Faktoren diese Bindungssicherheit beeinflussen. Es konnten vier zentrale Einflussfaktoren herausgefunden werden. Den ersten Faktor stellt schlicht die Gelegenheit zu einer engen Bindung dar. Manche Kinder, sein sie zur Adoption freigegeben, oder erleben sie im häuslichen Umfeld keine Bindung, leiden an emotionalen Problemen. In unterschiedlichsten Studien konnte festgestellt werden, dass ein gelungener Entwicklungsverlauf nur dann stattfinden kann, wenn es schon seit Beginn des Lebens enge Bindungen zu den Bezugspersonen gibt. Als zweiter Faktor wurde die Qualität der Fürsorge herausgefunden. Unter einfühlsamer Fürsorge wird das rasche und adäquate Reagieren auf die Bedürfnisse des Kindes verstanden. Dies soll aber nicht bedeuten, dass es einer unaufhörlichen Interaktion mit dem Kind bedarf. Säuglinge sind durchaus auch in der Lage zeitweise mit sich selbst auszukommen. Kommt es aber zu Situationen wo sie die Hilfe oder Fürsorge der Eltern brauchen, sollten diese für eine sichere Bindung dann auch zur Verfügung stehen. Drittens kann die Persönlichkeit des Säuglings genannt werden. Wie jeder Mensch, hat auch schon jeder Säugling eine eigene Persönlichkeit und gleicht keinem anderen. Somit ist klar, dass es nicht zu jedem Säugling gleich einfach ist eine gute Bindung herzustellen. Da eine Beziehung immer aus

zwei Personen besteht, ist es allgemein schwer zu sagen, ob das Misslingen einer sicheren Bindung am Säugling oder an der Bezugsperson liegt. Sicher ist, dass die Qualität der Fürsorge besonders in nicht so einfachen Fällen große Bedeutung hat. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Art der Bindung vom Temperament, der Persönlichkeit und dem Entwicklungsumfeld des Säuglings abhängt. Zuletzt sind noch die familiären Bedingungen zu nennen. Eltern bringen meist unbewusst ihre persönlichen Bindungserfahrungen in den Bindungsaufbau mit ihrem Kind ein. Dies ist ein Faktor, es soll aber nicht davon ausgegangen werden, dass die Bindungserlebnisse welche Eltern in ihrer Kindheit erlebt haben sich mittelbar auf die zu ihrem Kind auswirken. Des Weiteren kann es sein, dass die Mutter momentan eine schwierige Zeit durchmacht (Beispiel Scheidung) und sich deshalb nicht komplett auf eine qualitative Bindung zu ihrem Kind einlassen kann (Berk, 2011, S. 265-270).

Sowohl in der psychoanalytischen- als auch in der ethologischen Bindungstheorie wird davon ausgegangen, dass aus einer gesunden Bindung Gefühle der Sicherheit entstehen, welche sich in weiterer Folge auf alle Aspekte der psychischen Entwicklung auswirken. In einer Längsschnittstudie (Elicker, Englund & Sroufe, 1992) konnte herausgefunden werden, dass sicher gebundene Säuglinge später als sozial kompetent, kooperativ, beliebt und mit hohem Selbstwertgefühl beschrieben werden (Berk, 2011, S. 272).

In der mittleren Kindheit verbringen Eltern bei nicht mehr so viel Zeit mit ihren Kindern als sie es im Säuglingsalter taten. Die Kinder entwickeln sich ständig weiter und werden dadurch nach und nach unabhängiger. Dies bringt neue Aufgaben und Herausforderungen für die Eltern mit sich. Um dem Kind das richtige Maß zwischen Freiheit und Rückhalt zu bieten, ist eine sichere Bindung die Voraussetzung. Dann wird das Kind logische Argumentationen verstehen, und der guten Beziehung willen den Eltern glauben, und deren Regeln einhalten. Außerdem werden sich Kinder im Schulalter bei Problemen nur ihren Eltern anvertrauen, wenn sie eine gute Beziehung zu ihnen verspüren (Berk, 2011, S. 466).

Es kann festgehalten werden, dass eine sichere Bindung die Voraussetzung ist, damit ein Kind sich mit seiner sozialen Umwelt beschäftigen kann. Nur wenn die Grundbedürfnisse befriedigt sind, kann das Kind seine Umwelt spielerisch erforschen.

5.4.2 Die Bedeutung von Peers für die Entwicklung von Sozialkompetenz

In den verschiedensten Konzepten über Sozialisationsprozesse wird den Peer-Kontakten eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung von Kindern zugemessen. Die Peers befinden sich meist in etwa auf dem gleichen Entwicklungsstand und verfügen über

ähnliche Kompetenzen. Befinden sich Gleichaltrige zu einem gewissen Zeitpunkt bereits in der Zone der nächsten Entwicklung, entsteht ein anregendes Lernumfeld (Berk, 2011, S. 460).

Mit Gleichaltrigen können sich Beziehungen, ja oft Freundschaften entwickeln, die durch enge Bindungen geprägt sind. Da Peers häufig die gleichen oder ähnliche Interessen haben, eignen sie sich fantastisch als Spielgefährten. Durch Peergruppen kommen Kinder immer wieder zu neuen Einsichten, welche ihre sozialen Strukturen erweitern. Individuelle Freundschaften hingegen stärken das Vertrauen in sich selbst und in Andere. Der Unterschied zwischen Peergruppen und Freundschaften liegt kurz gesagt darin, dass Peergruppen, auch Cliques genannt, aus mehreren Personen bestehen wo nicht jedes einzelne Mitglied zwingend als *Freund* oder *Freundin* bezeichnet werden muss (Woolfolk, 2014, S. 84).

Als Freundschaft wird laut Berk (2011, S. 459) eine auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehung verstanden. Bei dieser kennen die Kinder die Fähigkeiten und Qualitäten des Anderen, und gehen auf diese ein. Kinder im Volksschulalter definieren eine Freundschaft häufig darüber, dass sie sich aufeinander verlassen können. Es kann beobachtet werden, dass Kinder im Vorschulalter meist angeben viele Freunde zu haben. Mit acht beziehungsweise neun Jahren hingegen, geben die meisten Kinder in etwa eine Hand voll gute Freunde an. Dies liegt daran, dass sie selektiver werden. Sie zählen nur Kinder zu ihren Freunden die ihnen zur Seite stehen wenn sie Hilfe brauchen. Im Volksschulalter lässt sich auch häufig beobachten, dass viele Kinder gleichgeschlechtliche Freunde haben. Überdies sind die Freunde häufig aus einer ähnlichen sozialen Schicht und haben dasselbe Alter. Auch in der Persönlichkeit lassen sich bei Freunden oft Ähnlichkeiten finden. Hier ist wichtig zu erwähnen, dass sich die Gelegenheiten zum Schließen dieser Freundschaften maßgeblich auf die Freundesauswahl auswirkt (Berk, 2011, S. 460).

Woolfolk unterscheidet in vier Arten von Kindern. In die beliebten-, die abgelehnten-, die kontrovers beurteilten-, und die vernachlässigten Kinder. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Gelegenheiten zum Schließen von Freundschaften davon abhängen, zu welcher Gruppe das Kind gehört. Die beliebten prosozialen Kinder sind leistungsstark, und sozial kompetent. Sie verstehen sich gut mit Gleichaltrigen, und können auf Differenzen angemessen reagieren. Woolfolk nennt aber auch die Kategorie der beliebten antisozialen Kinder. Ein klassischer Stereotyp dieser Gruppe wäre der sportliche Junge der häufig aggressives Verhalten zeigt, von seinen Mitschüler/innen jedoch als *cool* erachtet wird, da er andere Kinder und Erwachsene herumkommandiert. Auch in der zweiten Gruppe lassen sich Unterkategorien finden, nämlich die der abgelehnt aggressiven Kinder und die der abgelehnten zurückhaltenden Kinder. Im Kontakt mit abgelehnten aggressiven

Kindern herrscht hohes Konfliktpotential. Sie verhalten sich oft sehr impulsiv, haben wenig Selbstkontrolle und können die Perspektive Anderer kaum einnehmen. Auf gescheiterte Versuche der Kontaktaufnahme reagieren sie aggressiv. Die zurückhaltenden Kinder hingegen sind meist schüchtern, was sie oft zu Opfern von Schikanen macht. Um sich in keine für sie gefährlichen Situationen zu begeben meiden sie den Kontakt zu Anderen. Die Gruppe der kontrovers beurteilten Kinder haben positive aber auch negative soziale Qualitäten. Auf manche Situationen reagieren sie mit Störverhalten, in anderen zeigen sie sich von einer sehr einfühlsamen hilfsbereiten Seite. Im Großen und Ganzen haben Kinder dieser Gruppe Freunde und ein recht ausgeglichenes Sozialleben. Als viertes kristallisiert sich die Gruppe der vernachlässigten Kinder heraus. Sie interagieren sehr wenig mit ihren Mitschüler/innen, was aber durchaus verwunderlich ist, da sie sozial gut angepasst sind. Sie sind genauso sozial kompetent wie andere Kinder, ziehen sich aber freiwillig viel zurück. Dies macht sie aber nicht unglücklich, denn nach Aussagen dieser Kinder könnten sie mit Andern spielen wenn sie wollten (Woolfolk, 2014, S. 85).

Die Unterteilung der Kinder in die verschiedenen Kategorien macht deutlich, dass nicht alle Kinder gleich sind. Manche Kinder benötigen sehr viele und häufige soziale Kontakte, andere kommen auch gut mit sich alleine zurecht. Das Ausmaß der benötigten Kontakte ist also sehr individuell, es kann aber gesagt werden, dass der Umgang mit andern Kindern sehr wichtig für die soziale Entwicklung ist.

Ergänzend ist noch zu erwähnen, dass es nur Kindern welche die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme haben möglich sein wird, andauernde soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen zu pflegen (Berk, 2011). Die in Kapitel 4 beschriebene Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist also auch eine Voraussetzung für die Entwicklung sozial kompetenten Verhaltens.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine sichere Bindung den nötigen Grundstein zur Entwicklung von Sozialkompetenz legt. Durch zahlreiche Sozialkontakte, wobei hier die Beziehungen zu Gleichaltrigen von besonderer Bedeutung sind, kann das Kind im Laufe der Jahre soziale Kompetenzen erwerben.

5.5 Das Spiel als Schnittstelle zwischen Entwicklung und Förderung von Sozialkompetenz

Kinder spielen immer und überall und es wird die Behauptung aufgestellt, dass das Spiel einen Raum bietet um soziale Kompetenzen zu erwerben, und überdies dazu dient, die bereits erlernten Kompetenzen zu fördern.

Zunächst soll einmal ein Blick darauf geworfen werden, was *spielen* eigentlich bedeutet. Der Begriff des Spielens wird in alltäglichen Situationen zur Beschreibung der verschiedensten Sachverhalte eingesetzt. Auch zahlreiche Redewendungen wie beispielsweise „Sara weiß, was gespielt wird“ existieren rund um den Begriff. In diesem Fall ist gemeint, dass Sara einen bestimmten Sachverhalt durchschaut. Dies ist aber nicht die Form des Spielens, mit welcher sich diese Arbeit auseinandersetzt. Das kindliche Spiel welches hier gemeint ist, ist dadurch gekennzeichnet, dass es seinen Zweck in sich selbst trägt. Es wird also nicht gemacht um irgendein Ziel zu erreichen, außer die Spieltätigkeit selbst. Durch *echtes* Spielen wird eine Wirklichkeit erzeugt, welche anderen Wirklichkeiten gegenüber nicht abzuwerten ist. Spielen ist in diesem Zusammenhang immer eine freiwillige, meist lustvolle Tätigkeit (Mogel, 2008, S. 6). Aber warum ist das so?

Papoušek stellt fest, dass das Spiel häufig als „Zeitvertreib“ oder „Mittel gegen Langeweile“ verstanden wird. Sie ist jedoch der Meinung, dass spielen als biologisches Grundbedürfnis zu verstehen ist. Die Wurzeln des Spieles lassen sich in dem Wunsch, die Umwelt zu begreifen und sie zu verändern, finden. Dieser Wunsch wird durch Neugier und Initiative angetrieben. Auch unter diesem Gesichtspunkt betrachtet ist das Spiel selbstgesteuertes Lernen, und das freiwillige Aufnehmen von Informationen. Die dadurch gemachten Erfahrungen erlauben immer neue Lösungswege und Strategien zur Bewältigung von Problemen (Papoušek, 2003, S. 26).

Unter diesen Umständen kann spielen für Kinder als Quelle von Zufriedenheit verstanden werden. Zu jedem Spiel gehören auch Momente der Frustration und der Langeweile, doch auch der Umgang mit diesen Emotionen gehört zu dem Lernprozess. Das spielende Kind erlangt nach und nach mehr Selbstsicherheit und kann sich so zu einer autonomen Persönlichkeit entwickeln (Papoušek, 2003, S. 26).

Papoušek (2003) sieht das Spiel als biologisches Grundbedürfnis, Mogel beschreibt es etwas anders: „Das Spiel gehört zu den *Fundamentalen Lebenssystemen* des Menschen. Darunter versteht man psychologisch grundlegende, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung fördernde Vorgänge des psychischen Geschehens“ (Mogel, 2008, S. 6). An diesem Zitat lässt sich der Stellenwert des Spiels für die Entwicklung der Sozialkompetenz bereits ansatzweise erkennen. Das Spiel wird hier als psychischer Prozess beschrieben, welcher sich auf die kindliche Entwicklung auswirkt (Mogel, 2008, S. 6).

5.5.1 Das Spiel im Lichte der Wissenschaft

Es gibt zahlreiche kontroverse, einseitige und von Vorurteilen belastete Spieltheorien. Doch um zu verwertbaren Erkenntnissen zu kommen, ist eine tiefgründigere Befassung mit dem Thema von Nöten (Mogel, 2008, S. 17).

Das Spielen ist untrennbar mit dem Menschen verbunden, denn es kommt auf allen Kontinenten in allen Kulturen vor. Ein Grund für die verschiedenen wissenschaftlichen Theorien über das Spiel mag darin liegen, dass das Spiel in so unterschiedlichen Facetten auftritt. Es ist daher für die Wissenschaft unfassbar schwierig, allgemeingültige Aussagen zu treffen (Mogel, 2008, S. 17).

In den letzten 20 Jahren hat das freie Spiel immer mehr an Bedeutung verloren. Pohl (2014) geht davon aus, dass die gesunde Entwicklung des Kindes bedroht ist, wenn Raum und Zeit für das freie Spiel nicht geboten sind. Bereits für Kindergärten gibt es umfangreiche Bildungspläne, welche die verschiedensten Förderprogramme beinhalten. „Bewegungs- und Sprachförderung, Fremdsprachen, spielerisches Üben an naturwissenschaftlichem Material, Einüben von Sozialkompetenzen usw. Spielen ist hier allenfalls Mittel zum Zweck“ (Pohl, 2014, S. 2). In diesem kritischen Zitat bringt Pohl ihre Sorge zum Ausdruck, dass dem freien Spiel nicht mehr seine angemessene Bedeutung zugemessen wird. Es werden die verschiedensten Fähigkeiten und Fertigkeiten vom Kind erwartet, aber die Sache wo es Eigeninitiative ergreifen kann und seine eigenen momentanen Lernerfahrungen verarbeiten kann, kommt häufig zu kurz (Pohl, 2014, S. 2).

Dieser neue Trend ist laut den verschiedensten Autor/innen beunruhigend, da doch bereits seit Aristoteles das Spiel als Reinigung der Seele gesehen wird. Auch Schiller beispielsweise beschrieb das Spiel als Inbegriff des Menschseins. Er meinte, dass der Mensch nur dort richtig Mensch sein kann wo er spielt. Auch aktuelle Forscher/innen beschäftigen sich mit dem Spiel, beispielsweise Groos (zit. n. Mogel, 2008, S. 19) welcher das Spiel als „Vorübung“ für das spätere Leben sieht. Über das Spiel schult das Kind sowohl seine motorischen, als auch die sensorischen und psychischen Kompetenzen. Diese werden im späteren Leben benötigt und bringen, wenn sie gut ausgebildet sind, zahlreiche Vorteile. Das kindliche Spiel wird hier vorwiegend als relevant betrachtet, indem es für die Zukunft notwendige Fähigkeiten bildet. Einen etwas anderen Ansatz vertritt Bühler, indem er den Zweck des Spieles nicht im Außen sucht, sondern in der Tätigkeit selbst. Die Freude und das Vergnügen an dem Spiel selbst stehen im Vordergrund. Diese Betrachtung verträgt sich gut mit dem psychomotorischen Gedanken, und wird als zeitgemäß angesehen. In dieser Arbeit wird nicht davon ausgegangen, dass das Spiel äußere Zwecke verfolgt (Mogel, 2008, S. 19).

„Die Zukunft wird entscheidend davon abhängen, in welchem Maße wir den Kindern ermöglichen, zu kreativen, selbstbewussten, sozialkompetenten Erwachsenen zu werden“ (Pohl, 2014, S. 3) Dieses Zitat trifft genau den Punkt, warum das Spiel als relevantes Thema für diese Arbeit ausgewählt wurde. Pohl geht definitiv davon aus, dass Kinder durch das Spiel soziale Kompetenzen erwerben und ausbauen. In diesem Zusammenhang ist es Pohl ein Anliegen, dass Bildungseinrichtungen und auch Eltern ihren Erziehungsauftrag neu überdenken, und dass sie das freie kindliche Spiel ermöglichen und schätzen. In Familien wo wenig gemeinsam kommuniziert und unternommen wird, haben die Kinder kaum die Chance soziale Kompetenzen zu erwerben. Sie können nicht lernen wie man mit Konflikten umgeht oder sich in den Anderen einfühlt.

„Geben wir unseren Kindern hingegen den lebendigen Kontakt mit Erwachsenen und mit anderen Kindern zurück, geben wir ihnen Muße zum Spielen, so bereiten wir sie am besten auf eine Zukunft vor, die nicht unsere, aber die ihre sein wird und in der sie bestehen werden müssen!“ (Pohl, 2014, S. 4).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Wissenschaft schon sehr lange mit dem kindlichen Spiel beschäftigt. Es gibt viele unterschiedliche Spieltheorien, doch nicht eine von ihnen kann als absolut richtig herauskristallisiert werden. In der heutigen Zeit wirkt es, als sei die Bedeutung des Spiels in Vergessenheit geraten, da sämtliche Förderprogramme aufgestellt werden, aber die Zeit zum freien Spielen, wo sich die Kinder selbst das erschaffen was sie gerade brauchen, geht immer mehr verloren (Pohl, 2014; Mogel, 2008).

5.5.2 Die Bedeutung des Spiels für die Kinder

Wie in Kapitel vier erläutert wurde ist der Mensch ein Wesen, welches sich sein Leben lang entwickelt. Den Großteil dieser Entwicklung durchläuft er jedoch im Kindesalter. Das Kind muss sich zu einem sozialen Wesen entwickeln, welches sich an und in seiner Umwelt entfaltet. Es soll Regeln von Eltern im Bezug auf erzieherische Maßnahmen, bis hin zu staatlichen Gesetzen befolgen. Überdies soll sich das Kind zu einem einzigartigen Individuum entwickeln, welches seine eigenen Fähigkeiten kennt, und diese weiterentwickelt. Des Weiteren haben wir gehört, dass sich das Kind in der Auseinandersetzung mit der Welt entwickelt (Pohl, 2014, S. 25).

Diese Auseinandersetzung mit der Welt passiert auf spielerische Art und Weise. Das Spiel ist wohl die zentralste Tätigkeitsform im Kindesalter. Im Spiel sind die Kinder sehr konzentriert, ohne sich im negativen Sinn anstrengen zu müssen. Im freien Spiel sind sie ausdauernd um ihr persönliches Ziel zu erreichen. Das Spiel scheint eine unsagbar wichtige Tätigkeit für Kinder zu sein, weshalb sie es auch sehr ernst nehmen. Mogel beschreibt, dass das Spiel aus sich selbst heraus lebt, es nimmt seine Energie durch den Spielverlauf an sich (Mogel, 2008, S. 9).

Nun gibt es aber einige Bedingungen, dass so ein freies Spiel zustande kommt. Diese liegen zum einen im Kind selbst, und zum anderen in seiner Umgebung. Nur wenn das Kind von sich heraus das Bedürfnis hat zu spielen, wird es dies auch tun. Dazu muss die nähere Umgebung aber auch ein freies Spiel zulassen. Dies bedeutet, dass es die entsprechenden Gegenstände und Spielsachen gibt. Auch eine reizüberflutete Umgebung kann das kindliche Spiel hemmen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Notwendigkeit des Spiels nicht mehr gegeben ist, sobald alle spannenden und herausfordernden Dinge die sich aus dem Spiel ergeben könnten schon da sind. Es kann jederzeit zu einer Veränderung der Umweltbedingungen und auch zu einer Verschiebung der kindlichen Interessen im Spiel kommen. Tritt einer dieser beiden Fälle ein, verschiebt sich das Spielziel. Dies ist dadurch zu erkennen, dass im Spiel plötzlich etwas anderes interessant wird, wodurch das ursprüngliche Spielthema in den Hintergrund rückt. Prinzipiell kann gesagt werden, dass es beim kindlichen Spiel immer um die Auseinandersetzung mit der Umwelt geht. Durch das Spiel wird es dem Kind möglich seine Umwelt zu beeinflussen und zu verändern. Dies ist aber als Wechselwirkung zu sehen, die Umwelt beeinflusst also gleichermaßen auch das Kind. Der Spielverlauf wird also durch Veränderungen beim Kind und seiner Umwelt aufrecht erhalten (Mogel, 2008, S. 10).

Durch den oben angesprochenen Wandel der Ziele im Spiel, erhält es einen persönlichen Wert für das Kind. Es darf sich immer dem zuwenden, was seiner Entwicklung entspricht. Durch das Nachgehen der eigenen Interessen kann sich das Kind selbst entfalten. Diese Selbstentfaltung wirkt sich wiederum positiv auf die Motivation aus. Und die Motivation hält die Dynamik des Spiels aufrecht. An dieser spiralenähnlichen Darstellung lässt sich erkennen, dass die Auseinandersetzung mit der Umwelt der Ausgangspunkt ist und sich alle wichtigen Dinge quasi von alleine darauf aufbauend entwickeln. „Die Bedeutung des Spiels für Kinder ist unmittelbar, aktuell und direkt mit dem Erleben verbunden“ (Mogel, 2008, S. 13). Kinder fragen sich nie nach der Bedeutung ihres Spiels, sie erleben ihren Spielinhalt als Wirklichkeit. Darum hat spielen einen hohen persönlichen Wert für das Kind. Wenn sie spielen, dass sie Autofahren, dann wirkt es für Erwachsene und

Wissenschaftler/innen so, als ob das Kind nur so tue, das Kind befindet sich in seinem Erleben aber wirklich in einem Auto. Ganz egal was das Kind spielt, es erlebt seine spielerischen Handlungen als wichtig und real. Durch das Spiel wird es den Kindern möglich, ihre Phantasien und Wünsche wirklich werden zu lassen (Mogel, 2008, S. 14).

Abschließend kann gesagt werden, dass das Spiel die wohl wichtigste Lebensform des Kindes ist. Dies lässt sich besonders deutlich im Spiel zwischen Erwachsenen und Kind feststellen. Diese Spielform gibt dem Kind die Möglichkeit, sich mit dem erwachsenen Spielpartner auf eine Ebene zu stellen. Häufig legt das Kind den Spielinhalt und die Spielregeln fest und daran müssen sich beide halten. Die Kinder teilen den Erwachsenen häufig eine feste Rolle zu nach der sie sich verhalten sollen. Das jeweilige Spiel hat zahlreiche Bedeutungen für das Kind, darum ist es oft sehr schwierig diese zu erkennen. Aufgrund dieser Vielschichtigkeit gibt es auch zahlreiche unterschiedliche Spieltheorien. Somit kann auch kein theoretischer Ansatz das Kinderspiel in seiner Komplexität beschreiben (Mogel, 2008, S. 15).

5.5.3 Spielformen

Bis jetzt wurde deutlich, dass das Spiel ein flexibler, dynamischer Prozess ist. Dieses prozesshafte Handlungsgeschehen entwickelt sich immer weiter, so kommt es, dass sich aus einer bereits bestehenden Spielform eine neue entwickelt. Anders gesagt, wenn sich das Kind weiter entwickelt, entwickeln sich auch seine Spielformen weiter. Die verschiedenen Spielformen stehen in einer Wechselbeziehung das heißt ohne der Einen könnte es die Andere nicht geben (Mogel, 2008, S. 138). Im Folgenden soll auf die einzelnen Spielformen eingegangen werden.

5.5.3.1 Das Funktionsspiel

Funktionsspiele lassen sich bereits in den ersten Lebensmonaten erkennen. Die ersten Funktionsspiele entwickeln sich mit Objekten, indem ein Kind beispielsweise mit einer Rassel rasselt. Ein weiteres sehr beliebtes Funktionsspiel ist das „Guck-guck-Spiel“. Bereits kleine Kinder haben große Freude daran, wenn sich der Erwachsene einen kurzen Moment versteckt, und dann wieder da ist (Popitz, 1994, S. 5). Die Beziehung zwischen Mutter und Kind ist in diesem Alter besonders stark, im Zuge des Spiels muss das Kind es aber aushalten, dass die Mutter zeitweise nicht zur Verfügung steht. Im Spiel bekommt das Kind oft hintereinander die Situation mit, dass die Mutter weg ist und dann gleich wieder da. Es lernt dabei, dass Dinge die einmal weg sind nicht für immer weg sein müssen. Ein anderer Lerneffekt ist, dass das Kind aktiv seine Umwelt beeinflussen kann. Wenn die Mutter sich unter einem Tuch versteckt, kann das Kind selbst entscheiden wann

es das Tuch wegnimmt. Des Weiteren ist das Spiel sehr kommunikativ, Mutter und Kind sind in ständiger Interaktion (Pohl, 2014, S. 146).

Es kann gesagt werden, dass die notwendigen Voraussetzungen für das Zustandekommen eines Funktionsspiels der Bewegungsdrang, Kontakt mit Gegenständen und Lustempfinden sind. Durch Bewegungen kann das Kind zu Gegenständen gelange und auch diese in Bewegung bringen. Ruft das Lust hervor, wird das Kind diese Tätigkeit wiederholen und variieren. So können einfache Funktionsspiele entstehen. Die intrinsische Spielmotivation des Kindes und das gegenstandsbezogene Handeln treten gemeinsam auf (Mogel, 2008, S. 138).

Als Beispiele für etwas später auftretende Funktionsspiele sind nicht regelgebundene Geschicklichkeitsspiele, das freie Spielen mit Materialien wie Bällen, Reifen, Tüchern, usw. und Sprung-, und Kletterspiele zu nennen. Diese Spielformen sind ansprechend für Kinder, da sie ihr Können ungezwungen auf die Probe stellen. Die eigenen Bewegungsmöglichkeiten können über den Kontakt mit den Materialien erfahren werden. Da dies meist in Gruppen geschieht ist es auch eine Möglichkeit soziale Kontakte zu knüpfen (Popitz, 1994, S. 6).

5.5.3.2 Das Experimentierspiel

Im Funktionsspiel kann der Gegenstandsbezug als rudimentär ausgeprägt beschrieben werden. Im Experimentierspiel hingegen entsteht ein physikalischer Gegenstandsbezug, das Kind versucht die unterschiedlichen Eigenschaften und Merkmale eines Gegenstandes im Spiel zu erkunden. Das Funktionsspiel wird aus reiner Lust betrieben, beim Experimentierspiel will das Kind spielerisch zu einer gewissen Erkenntnis kommen (Pohl, 2014). „Das Experimentierspiel des Kindes kann also als ein aktiver Versuch der Erkenntnis der physikalischen Merkmale seiner Wirklichkeit beschrieben werden“ (Mogel, 2008, S. 138).

Das Experimentierspiel setzt in etwa zu Beginn des zweiten Lebensjahres ein. Das Kind experimentiert mit den verschiedenen Handlungsmöglichkeiten die ein Gegenstand bietet, und eignet sich so vielfältige Materialerfahrungen an. Das Kind gelangt zu Erkenntnissen, und kann so Gegenstände voneinander unterscheiden und miteinander vergleichen. Diese Fähigkeit führt uns auch direkt zur nächsten Spielform, dem frühen Symbolspiel (Mogel, 2008, S. 138).

5.5.3.3 Das frühe Symbolspiel

Im Laufe des zweiten Lebensjahres kommt in Kindern die Lust auf, reale Lebensabläufe in ihrer eigenen Version nachzuspielen. Die realen Vorkommnisse werden häufig

zurechtgerückt oder auch neu interpretiert um dem Kind und seinen Vorstellungen zu entsprechen. Manchmal werden auch frei erfundene Situationen nachgespielt. Kinder sind im Symbolspiel sehr phantasievoll, und stellen sich Tische als Höhlen, Sessel als Sträucher und Bausteine als Autos vor (Popitz, 1994, S. 6).

Dies kann dadurch erklärt werden, dass ein Kind aufgrund der im Experimentierspiel erworbenen Fähigkeit, Gegenstände zu vergleichen und ihre Eigenschaften zu testen, nun fähig ist, aus einem Objekt auf Grund seiner Merkmale im Spiel ein anders zu machen. Deshalb kann das Kind Gegenstände in vielen Funktionen benutzen. Das Symbolspiel kann dadurch charakterisiert werden, dass ein Kind in der Lage ist, sich Dinge vorzustellen die in dieser Form nicht da sind. Es ist sehr phantasievoll und ermöglicht dem Kind Erlebnisinhalte zu verarbeiten (Mogel, 2008, S. 139).

5.5.3.4 Das Konstruktionsspiel

Für die Entwicklung des Konstruktionsspiels sind sowohl Komponenten des Experimentierspiels als auch des frühen Symbolspiels erforderlich. Beim Konstruktionsspiel geht es nämlich darum, verschiedene Merkmale von Objekten zu einem gesamten zusammengesetzten Gegenstand zu vereinen. Um aus einzelnen Gegenständen ein großes zusammengehöriges Konstrukt zu erschaffen, müssen die beim Experimentierspiel erworbenen Erkenntnisse über die Eigenschaften von Gegenständen gut verinnerlicht sein. Andererseits ist die Fähigkeit der Abstraktion von Gegenständen, welche im frühen Symbolspiel erworben wurde, entscheidend. Durch die Zusammenführung dieser beiden Komponenten wird das Konstruktionsspiel möglich (Mogel, 2008, S. 139).

Das Kind hat ein bestimmtes Ziel, es möchte ein Gegenstandsgefüge herstellen. Es geht also nicht wie in den ersten beiden Spielformen um die Gegenstände an sich, sondern diese dienen nur noch zur Erschaffung von etwas Neuem. Das Konstruktionsspiel ermöglicht die Entwicklung lebenswichtiger Kompetenzen. Das Kind muss nämlich seine Handlungen planen um die Ziele zu erreichen. Wenn es beispielsweise vor hat eine große Burg zu bauen, muss es sich im Vorhinein überlegen, wie es dies am besten angeht. Die Ergebniserwartung motiviert das Kind zu seinen einzelnen Handlungsschritten. Somit trägt das Konstruktionsspiel zur Entwicklung und Förderung psychischer Kompetenzen bei, da es eine Handlung organisieren, durchführen und das Ergebnis anerkennen lernt. Es lernt ausdauernd zu sein auch wenn nicht alles beim ersten Versuch glatt läuft. Für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung ist es wichtig, die Erfahrung des Scheiterns zu machen (Mogel, 2008, S. 47).

5.5.3.5 Das Rollenspiel

Im Rollenspiel ahmen die Kinder fremde Rollen nach. Häufig suchen sie sich Rollen aus der Erwachsenenwelt aus, wie zum Beispiel Verkäufer/in, Arzt/Ärztin, Vater oder Mutter. Wenn Kinder in solche oder ähnliche Rollen schlüpfen, erleben sie diese für die Zeit des Spiels als ihre soziale Wirklichkeit. Häufig werden auch Dinge die Kinder sehr faszinieren, sie aber noch nicht dürfen, wie Autofahren, nachgespielt. Das soziale Rollenspiel ermöglicht die Macht zu erleben, welche eine soziale Funktion hergibt (Pohl, 2014, S. 151).

Im Rollenspiel erschaffen sich die Kinder eine eigene Realität, wie sie sich das Erwachsensein vorstellen. Am Engagement und an der Exaktheit mit der sie das Rollenspiel ausführen lässt sich erkennen, welche Bedeutung und Wichtigkeit es für sie hat. „Das Rollenspiel ist deshalb für die Entwicklung so wichtig, weil es die einzige realisierbare Verhaltensmöglichkeit darstellt, durch die das Kind die nachteilige Diskrepanz seines Kindseins gegenüber der sich im Vorteil befindlichen Erwachsenenwelt symbolisch und elegant auflösen kann“ (Mogel, 2008, S. 47).

Durch das Rollenspiel werden kognitive, emotionale und soziale Fertigkeiten und Kompetenzen gefördert. Wirft man einen genaueren Blick auf die sozialen Kompetenzen, welche durch das Rollenspiel gefördert werden, wird deutlich, dass durch das aktive Tun automatisch soziale Verhaltensregeln, Normen und Werte erlernt werden. Dies geschieht von alleine, ohne dass der Erwachsene erzieherisch einwirken muss. Ein Einmischen in so ein Spielverhalten könnte sich sogar negativ auswirken, und das Rollenspiel zerstören (Mogel, 2008, S. 47).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Rollenspiel für die soziale Kompetenz besonders wichtig ist, da es häufig mit anderen Kindern oder manchmal auch Erwachsenen gemeinsam gespielt wird. In den vorher beschriebenen Spielformen spielt das Kind entweder alleine, oder mehrere Kinder spielen dasselbe nebeneinander. Aber zu einer richtigen Interaktion kommt es erst im Rollenspiel. Es regt die Phantasie an und zwingt die Kinder auf spielerische Art und Weise sich an Regeln und Vorgaben zu halten. Diese haben sie sich meist vorher ausgemacht und erscheinen dem Kind darum plausibel. Ist der passende Raum vorhanden, können Rollenspiele manchmal über Tage oder sogar Wochen fortgesetzt werden. Zuhause funktioniert dies meist nur wenn es Geschwisterkinder mit nicht allzu großem Altersabstand gibt, sonst eignet sich der Kindergarten oder andere Orte wo viele Gleichaltrige aufeinandertreffen wunderbar. In diesem Setting müssen sich die Kinder in den unterschiedlichsten sozialen Rollen zurechtfinden. Wie gut es dem Kind gelingt in eine Rolle zu schlüpfen und diese wieder zu verlassen hängt unter anderem davon ab, wie ausgeprägt die sozialen Kompetenzen

bereits sind. Im Spiel wird auch die Fähigkeit geschult, sich in Andere empathisch einzufühlen. Nur wer dies kann wird gerne in Rollenspiele verwickelt werden. Neben dem Verstehen und Berücksichtigen der Gefühle und Wünsche der Spielpartner/innen hat das Kind die Möglichkeit, seine eigene Identität zu festigen. Auch dies ist ein wesentlicher Faktor für Sozialkompetenz (Mogel, 2008; Pohl, 2014).

5.5.3.6 Das Regelspiel

Betrachtet man all die bisher genannten Spielformen, lässt sich eine Gemeinsamkeit herausfinden. Es handelt sich bei allen um ein gewisses Regelwerk. Jede Form des Spiels braucht bestimmte Regeln um zu funktionieren. Bei den bisher genannten Spielarten können die Regeln zumeist von den Mitspielern selbst festgelegt werden. Das Regelspiel unterscheidet sich dahingehend, dass bereits ein fixes Regelwerk existiert. Regelspiele werden zumeist erst gespielt, wenn alle anderen Spielformen bereits beherrscht werden. Eine besonders wichtige Fähigkeit für das erfolgreiche Spielen von Regelspielen ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Wer sich in Andere hineindenken kann, ist auch in der Lage den nächsten Spielzug des Gegenspielers zu überlegen. Nur so können Strategien und Taktiken angewendet werden, die dem Kind zum Sieg verhelfen. Um das Gewinnen aber auch Verlieren bei Regelspielen auszuhalten, muss das Kind schon gut ausgeprägte soziale Kompetenzen besitzen. Es ist eine ständige Anspannung, da zum Sieg auch oft Glück gehört (Mogel, 2008, S. 140).

In all den vorigen Spielformen kann das Kind diese Kompetenzen Schritt für Schritt erwerben. In den frühesten Spielformen wird vor allem alleine gespielt. Das heißt, es muss auf keinen Mitspieler Rücksicht genommen werden. Nach und nach werden die sozialen Anforderungen schwieriger und das Kind hat im Spiel die Möglichkeit Schritt für Schritt sozial kompetentes Verhalten zu erwerben. Das Spiel ist so eine wunderbare Möglichkeit für den Erwerb und die Förderung von sozialen Kompetenzen, da es ein lebensweltliches Umfeld bietet, und die Kinder selbstständig und ohne einwirken von außen lernen (Mogel, 2008; Pohl, 2014; Zimmer, 2012).

5.5.4 Das Spiel in der Psychomotorik

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse über das kindliche Spiel lassen sich wunderbar mit dem psychomotorischen Gedanken verbinden. Eine psychomotorische Förderstunde bietet Raum und Zeit wo nahezu alle genannten Spielformen umgesetzt werden können. Der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin muss behutsam die Interessen und den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes herausfinden und dann einen entsprechenden Rahmen bieten.

Wir wissen nun, dass Kinder ihrem Spiel immer einen Sinn geben. Das Spiel ist weder zufällig noch willkürlich. Auch in Bewegungsspielen wählen Kinder meist Themen aus, die sie aktuell beschäftigen. Das Kind muss einen unmittelbaren Bezug zu den Themen haben, um in ein intensives Spiel einsteigen zu können. Sowohl das Spiel als auch Bewegung kann als elementare Ausdrucksform der Kinder gesehen werden. Durch die Bewegungen im Spiel hat das Kind die Möglichkeit sich auszudrücken (Zimmer, 2012, S. 80).

Nun werden die Merkmale des Spiels in der Psychomotorik in aller Kürze dargestellt, um zu sehen, welche Form des Spiels in der Psychomotorik besonders geeignet ist. Um ein freies, aktives und wertvolles Spiel zu Stande zu bringen, müssen bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sein. Das erste wichtige Merkmal ist der Sinn des Spiels für das Individuum und die damit einhergehende Bedeutungsoffenheit. Im Spiel werden häufig Situationen erfunden, die eine symbolische Bedeutung für das Kind haben. Seine Handlungen sind bedeutsam, da die Umgebung einen neuen Sinnzusammenhang darstellt. Besonders eignen sich Rollenspiele um Erlebtes in einen neuen Zusammenhang zu bringen. Durch bewegte Darstellungen, wie beispielsweise das Nachspielen von wilden Tieren, werden verschiedene Verhaltensweisen erprobt. Durch Rollenwechsel wird es möglich, auch mal Rollen zu übernehmen, vor welchen sich das Kind im Alltag fürchtet. Beispielsweise kann es den bösen Hund oder eine Hexe spielen, und somit Spannung abbauen (Zimmer, 2012, S. 83).

Das führt uns zum nächsten charakteristischen Merkmal des Spiels in der Psychomotorik, nämlich dem Umkehren der üblichen Beziehungen. Da es im Spiel leicht möglich ist die Rollen und auch die Ereignisse umzukehren, kann dies nach den Wünschen der Kinder geschehen, und nicht so wie es im realen Leben abläuft. So kann das Kind Verhaltensweisen erproben, welche auch im realen Leben angewendet werden können. Ein weiteres sehr wichtiges Merkmal ist die Entscheidungsfreiheit und die Freiwilligkeit. Zum Spielen kann kein Kind gezwungen werden, denn das freie Spiel geschieht immer freiwillig. Diesen Grundsatz verfolgt auch die Psychomotorik. Nur wenn ein Kind in seinen Entscheidungen ernst genommen wird, gibt man ihm das Gefühl als Person wertgeschätzt und geachtet zu werden. Häufig wird es den Kindern im Spiel möglich, Widerstände zu überwinden, welche sie in der Realität meiden würden. Durch die ausdauernden Spielhandlungen erlernen sie Fertigkeiten, diese befähigen sie zum selbstständigen Handeln (Zimmer, 2012, S. 85).

Es kann gesagt werden, dass in der psychomotorischen Förderung der Sozialkompetenz das Rollenspiel besonders bedeutsam ist. Aber auch das Konstitutions- und das

Regelspiel haben seinen Platz. Im Praxisteil werden einige Beispiele und Anregungen dazu gegeben.

Das Spiel hat immer einen sozialen Charakter und eignet sich darum hervorragend zum Erwerb und zur Förderung von sozialen Kompetenzen.

5.6 Förderung sozialer Kompetenzen

In den bisherigen Ausführungen über soziale Kompetenzen wurde versucht von der Vielzahl an Literatur eine Auswahl darzustellen, die ein Bild von Sozialkompetenz vermittelt. Denn nur wenn wir uns im Klaren sind, was wir genau unter sozialer Kompetenz verstehen, können wir uns auch über die Förderinhalte verständigen.

Über die Fördermöglichkeiten in der psychomotorischen Praxis, um welche es in dieser Arbeit geht, wird in einem eigenen Praxis Kapitel ausführlich berichtet. Dieses Kapitel soll lediglich einen groben Überblick über andere Fördermöglichkeiten und Herangehensweisen bieten.

Zum einen gibt es eine Reihe an verschiedenen Trainingsprogrammen, welche die Förderung der sozialen Kompetenz zum Ziel haben. Sie werden bei Kindern eingesetzt, wo bestimmte Defizite im Bereich des Sozialverhaltens bemerkt werden, und sollen zur Prävention von Verhaltensproblemen dienen. In diesem Zusammenhang muss Sozialkompetenz als Überbegriff für verschiedene Teilfähigkeiten stehen. So können dann diese Teilkomponenten wie Problemlösekompetenz, Empathie, Selbstkontrolle und viele mehr isoliert gefördert werden. Die theoretische Ausrichtung so wie der Umfang der Förderprogramme geben den Rahmen für die konkreten Fördermaßnahmen vor (Jaursch & Beelmann, 2008, S. 165)

Im Folgenden soll in aller Kürze das sozial-kognitive Problemlösungstraining von Beelmann, Jaursch und Lösel vorgestellt werden. Dieses Trainingsprogramm wurde für Volksschulkinder entwickelt, mit dem Hintergedanken, dass sie in diesem Alter zahlreiche Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen und grundlegende soziale Fertigkeiten erwerben. Die wichtigen Problemlösefertigkeiten werden den Kindern bei diesem Programm Schritt für Schritt aufeinander aufbauend vermittelt. Im Zuge der Studie von Beelmann, Jaursch und Lösel wurde das Training 15 Mal durchgeführt, entweder drei Wochen lange täglich, oder fünf Wochen lang drei Mal pro Woche. Eine Sitzung dauert zwischen 45 und 60 Minuten. Pro Kurs sind sechs bis zehn teilnehmende Kinder ungefähr gleichen Alters (Jaursch & Beelmann, 2008, S. 164).

„Im Training werden die Kinder spielerisch, kindgerecht und Schritt für Schritt angeleitet, für ihre Altersgruppe typische soziale Alltagsprobleme

zu lösen. Im Mittelpunkt des Trainings steht dabei der sogenannte 'Problemlösedialog', der den Kindern als Hilfestellung bei der Lösung von Problemen dient und sich aus folgenden fünf Schritten zusammensetzt: Problemdefinition, Erkennen und Benennen von Gefühlen oder Gründen für das Verhalten anderer, generieren alternativer Lösungsvorschläge, Antizipation der Handlungskonsequenz und Bewertung der Handlung" (Jaurisch & Beelmann, 2008, S. 165).

Dem Trainer kommt hier eine sehr aktive Rolle zu, er soll das Kind zu den fünf in dem Zitat genannten Schritten anleiten. Zum Beispiel soll er dem Kind dazu verhelfen, Probleme zu erkennen, dies würde dem ersten Schritt entsprechen. Mit der Zeit soll das Kind diese Schritte so weit verinnerlichen, dass es in der Lage ist, diese auf sämtliche Situationen im Alltag zu übertragen. Um das Ganze etwas verständlicher zu machen wird nun ein Beispiel angeführt. Den Kindern wird ein Bild vorgelegt worauf zwei Mädchen zu sehen sind. Diese beiden spielen zusammen im Kinderzimmer von Kind 1. Als es Zeit zum Aufräumen wird geht Kind 2 einfach und hilft nicht mit. Zuerst würde der Trainer sich die Situation von dem Kind schildern lassen. Dies entspricht der Problemdefinition. Bereits anhand der Schilderung kann er erkennen, ob das Kind die Problemlage angemessen erfasst hat. Im zweiten Schritt fragt der Testleiter konkret nach den Gefühlen der beteiligten Kinder. Durch das wiederholte Benennen der eigenen und fremden Gefühle wird erwartet, diese besser identifizieren zu können. Als drittes wird das Kind aufgefordert sich Lösungsvorschläge zu überlegen. Dies wird schon einigen Kindern, welche sich in dem Trainingsprogramm befinden, schwer fallen. In diesem Fall soll der Trainer helfen und gemeinsam mit dem Kind Lösungen erarbeiten. Als nächstes wird das Kind nach möglichen Handlungskonsequenzen gefragt. Und schließlich soll es ermuntert werden, selbst Lösungen für das vorhandene Problem zu finden. In einigen Fällen gibt es verschiedene Lösungsansätze, doch nur die positiv bewerteten sollen durch den Trainer verstärkt werden (Jaurisch & Beelmann, 2008, S. 165-171). Jaurisch und Beelmann gehen davon aus, dass der Problemlösedialog es den Kindern ermöglicht einen strukturierten Gedankenablauf bei Problemlösungen zu generieren. „Die Grundidee des Trainingsprogramms liegt darin, dass die Kinder durch Fragen zu Lösungen und zu deren Konsequenzen gelenkt werden“ (Jaurisch & Beelmann, 2008, S. 171).

In ihren Evaluationen der Studie konnten Jaurisch und Beelmann Erfolge des Trainingsprogramms feststellen. Sowohl die sozialen Problemlösungsfertigkeiten als auch das Sozialverhalten der Kinder im Allgemeinen konnte nachweislich verbessert

werden (Jaursch & Beelmann, 2008, S. 177). Fraglich scheint nur, wenn wir von sozialen Kompetenzen sprechen, wo es darum geht individuelle und gesellschaftliche Interessen in einem angemessenen Verhältnis zu vertreten, von einem Trainer Anweisungen zu bekommen, wie denn nun die richtige Lösung lauten könnte. Im Kapitel über psychomotorische Förderung wird ein etwas anderer Zugang dargestellt.

6 Unterstützung der Sozialkompetenz in der psychomotorischen Praxis

Mit all den bisher gewonnenen Erkenntnissen sollen nun Möglichkeiten erarbeitet werden, wie die Sozialkompetenz durch psychomotorische Förderstunden unterstützt werden kann. Vorab muss gesagt werden, dass es kein rezeptartiges Programm geben kann, da dieses dem psychomotorischen Gedanken nicht gerecht werden könnte. Wenn jedes Kind als Individuum im Mittelpunkt gesehen wird, kann es nie ein Konzept geben, welches allen Kindern übergestülpt werden kann. Die folgenden Anregungen können eher als Ideensammlung gesehen werden, wo sich jeder Psychomotoriker und jede Psychomotorikerin Anregungen holen kann, und die für die jeweiligen Kinder passenden Dinge herauspicken, womöglich abwandeln oder ergänzen kann.

6.1 Planung psychomotorischer Stunden

Die Planung stellt in der Psychomotorik einen wichtigen Part dar, da die Kinder nur individuell und gezielt unterstützt werden können, wenn der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin ihren Förderbedarf erkennt, und die Stunde danach plant. Am Ende jeder Stunde sollte Geschehenes reflektiert werden, und die Erkenntnisse aus der Reflexion sollen dann in die Planung der nächsten Stunde einbezogen werden. Grundsätzlich lässt sich eine psychomotorische Förderstunde in drei Teile gliedern. In die Anfangsphase, die Erfahrungsphase und die Abschlussphase. Diese Phasen müssen jedoch nicht als strikte Trennung gesehen werden, sondern können auch verlaufend ineinander übergehen. Die Anfangsphase soll dazu dienen, dass die Kinder im Raum ankommen, sich sicher fühlen und einen angenehmen Einstieg in das Tun haben. Um einen Rahmen zu schaffen kann der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin den Kindern den Ablauf der Stunde erklären, und die Regeln mit ihnen besprechen. In der zweiten Phase ist nahezu alles möglich. Je nach Intention kann in Bewegungslandschaften geturnt, mit Materialien experimentiert oder etwas konstruiert werden. Außerdem können verschiedenste Spiele gespielt werden, von Konstruktions-, über Regel-, und Rollenspiele ist alles möglich. In der Abschlussphase geht es darum, einen Ausklang der Stunde zu schaffen. Gegebenenfalls sollen die Kinder die Möglichkeit haben aus ihren Rollen

zurückzukehren. Es kann auch auf kindgerechte Weise gemeinsam mit der Gruppe reflektiert werden. Dies kann beispielsweise sein, indem die Kinder Erlebtes zeichnen oder besprechen (Eggert, 2008, S. 196).

Die Beobachtung der Kinder vor allem beim freien Spielen oder Bewegen vermittelt dem Psychomotoriker/der Psychomotorikerin bereits zahlreiche wichtige Informationen über den Entwicklungsstand und die Fähigkeiten der einzelnen Kinder. Es kann beobachtet werden, wie die Kinder miteinander umgehen, in welche Spielsituationen sie sich bevorzugt begeben, wie sie Konflikte lösen und was sie sich selbst zutrauen. Durch das Beobachten und Protokollieren solcher Situationen kann auf andere diagnostische Verfahren verzichtet werden. Anhand des Beobachteten kann der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin das Sozialverhalten der Kinder so weit einschätzen, dass es möglich ist einen konkreten Förderbedarf daraus abzuleiten. Anhand von diesem kann er dann die inhaltliche Planung für die nächste Stunde machen (Zimmer, 2012, S. 98).

An dieser Stelle soll noch einmal die Phase der Reflexion hervorgehoben werden. Nur wer die vorige Stunde reflektiert und die Inhalte und Themen behutsam durchdenkt, kann mit der nächsten Stunde an die Bedürfnisse der Kinder anknüpfen. Eggert schlägt eine Reflexion in zweierlei Hinsicht vor. Zum einen soll man sich die Frage stellen was aus der Sicht der Kinder verändert und auch erhalten bleiben soll. Kinder bringen ihre Meinung häufig zwischendurch mittels kleinen Bemerkungen ein, sonst kann auch eine Reflexion am Schluss gemeinsam mit den Kindern ihre Sicht darstellen. Zum anderen sollen sich die Psychomotoriker/innen die Frage stellen, was aus ihrer Sicht erhalten bleiben soll und was geändert werden muss. Im Bezug darauf werden die Angebote angepasst. Möglicherweise ändern sich manchmal sogar die Hypothesen und die Ziele (Eggert, 2008, S. 200).

Vor allem sollten auch Konflikte genau reflektiert werden. Die Konfliktbewältigung ist ein wesentlicher Faktor, welcher sozial kompetentes Verhalten ausmacht. Als Psychomotoriker/in sollte man den Kindern ein Vorbild sein. Wenn ein Konflikt auftritt, den die Kinder nicht selbst lösen können, sollte sich der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin vor allem in der Reflexion Gedanken darüber machen. Es soll ermittelt werden, ob dieser Konflikt organisatorisch vermieden werden könnte. Dann muss der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin entscheiden, ob es um ein Thema geht welches in der nächsten Stunde aufgegriffen werden sollte, und zu ihrem Mittelpunkt gemacht, oder ob es besser ist den Konflikt nicht noch einmal aufzugreifen. Hier kann es kein Rezept geben, sondern das feinfühlige Verhalten des Psychomotorikers/der Psychomotorikerin ist gefragt (Voglsinger in dem Kurs, 2015).

Für das Erfassen der Sozialkompetenz werden keine speziellen diagnostischen Testverfahren benötigt. Da es um eine sehr umfassende zwischenmenschliche Kompetenz geht, kann man behaupten, dass Tests diese nicht angemessen erfassen können. Feinfühlig, aufmerksame Psychomotoriker/innen können die notwendigen Informationen über das Beobachten der Kinder erlangen. Durch zusätzliche Gespräche und Interaktionen können sie weitere Details erschließen.

6.2 Spielformen zur Förderung der Sozialkompetenz

In dem Kapitel über die Bedeutung des Spiels wurden bereits die von Mogel (2008) definierten Spielformen vorgestellt. In diesem Kapitel soll dargestellt werden, wie diese konkret in der psychomotorischen Praxis umgesetzt werden können, und wie sie sich auf die Sozialkompetenz der Kinder auswirken.

Im Spiel setzt sich das Kind mit sich selbst und mit seiner Umwelt auseinander. Durch das intensive Erleben im Spiel werden zahlreiche Erfahrungen gemacht, die wiederum zur Entwicklung der Sozialkompetenz beitragen. Kinder lehren uns Erwachsene mit ihren phantasievollen Spielen, dass es darum geht selbst aktiv zu handeln, wenn wir die Wirklichkeit beeinflussen wollen. Aus der Sicht der Psychomotorik sind alle Spielformen im gesamten Entwicklungsverlauf präsent und wiederholen sich in den unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen (Steiner-Schätz, 2014a, S. 88).

Somit besteht die Psychomotorik aus Spielen, alles was gemacht wird, kann als Spiel gesehen werden. Somit wird es möglich jedes Praxisbeispiel aus der Psychomotorik einer Spielform zuzuordnen.

6.2.1 Das Funktionsspiel in der Psychomotorik

Beim Funktionsspiel, wo es darum geht sich mit seinem Körper und mit Gegenständen auseinanderzusetzen, steht die Lust am Tun im Vordergrund. Wir haben bereits gehört, dass diese Spielform schon bei Säuglingen auftritt. Doch in einer Psychomotorikstunde für fünf- bis zehnjährige Kinder könnte das Funktionsspiel so aussehen, dass ein Kind versucht die aufgebaute Brücke zu überwinden. In einer Bewegungslandschaft wurden verschiedene Elemente eingebaut und ein Kind tut sich noch schwer die Langbank zu überqueren. Es übt es jedoch oft hintereinander und ist ganz konzentriert bei der Sache. Hin und wieder muss es auch abspringen, weil es sonst das Gleichgewicht verliert. Am Ende der Stunde ist das Kind aber stolz, da es nach und nach besser gelungen ist.

Diese Form des Spiels ist insofern für die Sozialkompetenz wichtig, da ein Kind zuerst seinen eigenen Körper unter Kontrolle haben muss, um sich entspannt auf

Bewegungsspiele mit anderen einlassen zu können. Zu sozial kompetentem Verhalten gehört auch sich über die eigenen Fähigkeiten bewusst zu sein.

Jede Form der Erprobung der eigenen Fähigkeiten kann als Funktionsspiel gesehen werden.

6.2.2 Das Experimentierspiel in der Psychomotorik

Bei der zweiten Spielform, dem Experimentierspiel, geht es um experimentelles Handeln mit Gegenständen. Dazu bieten sich in der Psychomotorik sämtliche Kleinmaterialien und Alltagsgegenstände an. Es kann beispielsweise mit Zeitungspapier experimentiert werden oder mit Luftballons. Hier kann der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin der eigenen Kreativität freien Lauf lassen. Es eignen sich so viele Gegenstände und Materialien, und fast alle können in einen sinnvollen Kontext gebracht werden. Als Beispiel kann hier eine Stunde mit Zeitungspapier angeführt werden. Zuerst wird dem Kind Zeit gegeben sich mit dem Material zu beschäftigen. Es wird Musik aufgedreht und die Kinder dürfen sich mit ihrem Zeitungspapier dazu bewegen. Dann wird die Frage gestellt, was man alles mit dem Zeitungspapier machen kann. Die Vorschläge der Kinder werden aufgegriffen und alle werden motiviert es auszuprobieren. Beispiele:

- Jedes Kind setzt sich auf seine Zeitung und rutscht damit durch den Raum
- Wie oft kann die Zeitung gefalten werden, so dass man noch darauf stehen kann
- Mit zwei Zeitungsblättern den Raum durchqueren

Nach dem Erproben verschiedener Übungen werden den Kindern viele Zeitungen zur Verfügung gestellt, und die Aufgabe lautet gemeinsam eine Stadt mit vielen Straßen und Wegen zu bauen. Diese Phase des Spiels kann als Gruppenaufgabe gesehen werden, wo häufig auch Rollenspiele entstehen. Daran kann erkannt werden, dass die Spielformen fließend übergehen können. Wenn dann alle Straßen, Kreuzungen und Wege fertig sind, dürfen die Kinder sich entlang dieser bewegen.

Zum Abschluss der Stunde halten zwei Erwachsene ein großes Blatt Zeitung. Die Kinder dürfen auf Rollbrettern diese Zeitungsmauer durchfahren. Sind sie schnell genug, wird das Papier reißen.

6.2.3 Das Symbolspiel in der Psychomotorik

Die dritte von Mogel (2008) definierte Spielform ist das frühe Symbolspiel. Auch dieses findet in psychomotorischen Förderstunden Anwendung und kann zur Unterstützung der Sozialkompetenz dienen. Bei dieser Spielform geht es um Nachahmungsaktivitäten. Das Kind versucht erlebte Abläufe und Erfahrungen im Spiel zu verarbeiten. Die zur Verfügung

stehenden Materialien und Spielgegenstände können eine neue Bedeutung bekommen (Steiner-Schätz, 2014a). In einer Psychomotorikstunde werden den Kindern unterschiedliche Materialien zum Bauen zur Verfügung gestellt. Sie bekommen Seile, Baustellenkegel, Rollbretter, Schaumstoffteile und vieles mehr. Ein konkretes Beispiel hierfür ist das Baustellenspiel. Die Bausteine (Schaumstoffteile oder ähnliche Materialien) werden mit Hilfe von Lastwägen und Kränen (Rollbrettern) transportiert und auf der Baustelle zu Bauwerken verarbeitet.

Viele Kinder werden sich bei dieser Spielform schon in Gruppen zusammentun, und gemeinsam Dinge durchführen. Hierzu müssen sie bereits die Fähigkeit haben oder erlernen, sich in Andere hineinzusetzen. Die soziale Kompetenz wird insofern gestärkt, da das spielerische Handeln im Vordergrund steht. Wie wir beim Modell von DuBois und Felner gehört haben, ist die Handlungsfähigkeit eine wichtige Komponente der Sozialkompetenz (Stängle, 2016, S. 34). Genau solche Spielsituationen machen die Kinder zu handlungskompetenten Menschen. Sie lernen mit verschiedenen Situationen umzugehen.

6.2.4 Das Konstruktionsspiel in der Psychomotorik

Das Konstruktionsspiel schließt sich in gewisser Weise gleich an, da auch hier das selbstständige Handeln im Vordergrund steht. Obwohl es nicht ganz so sehr um das soziale Miteinander wie beim Symbol- und Rollenspiel geht, kann diese Spielform zahlreiche soziale Komponenten aufweisen. Das Kind verfolgt mit seinen Bau- und Konstruktionshandlungen ein sich selbst gestecktes Ziel. Besonders hervorzuheben sind hier die Selbstwirksamkeitserfahrungen welche das Kind macht. Durch Erfolge und Misserfolge lernt das Kind, dass es etwas schaffen kann, und nicht gleich aufzugeben, wenn etwas nicht gelingt (Steiner-Schätz, 2014a, S. 92). Das Konstruktionsspiel kann womöglich auf zwei Ebenen gesehen werden. Auf der ersten steht tatsächlich das Bauen im Vordergrund. Es fördert das Vorstellungsvermögen, die Ausdauer und vieles mehr. Diese Ebene kann als notwendige Vorstufe zum gemeinsamen Konstruieren gesehen werden. Auf der zweiten Ebene steht dann ganz stark das Soziale direkt im Fokus. Die Kinder müssen sich absprechen, gemeinsam Pläne schmieden, Aufgabenrollen verteilen, sich dem gemeinsamen Spiel unterordnen, Misserfolge durchstehen, Erfolge feiern und vieles mehr. Kurz gesagt machen die Kinder zahlreiche Erfahrungen der Kooperation (Steiner-Schätz, 2014a, S. 92).

6.2.5 Das Rollenspiel in der Psychomotorik

Das Rollenspiel findet in vielen Psychomotorikstunden Einklang. Hier lässt sich die Förderung von sozialen Kompetenzen ganz besonders stark erkennen. Es wird viel kommuniziert, interagiert und kooperiert. Als Beispiel wird die Stunde „Wildkatzen im Urwald“ angeführt. Der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin bereitet ein Löwennest (Kreis aus Decken, Matten, Teppich, ...) vor. Die Kinder werden in das Löwennest eingeladen und werden auf den spannenden Urwald (vorbereitete Bewegungslandschaft) aufmerksam gemacht. Die Kinder dürfen nun in sich hinein spüren, welche Katze sie sein möchten (Babykatze, Löwe, ...). Dann dürfen sie sich im Urwald bewegen und spielen. Viel mehr als so einen Einstieg kann der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin nicht zu einem Rollenspiel beitragen, da es immer von den Kindern selbst erschaffen sein soll. Durch solche Anregungen entstehen aber zumeist Rollenspiele, wenn auch nicht immer beim ersten Versuch. Im Optimalfall wurden davor schon andere Spielformen ausprobiert, dass sich die Kinder mit den Geräten und den anderen Kindern sicher fühlen. Während die Kinder spielen, sitzt der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin im Löwennest und beobachtet das Geschehen aufmerksam. Zum „Fellputzen“ können die Kinder ins Nest kommen und werden dann mit verschiedenen Gegenständen „massiert“. So eine Stunde kann ruhig öfter wiederholt werden, dann können die Kinder intensiver in ihre Rollen schlüpfen. Als Variation kann auch ein Element des Konstruktionsspiels eingebaut werden, indem die Kinder sich Schlafplätze für die Nacht bauen können. Zum Abschluss der Stunde darf jedes Kind erzählen oder zeichnen was es alles erlebt hat (Kapfer-Weixlbaumer, 2015).

6.2.6 Das Regelspiel in der Psychomotorik

Auch das Regelspiel ist im Zusammenhang mit psychomotorischen Förderstunden unbedingt zu erwähnen. Bereits bei den einfachen Regelspielen, wie Fangspielen, werden zahlreiche soziale Kompetenzen gefördert. Alle Mitspieler/innen müssen sich an ihre Rollen halten (Fänger/in und Läufer/in), und die vorgegebenen Regeln müssen beachtet werden. Die Gruppe kann durch das Miteinander-Spielen einen gemeinsamen Handlungszusammenhang erreichen. Ein Beispiel ist das Auto-wasch-Spiel. Alle Kinder sind Autos und laufen im Turnsaal herum. Zwei Kinder sind die Schmutzfinke (Fänger/in). Wird man vom Schmutzfink erwischt, muss das Auto gewaschen werden. Dazu muss das Kind in die Waschstraße (zwei Kinder mit Schwämmen, die dem Kind über den Körper streichen) danach darf das Kind wieder weiter spielen (das Auto ist wieder sauber).

Spiele mit einem klaren Gewinner/einer Gewinnerin und einem eindeutigen Verlierer/einer Verliererin sind häufig konfliktbehaftet. Oft kann man lesen, dass es für Kinder sehr

wichtig ist verlieren zu lernen, in der Psychomotorik lässt sich dieser Gedanke nicht so unbedingt finden. Menschen jeden Alters reagieren betroffen, wenn sie verlieren. Solche Spiele sind bestimmt nicht das Hauptaugenmerk der Psychomotorik, doch sie werden als erwähnenswert empfunden, da es für manche Gruppen durchaus reizvoll sein kann sich zu messen. Der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin muss sensibel damit umgehen, aber auch wenn Entwicklung durch Erfolgserfahrungen geschieht, wird es im Leben jedes Kindes hin und wieder Niederlagen geben. Hier kann das Spiel als Lernfeld gesehen werden. Als Beispiel können hier Staffelspiele genannt werden. Die Kinder treten in Gruppen gegeneinander an. Bei der Smileystaffel hängen an einer Turnsaalwand so viele Blätter Papier wie es Teams gibt. Das erste Kind läuft los und zeichnet einen Teil des Smileys (Kopf, Auge, Nase, Mund, Ohr oder Haar), dann läuft es so schnell wie möglich zurück und nach dem Abklatschen darf das nächste Kind loslaufen. Das Team dessen Smiley zuerst fertig ist hat gewonnen.

Dem stehen Gruppenaufgaben gegenüber. Auch hier gibt es gewisse Vorgaben und Regeln, an welche sich die ganze Gruppe gleichermaßen halten muss. Es gibt die unterschiedlichsten Formen von Gruppenaufgaben. Eine Spielart stellen die sozialen Aufstellungen dar, welche vor allem für Gruppen verwendet werden, die sich noch nicht so gut kennen. Sie bieten einen Anlass zur Kommunikation und verfolgen das Ziel, dass die Kinder etwas voneinander erfahren. Konkret könnte die Aufgabe lauten, die Kinder sollen sich dem Alter nach auf einer Linie aufstellen. Dies kann variiert werden, indem sie sich dem Namen nach in alphabetischer Reihenfolge aufstellen sollen. Der Leiter/die Leiterin kann hier die verschiedensten zur Gruppe passenden Aufgabestellungen geben.

Ein weiteres Beispiel für eine Gruppenaufgabe ist die Mammutjagd (Pammer, 2015). Dieses Spiel ist für Gruppen geeignet, die sich schon gut kennen. Die Voraussetzungen für das Gelingen sind Verantwortung übernehmen, sich in Andere einfühlen, Andere anführen, sich leiten lassen und Vertrauen in die Anderen haben. Für das Spiel wird ein etwa 20 cm langes Kanalrohrstück aus Plastik und ein dazu passender Dichtungsring aus Gummi benötigt. An diesem Ring müssen 14 Schnüre (jeweils zwei Meter lang) strahlenartig befestigt werden. Die Gruppe darf zwei Personen aussuchen, die im Folgenden den Rest anleiten. Alle anderen Teilnehmer/innen bekommen eine Augenbinde und nehmen eine am Gummiring befestigte Schnur in die Hand. Die beiden Leiter/innen geben der blinden Gruppe Anweisungen um von Ort A zu dem Kanalrohr (Mamut) zu gelangen. Um das Mamut befindet sich ein Sumpf (Schnüre werden mit ca. 3 Meter Durchmesser aufgelegt), in den niemand hineintreten darf. Die blinden Teilnehmer/innen sollen durch die Anleitung das Mamut einfangen. Dazu muss der Gummiring gespannt werden und auf das Rohrstück gegeben werden. Ist dies geschafft

wurde das Mamut gefangen und die Gruppe hat die Aufgabe erfolgreich gemeistert. Danach ist eine Reflexion, wie es den Teilnehmer/innen und Anleiter/innen gegangen ist, empfehlenswert (Pammer, 2015).

In einer Stunde werden natürlich meist mehrere Spielformen vorkommen. Zum Abschluss soll ein Stundenbild vorgestellt werden, wo sich zahlreiche Spielformen wiederfinden, und welches für die Förderung sozialer Kompetenzen sehr passend scheint. Das Thema der Stunde heißt „Weltraum“. Die Anfangsphase wird so gestaltet, dass sich die Kinder frei zur Musik bewegen können. Sie bekommen Tücher und Bälle zur Verfügung und können diese in ihre Bewegungen integrieren (Experimentierspiel). Nach dieser ersten Aufwärmphase setzt sich der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin mit den Kindern im Kreis zusammen und bespricht, was in der kommenden Stunde geschehen wird. Dazu liest er/sie zum Einstieg in das Thema eine kurze Geschichte über den Weltraum vor. Dann geht es auch schon zum Hauptteil. Die Aufgabe lautet eine Basis für die Weltraumstation aufzubauen (Konstruktionsspiel). Die Kinder dürfen sich selbst in Gruppen einteilen und jede Gruppe darf etwas aufbauen. Hier sollte der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin schauen ob genug Geräte vorhanden sind und, falls nicht, mit den Kinder Alternativen finden. Hat jede Gruppe ihre Geräte kann sich der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin in eine beobachtende Position begeben und die Kinder werken lassen. Ist die Konstruktionsphase zu Ende, darf jede Gruppe vorstellen, was sie gebaut hat. Anschließend darf jedes Kind alles ausprobieren. Manchmal werden hier auch Rollenspiele entstehen. Am Ende der Stunde gibt es eine Abschlussbesprechung. Jedes Kind darf sagen, was gut gelungen ist und was ihm gefallen hat. Es ist aber auch Raum da um Konflikte anzusprechen und zu sagen, was gestört hat. Am Beispiel dieser Stunde wird deutlich, dass in den unterschiedlichsten Phasen die sozialen Kompetenzen der Kinder gefragt sind. Bereits beim Einteilen in Gruppen, bei der Aufteilung der Geräte und bei dem gemeinsamen Aufbau müssen die Kinder aufeinander eingehen und miteinander agieren um zu dem gewünschten Ergebnis zu kommen. Themenstunden wie diese sind in der Psychomotorik sehr beliebt, da sie so viele Aspekte beinhalten.

7 Diskussion

Im folgenden Kapitel sollen die theoretischen und praktischen Ergebnisse diskutiert werden, damit die Fragestellung beantwortet werden kann. Ziel der Arbeit ist herauszufinden ob, und wenn ja wie, es möglich ist die Sozialkompetenz von Kindern in der Psychomotorik zu fördern. Die Frage „Inwiefern kann die Sozialkompetenz von Kindern zwischen fünf und zehn Jahren durch psychomotorische Förderstunden unterstützt werden?“ soll zur Beantwortung in verschiedene Teilaspekte gegliedert werden.

Zuerst soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Sozialkompetenz überhaupt gefördert oder unterstützt werden kann. Als Ausgangspunkt wird hier die in Kapitel 4.1.2.1 beschriebene Anlage-Umwelt-Kontroverse gesehen. Es muss herausgefunden werden, ob die Sozialkompetenz eine Anlage darstellt oder durch die Umwelt gebildet wird. Im ersten Fall wäre es nicht möglich diese zu fördern. Es soll noch einmal daran erinnert werden, dass unter Anlage die natürliche Veranlagung eines Individuums gemeint ist, also die angeborenen Anteile. Mit Umwelt werden alle Einflüsse, die auf die Person einwirken verstanden (Berk, 2011, S. 6). Fast alle Theoretiker/innen gehen davon aus, dass sowohl die Anlage als auch die Umwelt die gesamte Entwicklung des Kindes beeinflussen. Nun stellt sich die Frage, ob diese Wechselwirkung von Anlage und Umwelt auch für den speziellen Fall der Entwicklung von Sozialkompetenz zutreffend ist. Um dieser Problemstellung auf den Grund zu gehen soll auf den in Kapitel 5 erläuterten Kompetenzbegriff eingegangen werden. Weinert definiert Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002, S. 27). Dieser Definition zu Folge ist eine Kompetenz immer einerseits eine Anlage, das wird durch den Teil „die bei Individuen verfügbaren [...] Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Weinert, 2002, S. 27). deutlich. Andererseits ist Sozialkompetenz aber auch etwas, das durch die Umwelt beeinflussbar ist „[...] erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Weinert, 2002, S. 27). Bis jetzt kann also festgehalten werden, dass eine Kompetenz zu gewissen Teilen Veranlagung ist, andererseits aber sehr wohl vom Individuum und seiner Umwelt beeinflusst werden kann. Um nun speziell auf den Begriff der Sozialkompetenz einzugehen, werden die Ausführungen von Kanning (2002) herangezogen.

Kanning (2002, S. 155) trennt zwischen sozialer Kompetenz und sozial kompetentem Verhalten. Sozialkompetenz ist hier eher als Potential zu sehen, welches bei manchen

Menschen von Grund auf ausgeprägter ist als bei anderen. Sozial kompetentes Verhalten hingegen meint das tatsächliche Handeln und Umgehen in Situationen. Dieses kann sehr wohl erlernt und gefördert werden. Wie in Kapitel fünf dargestellt, kann es nun sein, dass eine Person sozial kompetent ist, sich aber nicht in allen Situationen danach verhält. Dies kann die verschiedensten Gründe haben. Nimmt man diese Erkenntnisse nun her und fragt sich, ob die Sozialkompetenz gefördert werden kann, kommt die Autorin zu einem klaren Ja. All den zitierten Autor/innen wird zugestimmt, und wenn man nach Kanning davon ausgeht, dass die Sozialkompetenz eine Anlage ist, sozial kompetentes Verhalten aber trainiert werden kann, muss ja immer auch die Wechselwirkung dieser beiden Unterteilungen berücksichtigt werden. Gehen wir davon aus, dass eine Person von Natur aus eine eher schwach ausgeprägte Sozialkompetenz besitzt. Sie wird aber mit zahlreichen Situationen konfrontiert, wo sie sozial kompetent handeln soll. Ihre Mitmenschen unterstützen sie dabei, und der Person gelingt es nach und nach sich in vielen Situationen sozial kompetent zu verhalten. Diese Handlungs- und Verhaltensweisen verinnerlicht die Person, sie werden sozusagen ein Teil von ihr. Somit kann auch von einer Steigerung der Sozialkompetenz an sich gesprochen werden. Kanning (2002, S. 155) meint zwar, dass eine Person, die sozialkompetent ist, nicht immer sozial kompetentes Verhalten zeigen muss. Aber betrachtet man die Sache umgekehrt, also eine Person die sozial kompetent handelt, dann kann auch automatisch davon ausgegangen werden, dass sie sozialkompetent ist. Sozialkompetenz ist die Voraussetzung für sozial kompetentes Handeln, und dieses kann gefördert und unterstützt werden.

Kurzzeitig wurde überlegt, ob dann die Frage nach der Unterstützung der Sozialkompetenz sinnvoll ist oder ob eher nach der Unterstützung sozial kompetenten Verhaltens gefragt werden sollte. Nach längeren Überlegungen wurde jedoch beschlossen, bei der ursprünglichen Fragestellung zu bleiben. Um dies zu erklären werden die Gedankengänge noch einmal in aller Kürze zusammengefasst. Sozialkompetenz wird als Anlage gesehen, die nicht bei allen Menschen in der gleichen Intensität ausgeprägt ist. Im alltäglichen Handeln, und im Speziellen auch durch gezielte Unterstützungsmaßnahmen, kann sozial kompetentes Handeln aber gefördert werden. Gelingt es dem Menschen sich in den unterschiedlichsten Situationen sozial kompetent zu verhalten, kommt es auch zu einem Zuwachs der Sozialkompetenz.

Der erste Teil der Fragestellung ist somit beantwortet, es ist grundsätzlich möglich die Sozialkompetenz zu fördern. Nun kommen wir zum zweiten Teil der Frage, welcher sich damit beschäftigt, wie es in psychomotorischen Förderstunden möglich ist die Sozialkompetenz zu unterstützen. Prinzipiell ist die Entwicklung, und somit auch die

Entwicklung sozialer Kompetenzen, als ganzheitlicher Prozess zu sehen. Unter dem holistischen Blickwinkel spielt sich jede Entwicklung immer auf biologischer, psychologischer und sozialer Ebene ab. Dies kann auf die Entwicklung der Sozialkompetenz folgendermaßen umgelegt werden. Es müssen bestimmte biologische Funktionen, wie zum Beispiel gewisse Gehirnaktivitäten, vorhanden sein, um die Voraussetzungen für Sozialkompetenz zu erfüllen. Zum Beispiel muss ein Kind gewisse kognitive Fähigkeiten haben, um Empathie ausüben zu können. Nur wenn das gegeben ist, kann sozial kompetentes Verhalten verlangt werden. In den Bereich der psychologischen Funktionen fallen Wahrnehmung und Emotionen. Nur wenn ein Kind in der Lage ist, gewisse Situationen in ihrer Komplexität wahrzunehmen, kann es sozial angemessen handeln. Die eigenen und auch die Emotionen Anderer müssen gedeutet und eingestuft werden können, um soziales Handeln zu ermöglichen. Auf der sozialen Ebene muss das Kind die Umwelt erfasst und ihre Bedingungen verstanden haben. Diese drei Faktoren spielen sich in ständiger Wechselwirkung ab und bedingen Entwicklung (Ahnert, 2014). Somit wurde verdeutlicht, dass eine Psychomotorikstunde zur Förderung der Sozialkompetenz im engeren Sinne nur dann sinnvoll ist, wenn die Vorbedingungen gegeben sind. Im engeren Sinn wurde deshalb geschrieben, weil die Psychomotorik natürlich auch dazu dienen kann, die Entwicklung dieser Vorbedingungen zu unterstützen, doch das soll nicht das Thema der Arbeit sein.

Es wurde die Altersgruppe der fünf bis zehn jährigen Kinder ausgewählt, da diese in aller Regel bereits über die Bedingungen für sozial kompetentes Verhalten verfügen. Es soll noch einmal verdeutlicht werden, dass für die Entwicklung der Sozialkompetenz auch die kognitive, die motorische und die emotionale Entwicklung eine Rolle spielen. Diese können nie getrennt betrachtet werden (Berk, 2011).

Die Entwicklung der Kinder wird in den meisten Fällen durch das familiäre Umfeld, also die primären Bezugspersonen geprägt. Im Alter der fünf bis zehn Jährigen haben auch die Peers einen entscheidenden Einfluss. Das Kind entwickelt Sozialkompetenz durch vielfältige Situationen, mit welchen es im täglichen Leben konfrontiert ist. Somit hat das unmittelbare tägliche Umfeld der Kinder den größten Einfluss auf die Entwicklung von Sozialkompetenz (Woolfolk, 2014).

Nichtsdestotrotz kann durch gezielte psychomotorische Förderangebote unterstützend eingewirkt werden. Auch wenn die Psychomotorikstunde nur eine begrenzte Zeitdauer hat, kann sie als wertvolle Lernumgebung gesehen werden. Das Ziel psychomotorischer Förderstunden ist, den Kindern ein Lernen durch Erfahrungen zu ermöglichen. Genau das ist entscheidend für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Sie können nur durch Handeln erworben werden. Die Autorin findet, dass sich das Konzept der Psychomotorik

ausgezeichnet eignet um die Sozialkompetenz bei Kindern zu unterstützen. Diese Einschätzungen lassen sich auch durch die Praxiserfahrungen bestätigen. Vor allem Kinder, die außerhalb der Schule nicht so häufig Kontakt zu Gleichaltrigen haben, profitierten sehr von den Sozialerfahrungen in den Psychomotorikstunden.

In Psychomotorikstunden, in denen der Schwerpunkt auf der Förderung der Sozialkompetenzen liegt, eignen sich die im Praxiskapitel genannten Spielformen ausgezeichnet. Sie umfassen alle im Laufe der Arbeit beschriebenen wichtigen Voraussetzungen für soziales Verhalten.

Das Ergebnis der Arbeit ist, dass sich psychomotorische Förderstunden ausgezeichnet für die Unterstützung sozialer Kompetenzen eignen. Der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin muss die Stunde den Bedürfnissen der Kinder angepasst gestalten, um ein optimales Umfeld zu schaffen.

8 Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema inwiefern die Sozialkompetenz bei Kindern zwischen fünf und zehn Jahren durch psychomotorische Förderstunden unterstützt werden kann. Um dies Frage angemessen zu beantworten gliedert sich die Arbeit in drei Teile.

Im ersten Teil der Arbeit ist die Psychomotorik Thema. Da es keine einheitliche Vorstellung über Psychomotorik gibt, wird zunächst ein Blick auf die Entstehung und die Entwicklung geworfen, um die Vorstellung von dem Thema zu konkretisieren. Die Ursprünge der Psychomotorik gehen auf Ernst J. Kiphard zurück, welcher gemeinsam mit Hünnekens das Konzept der psychomotorischen Übungsbehandlung entwickelte. Anstelle des Leistungsprinzips tritt ein lustvolles Miteinander-Bewegen (Kiphard, 1998). Die Gründung eines Arbeitskreises im Jahre 1974 leistete einen wichtigen Beitrag zur Verwissenschaftlichung der Psychomotorik. Ein Zusammenschluss von Pädagog/innen, Psycholog/innen und Therapeut/innen setzte sich dafür ein, Kinder und Jugendliche psychomotorisch zu fördern. Um die Psychomotorik zu einer wissenschaftlichen Disziplin zu machen, bemühte man sich eine einheitliche Terminologie zu finden (Zimmer, 2012, S. 18).

Hinter dem Begriff Psychomotorik stehen verschiedene pädagogisch-therapeutische Methoden, welche das Ziel verfolgen motorische, kognitive, soziale, aber auch schulische Lernprozesse durch Bewegung zu fördern (Eggert, 2008, S. 20). Psychomotorik wird somit als Einheit körperlich-motorischer und psychisch-geistiger Prozesse definiert. Bei jeder Bewegung fühlt sich das Kind als ganze Person, somit kann von einem ganzheitlichen Förderprozess gesprochen werden (Zimmer, 2012, S. 21).

Die Ziele und Inhalte der Psychomotorik sind genau so vielfältig wie das Konzept an sich. Grundsätzlich haben psychomotorische Angebote das Ziel, den Kindern ein Lernen durch Erfahrungen zu gewähren. Nur durch Erfahrungen, welche das Kind aktiv macht, kann es seine Problemlösestrategien erweitern. An dieser Stelle ist auch zu sagen, dass zu Erfahrung nur einzuladen ist. Das Prinzip der Freiwilligkeit gilt somit in der Psychomotorik (Steiner-Schätz, 2014a, S. 79). Durch das vielseitige Bewegungsangebot wird außerdem das Ziel verfolgt, die Persönlichkeit der Kinder zu stabilisieren und sie bei der Entwicklung verschiedener Kompetenzen zu unterstützen. Hierzu müssen den Kindern zahlreiche Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht werden. Es geht weniger um das Ausgleichen von Defiziten, sondern es wird bei den Stärken der Kinder angesetzt. Dies kann geschehen, indem eine für das Kind anregende Umwelt geschaffen wird, in welcher das Kind zum selbstständigen Handeln angeregt wird (Fischer, 2009, S. 23). Die wesentlichen

Inhalte der Psychomotorik sind Körpererfahrungen, Materialerfahrungen und Sozialerfahrungen. Bei all diesen Erfahrungsbereichen steht das Kind mit seinen Interessen, Wünschen und Bedürfnissen im Vordergrund (Zimmer, 2012, S. 24).

Dies führt direkt zum Menschenbild, welches sich hinter der Psychomotorik verbirgt. Der Mensch steht als einzigartiges Wesen im Mittelpunkt. Er wird als untrennbare Einheit von Körper, Geist und Seele verstanden. Das bedeutet, die kognitive, die physische, die psychische und die emotionale Dimension sind nicht zu trennen. Jedes Förderangebot zielt somit auf alle Bereiche ab (Zimmer, 2012, S. 27).

In der Psychomotorik gibt es unterschiedliche Perspektiven. Obwohl allen das gleiche Menschenbild zugrunde liegt, unterscheiden sie sich inhaltlich. Die funktionale Perspektive bildet den ursprünglichen Ansatz. Hier war die Sicht noch eher medizinisch-defizitorientiert. Als zweites ist die kompetenztheoretische Perspektive zu nennen. Hier stehen die kognitiven Kompetenzen im Vordergrund. Bewegung und Wahrnehmung stehen im Mittelpunkt (Fischer, 2009). Der verstehende Ansatz wurde von Jürgen Seewald geprägt. Er geht davon aus, dass der wechselseitige Austausch mit der Umwelt notwendig für die Entwicklung eines Körperbewusstseins und der Symbolisierungsfähigkeit ist (Seewald, 2007, S. 22). Zuletzt ist noch die ökologisch-systemische Perspektive zu nennen. Das Kind wird nicht als einzelnes Individuum betrachtet, sondern immer im Zusammenhang mit der Umwelt. Hier wird davon ausgegangen, dass die soziale Ebene für die Entwicklung des Kindes maßgeblich ist (Fischer, 2009, S. 31).

Zimmer beschreibt verschiedene Rahmenbedingungen und Prinzipien psychomotorischer Förderung. Laut Renate Zimmer (2012, S. 38) sind neben den äußeren Rahmenbedingungen wie Raum und Zeit vor allem die Inneren von großer Bedeutung. Dazu zählt die Beziehung zu den Pädagog/innen und den anderen Kindern. Sind die notwendigen Rahmenbedingungen erfüllt, gibt es noch einige Prinzipien die einzuhalten sind. Das erste Prinzip umfasst die freiwillige Teilnahme. Außerdem soll es den Kindern möglich gemacht werden, Eigeninitiative zu zeigen. Ein weiteres Prinzip stellt das Vermeiden von Wertungen dar. Um diese drei Punkte umsetzen zu können ist das Festlegen von Grenzen sehr wichtig. Die Kinder können nur frei sein, wenn sie sich in einem gewissen Rahmen bewegen, welcher ihnen Sicherheit bietet.

Um eine wertvolle Psychomotorikstunde zu ermöglichen spielt der Pädagoge/die Pädagogin eine wesentliche Rolle. Dies soll aber keinesfalls heißen, dass er/sie immer aktiv und anleitend agieren soll. Dennoch ist ständige Präsenz und Interesse gefragt.

Auch zum Umgang mit Störungen und Konflikten ist die Haltung des Psychomotorikers/der Psychomotorikerin entscheidend (Zimmer, 2012, S. 166).

Nachdem die Grundpfeiler der Psychomotorik dargestellt sind, beschäftigt sich die Arbeit mit der kindlichen Entwicklung. Zuerst ist eine Definition des Entwicklungsbegriffs notwendig. Obwohl sich Entwicklungspsychologen nicht einig sind, und es die verschiedensten Definitionsversuche gibt, kann gesagt werden, dass Entwicklung intraindividuelle Veränderungen meint. Die Entwicklungspsychologie befasst sich genau mit diesen intraindividuellen Veränderungsprozessen. Ein sehr spannender Punkt ist die Anlage-Umwelt-Kontroverse. Hier wird die Frage gestellt, ob die biologischen Anlagen oder die Umwelteinflüsse Entwicklung ausmachen. Die meisten Autoren gehen davon aus, dass beide Faktoren eine wichtige Rolle spielen, welcher nun wichtiger ist, ist strittig (Wicki, 2015).

Krettenauer definiert Entwicklung als ganzheitlichen Prozess. Sie geht davon aus, dass es sich bei Entwicklung um einen holistischen, kontextgebundenen lebenslangen Prozess handelt (Krettenauer, 2014). Um einen besseren Überblick zu bekommen wird aus der Vielzahl an Entwicklungstheorien eine relevante Auswahl getroffen. Dazu wird in die kognitive, die motorische die soziale und die emotionale Entwicklung differenziert. Um die kognitive Entwicklung zu veranschaulichen, wurde das Modell von Piaget herangezogen. Er machte den Versuch die Entwicklung des Denkens vom Säuglings- bis zum Erwachsenenalter zu erklären. Dazu entwickelte er ein vier Stufen Modell der kognitiven Entwicklung. Die erste der vier altersgraduierten Stufen ist die Sensomotorische. Darauf folgt das präoperationale Stadium. Drittens nennt Piaget die konkret-operationale Stufe, und die vierte ist nicht relevant für diese Arbeit (Woolfolk, 2014, S. 40). Nach diesen Grundsätzen über die kognitive Entwicklung wird ein Blick auf die motorische Entwicklung geworfen.

Die motorische Entwicklung geschieht bereits im Mutterleib und schreitet in den ersten Lebensjahren besonders rasch voran. Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren können ihre motorischen Fähigkeiten vielfältig nutzen. Dies lässt sich durch die Entwicklung im kognitiven und sozialen Bereich erklären. Die grobmotorischen Fähigkeiten werden schon im Vorschulalter durch das natürliche Erkunden der Umwelt geschult. Die Feinmotorik wird ab dem Schuleintritt besonders gefördert (Wicki, 2015, S. 204).

Um die soziale und die emotionale Entwicklung darzustellen wird zwischen dem Lerntheoretischen-, dem Psychoanalytischen-, dem Kognitions-, und Systemorientierten Ansatz unterschieden. In all diesen Ansätzen gibt es verschiedene Perspektiven, doch

letztlich sind sie sich einig, dass sich das Kind durch die Interaktion mit der Umwelt ständig weiterentwickelt. Die soziale und emotionale Entwicklung geschieht immer dann, wenn sich der Säugling aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt (Woolfolk, 2015; Berk, 2011; Wicki, 2015; Lohaus et al., 2010).

Im fünften Kapitel geht es um die Sozialkompetenz. Es gibt die verschiedensten Definitionsversuche für den Begriff Sozialkompetenz. Versucht man einen Konsens daraus zu ziehen könnte gesagt werden, dass sozial kompetente Menschen ihre eigenen Interessen vertreten, dabei aber nicht auf die Wünsche und Bedürfnisse der Anderen vergessen. Um mehr Klarheit zu bekommen wird eine Unterteilung in Sozialkompetenz und sozial kompetentes Verhalten getroffen (Kanning, 2002, S. 155).

Um zu verdeutlichen, dass es sich bei Sozialkompetenz um ein multidimensionales Konstrukt handelt, werden verschiedene Modelle herangezogen, welche Sozialkompetenz in ihre einzelnen Dimensionen gliedern. Bei Kanning werden Offensivität, Orientierung, Reflexibilität und Selbststeuerung. Zu jedem dieser Sekundärfaktoren nennt Kanning eine Reihe von Primärfaktoren, die noch detaillierter auf die gemeinten Fähigkeiten eingehen (Kanning, 2015). Ein weiteres erwähnenswertes Modell wurde von DuBois und Felner erstellt. Die bei ihnen herausgefundenen Dimensionen werden zwar anders titulierte als bei Kanning, jedoch werden aber ähnliche Fähigkeiten geschildert. Das Modell von Calderella und Merrell wurde speziell zum Verständnis der Sozialkompetenz bei Kindern und Jugendlichen entwickelt. Hier wird die Fähigkeit mit Anderen in Beziehung zu treten, die Selbstmanagementkompetenzen, die schulischen Kompetenzen, kooperative Kompetenzen und Durchsetzungsfähigkeit genannt. Sind diese Fähigkeiten ausgeprägt gilt ein Kind als sozial kompetent (Stängle, 2016, S. 33).

Der Begriff Sozialkompetenz ist von den Begriffen soziale Intelligenz, emotionale Intelligenz, soziale Fertigkeiten und interpersonale Kompetenzen abzugrenzen. Auch wenn sich gewisse inhaltliche Überschneidungen finden lassen, ist mit den Begriffen nicht dasselbe gemeint, und somit können sie nicht als Synonyme betrachtet werden (Kanning, 2009, 2015).

Nach der Klarheit über den Begriff herrscht, kann auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen eingegangen werden. Sozialkompetenz kann grundsätzlich als Potential gesehen werden, kann aber durch verschiedenste Einflüsse entwickelt und gefördert werden. Als wichtiger Einflussfaktor für die Entwicklung von Sozialkompetenz wird die Bindung des Kindes zu den primären Bezugspersonen gesehen. In diesem Kapitel kann herausgearbeitet werden, dass eine sichere Bindung die Voraussetzung für ein Kind ist, sich mit seiner sozialen Umwelt zu beschäftigen. Nur Kinder die sich aktiv und spielerisch

mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, können ihre sozialen Kompetenzen schulen (Berk, 2011, S. 466). Zweitens kann die Beziehung zu Peers als wichtiger Faktor für die Entwicklung von Sozialkompetenz gesehen werden. Durch zahlreiche Kontakte zu Peers kann das Kind soziales Verhalten entwickeln, da es die Voraussetzung ist um positive langfristige Beziehungen zu führen (Woolfolk, 2014).

Dem kindlichen Spiel wird eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Sozialkompetenz zugeschrieben. Es ist so vielfältig und kann sowohl als Voraussetzung für die Entwicklung von Sozialkompetenz, als auch als Fördermaßnahme gesehen werden. Das Spiel stellt ein biologisches Grundbedürfnis von Kindern dar. Im Spiel setzen sich die Kinder mit der Welt auseinander und können ihre Eindrücke verarbeiten. Sie können ihre Phantasien und Wünsche ausleben und zu ihrer Realität machen. Mogel unterscheidet in verschiedene Spielformen, welche auch für die psychomotorische Praxis als relevant gesehen werden. In einer psychomotorischen Stunde können alle Spielformen umgesetzt werden. Je nach Intention können die Spiele so vielfältig eingesetzt werden. Das Spiel entspricht dem psychomotorischen Gedanken, da das Kind sich frei entfalten kann (Mogel, 2008).

Neben der psychomotorischen Förderung von Sozialkompetenzen gibt es noch andere Modelle. In der Arbeit wird das sozial-kognitive Problemlösungstraining von Beelmann und Jaursch vorgestellt. Hier gibt es einen Trainer/eine Trainerin, der das Kind schrittweise zum Problemlösen anleitet. Im Gegensatz zur Psychomotorik greift der Trainer/die Trainerin aktiv ein und versucht die Kinder durch gezielte Fragen zu Problemlösungen zu führen (Jaursch & Beelmann, 2008, S. 171).

Im Kapitel sechs wird die Unterstützung der Sozialkompetenz in psychomotorischen Förderstunden vorgestellt. Dazu werden die verschiedenen Spielformen von Mogel (2008) herangezogen und Praxisbeispiele gegeben. Das Kapitel ist aber nicht als Rezept zu verstehen, welches in jeder Gruppe angewandt werden kann, sondern soll lediglich eine Ideensammlung darstellen.

Es wurde herausgefunden, dass sich die verschiedensten Spielformen eignen um soziales Handeln zu üben. Die ersten Spielformen dienen dazu, sich und seinen Körper kennen und wahrnehmen zu lernen, was als wichtige Voraussetzung für sozialkompetentes Verhalten gesehen werden kann. Im Rollenspiel und in diversen Regelspielen kann der soziale Umgang mit Anderen direkt geübt und unterstützt werden. Psychomotorikstunden werden als sehr geeignetes Medium für die Unterstützung der Sozialkompetenz empfunden.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2014). *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin: Springer.
- Anton, K. H. & Weiland, D. (1993). *Soziale Kompetenz: Vom Umgang mit Mitarbeitern*. Düsseldorf: Econ.
- Bee, H. (1995). *The Developing Child*. New York: Harper and Row.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. (5., neu bearbeitete Aufl.). München: Pearson.
- Brisch, K. H. (2006). *Bindungsstörungen. Entwicklung der bindungstheoretischen Konzepte*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Calderella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviours. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Dimitrova, V. & Lüdmann, M. (2014). *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt*. Wiesbaden: Springer.
- Eggert, D. (2008). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Textband*. (7., neu bearbeitete Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Elicker, J., Englund, M. & Sroufe, L. A. (1992). Pre-dicting peer competence and peer-relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Hrsg.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (S. 77-106). New York: Erlbaum.
- Erikson, E. (1993). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3., neu bearbeitete Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. (4., neu bearbeitete Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Herbert, M. (1999). *Soziale Kompetenz. Den Umgang mit anderen Üben*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hochbein, M. (2013). Soziale Kompetenz-Was ist das? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 20(4), 447-460.
- Jaursch, S. & Beelmann, A. (2008). Förderung sozialer Kompetenz bei Vorschulkindern: Ein sozial-kognitives Trainingsprogramm zur Prävention kindlicher Verhaltensprobleme. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 165-181). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen, und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163.
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. (2., neu bearbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Kanning, U. P. (2015). *Soziale Kompetenzen fördern*. (2., neu bearbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2015) *Universitätslehrgang Psychomotorik*. Universität Wien. Psychomotorik in der Frühförderung und im Kindergarten.
- Kelly, A. (2010). *Beziehungsfähigkeit und Sozialkompetenz fördern. Unterrichtsmaterialien für die Förderschule Sekundarstufe*. (3., neu bearbeitete Aufl.). Buxtehude: Persen Verlag.
- Kiphard, E. J. (1998). Psychomotorik als „Meisterlehre“. *Motorik*, 21(1), 87-91.
- Krettenauer, T. (2014). Der Entwicklungsbegriff in der Psychologie. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*, (S. 2-22). Berlin: Springer.
- Largo, R. (2015). *Baby Jahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. (17., neu bearbeitete Aufl.). München: Piper Verlag.
- Lohaus, A., Maass, A. & Vierhaus, M. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters: für Bachelor*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Lukesch, B. (2014). Das Menschenbild in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung. In V. Pinter-Theiss, M. Steiner-Schätz, B. Lukesch, T. Schätz & C. Theiss (Hrsg.), *Ich tue Ich kann Ich bin. Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis* (S. 17-33). Graz: edition vaLeo.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. (3., neu bearbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Papoušek, M. (2003). Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. In K. Gebauer, & G. Hüther (Hrsg.), *Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven für eine kreative Erziehung* (S. 23-39). Zürich: Walter Verlag.
- Pinter-Theiss, V., Steiner-Schätz, M., Lukesch, B., Schätz, T. & Theiss, C. (2014). *Ich tue Ich kann Ich bin. Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis*. Graz: edition vaLeo.
- Plomin, R., DeFries, J., McClearn, G. E. & Rutter, M. (1999). *Gene, Umwelt und Verhalten*. Bern: Huber.
- Pohl, G. (2014). *Kindheit-aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes*. (4., neu bearbeitete Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Popitz, H. (1994). *Spiele*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Pammer, U. (2015). *Universitätslehrgang Psychomotorik*. Universität Wien. Psychomotorik in der Sekundarstufe.
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Schilling, F. (1978). Motorische Entwicklung als Adaptationsprozess. In H. J. Müller, R. Decker & F. Schilling (Hrsg.), *Motorik im Vorschulalter* (S. 23-26). Schorndorf: Hofmann-Verlag.

- Schilling, F. (1982). Grundlagen der Motopädagogik. In A. Clauss (Hrsg.), *Förderung entwicklungsgefährdeter und behinderter Heranwachsender* (S. 184-194). Erlangen: Perimed.
- Seewald, J. (2007). *Der verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Simoni, H., Herren, J., Kappler, S. & Licht, B. (2008). Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten* (S. 15-34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stängle, G. (2016). *Soziale Kompetenzen lernen. Eine qualitative Auswertung des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“*. Wiesbaden: Springer.
- Steiner-Schätz, M. (2014a). Bildung durch Erfahrungslernen. In V. Pinter-Theiss, M. Steiner-Schätz, B. Lukesch, T. Schätz & C. Theiss (Hrsg.), *Ich tue Ich kann Ich bin. Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis* (S. 79-107). Graz: editon vaLeo.
- Steiner-Schätz, M. (2014b). Bildung und Erziehung in der Psychomotorik. In V. Pinter-Theiss, M. Steiner-Schätz, B. Lukesch, T. Schätz & C. Theiss (Hrsg.), *Ich tue Ich kann Ich bin. Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis* (S. 61-75). Graz: editon vaLeo.
- Voglsinger, J. (2015). *Universitätslehrgang Psychomotorik*. Universität Wien. Allgemeine Psychomotorik.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen-eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wicki, W. (2015). *Entwicklungspsychologie*. (2., neu bearbeitete Aufl.). München: Reinhardt.
- Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie*. (12., neu bearbeitete Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Wunderer, R. & Dick, P. (2002). Sozialkompetenz – eine mitunternehmerische Schlüsselkompetenz. *Die Unternehmung*, 56(6), 361-391.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Abstract

Wissenschaftler/innen gehen davon aus, dass Kinder in der modernen Welt weniger sozial kompetent sind als früher. Diese Ausgangsvermutung erklärt das Interesse für die Forschungsfrage „Inwiefern kann die Sozialkompetenz bei Kindern zwischen fünf und zehn Jahren durch psychomotorische Förderstunden unterstützt werden?“ Um der Frage auf den Grund zu gehen, werden die Grundsätze der Psychomotrik beleuchtet. Weiters werden verschiedene Entwicklungstheorien unter die Lupe genommen. Nach einer ausführlichen Beschäftigung mit dem Begriff und dem Konzept der Sozialkompetenz werden diese drei Faktoren in Beziehung gesetzt, und es wird untersucht, ob sich psychomotorische Förderstunden für die Unterstützung von Sozialkompetenz eignen. Dazu werden die theoretischen Erkenntnisse mit den Praxiserfahrungen verknüpft. Dies führt zu dem Ergebnis, dass psychomotorische Förderstunden ein geeignetes Medium zur Unterstützung von Sozialkompetenz sind.