



universität
wien

MASTER THESIS

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

Das Rollenspiel zur Unterstützung in der psychosozialen
Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

verfasst von / submitted by

Theodora Seiwald, BEd

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 as it
appears on the student record sheet:

A 992 795

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

Psychomotorik / Psychomotricity

Betreut von / Supervisor:

Dr. Clemens Ley

Abstract

Die menschliche Entwicklung ist ganz offensichtlich vom kindlichen Spiel geprägt. Von Geburt an spielt der Mensch zuerst mit sich selbst und später mit anderen. Das Spiel begleitet den Heranwachsenden somit ständig. Emotionen, soziale Kompetenzen, physische Fertigkeiten, das Gehirn und auch Beziehung zu anderen entwickeln sich durch das Spiel. Besonders die Psychomotorik schafft hier durch ihre ganzheitlichen Auswirkungen und ihre positive Grundhaltung die nötigen Voraussetzungen, um die psychosoziale Entwicklung des Kindes zu fördern. Das Rollenspiel wird dazu im Speziellen herangezogen, da es sich um ein sozial und kognitiv anspruchsvolles Spiel handelt, in dem sich der Heranwachsende in geschütztem Rahmen intensiv mit der Welt des Erwachsenen auseinandersetzen und sich so Problemen des Alltags stellen kann. Diese Arbeit setzt sich intensiv mit den angeführten Thematiken auseinander und es konnte hermeneutisch durch das Einbeziehen von verschiedenen Autoren bewiesen werden, dass das Spiel sich auf die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes und Jugendlichen deutlich auswirkt. Die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema führte abschließend zur Möglichkeit, dies auch praktisch im Kontext einer psychomotorischen Förderung in einer Förderklasse umzusetzen.

Inhaltsverzeichnis

1	VORWORT	1
2	EINLEITUNG	2
3	ENTWICKLUNG DER EMOTIONALEN KOMPETENZEN	4
3.1	ENTWICKLUNG GRUNDLEGENDER EMOTIONEN	4
3.1.1	<i>Diskrete Emotionen</i>	4
3.1.2	<i>Emotionswissen</i>	5
3.1.3	<i>Entwicklung der „Emotionalen Intelligenz“ nach Goleman</i>	7
3.2	ENTWICKLUNG SOZIALER KOMPETENZEN	9
3.2.1	<i>Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge</i>	12
3.3	DIE PSYCHOSOZIALE ENTWICKLUNGSTHEORIE NACH ERIKSON.....	13
4	NEUROBIOLOGISCHE ENTWICKLUNG	16
4.1	GEHIRNENTWICKLUNG DURCH BEWEGUNG	16
4.2	SPIEGELNEURONEN	21
4.2.1	<i>Theory of Mind</i>	21
4.2.2	<i>Intuition</i>	21
4.2.3	<i>Rolle der Spiegelneuronen in der Entwicklung</i>	22
4.2.4	<i>Spiegelung und Identität</i>	23
4.2.5	<i>Bedeutungsraum, soziale Gemeinschaft</i>	23
5	EMOTIONALE SICHERHEIT UND BINDUNG IN DER KINDLICHEN ENTWICKLUNG	25
5.1	BINDUNGSENTWICKLUNG	25
5.2	BINDUNGS- UND EXPLORATIONSVERHALTEN	26
5.3	BEZIEHUNGSGESTALTUNG.....	28
6	DIE PSYCHOMOTORIK	30
6.1	ENTWICKLUNG DER PSYCHOMOTORIK.....	30
6.2	KLÄRUNG DER BEGRIFFE.....	31
6.3	DAS MENSCHENBILD IN DER PSYCHOMOTORIK.....	32
6.4	ZIELE UND INHALTE DER PSYCHOMOTORIK.....	33
7	DAS SELBSTKONZEPT	34
7.1	DAS SELBSTKONZEPT AUS PERSÖNLICHKEITSPSYCHOLOGISCHER SICHT	34
7.1.1	<i>Selbstwertgefühl</i>	35
7.1.2	<i>Selbstwertdynamik</i>	35

7.2	DAS SELBSTKONZEPT IN DER PSYCHOMOTORIK	37
7.2.1	<i>Selbstbild und Selbstkonzept</i>	37
7.2.2	<i>Rolle des Selbstkonzeptes in der Entwicklung</i>	38
7.2.3	<i>Globales Selbstkonzept</i>	39
7.2.4	<i>Selbsterfahrung über den eigenen Körper</i>	39
7.2.5	<i>Selbstwirksamkeit</i>	40
8	DAS SPIEL	41
8.1	DIE ENTWICKLUNG DES SPIELS.....	41
8.1.1	<i>Symbolisationsfähigkeit</i>	41
8.1.2	<i>Integration von Erfahrungen</i>	41
8.1.3	<i>Adaptive Funktionen des Spiels</i>	42
8.1.4	<i>Basale Integration – höhere Ebene der Integration</i>	42
8.1.5	<i>Entwicklungsphasen des Spiels</i>	45
8.2	HAUPTMERKMALE DES SPIELENS.....	46
8.3	DIE BEDEUTUNG DES SPIELS FÜR KINDER.....	47
8.4	FUNKTIONEN DES SPIELS IN DER KINDLICHEN ENTWICKLUNG	49
8.5	SPIELFORMEN UND DEREN AUSWIRKUNG AUF DIE SOZIAL-EMOTIONALE ENTWICKLUNG.....	51
8.5.1	<i>Sensomotorisches Spiel</i>	51
8.5.2	<i>Explorations- und Konstruktionsspiel</i>	52
8.5.3	<i>Symbolspiel</i>	53
8.5.4	<i>Rollenspiel</i>	53
8.5.5	<i>Das Rollenspiel als sozialer Lernprozess</i>	54
8.6	PSYCHOHYGIENISCHE EIGENSCHAFTEN DES KINDLICHEN SPIELS.....	57
8.7	DIE BEDEUTUNG DES SPIELS IN DER PSYCHOMOTORIK	60
8.7.1	<i>Rahmenbedingungen für eine reinigende Funktion des Spiels</i>	61
8.7.2	<i>Der Selbstbezug im Spiel</i>	61
8.7.3	<i>Psychomotorische Förderung zur Balancefindung zwischen Hilfe und Selbsthilfe</i>	62
9	DISKUSSION	63
9.1	PSYCHOMOTORISCHE FÖRDERUNG IN EINER FÖRDERKLASSE	68
10	ZUSAMMENFASSUNG	70
	LITERATURVERZEICHNIS	72
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	75

1 Vorwort

Ich habe mich für das Thema Spiel, genauer gesagt das Rollenspiel in der Psychomotorik, entschieden, da ich der Meinung bin, dass ein spielerischer Zugang zu sich selbst und zu seiner Umwelt ausschlaggebend für eine glückliche und vielfältige Entwicklung ist. Durch die Literaturrecherche für diese Thesis konnte ich einen sehr guten Überblick über die kindliche Entwicklung unter Betrachtung des Spiels erlangen. Es war vor allem sehr interessant, es auch aus Sicht der Neurobiologie anzugehen und den bedeutenden Zusammenhang zwischen Bewegung, Spiel und Gehirnentwicklung zu sehen. Die Tatsache, dass von außen, von der Umwelt des Kindes gar nicht viel dazu beigetragen werden muss, damit das Kind spielend lernt, zeigt wie eigenverantwortlich der Mensch ist. Dennoch braucht der Heranwachsende die feinfühlig und beständige Unterstützung durch seine Mitmenschen, um seine sozialen Kompetenzen zu entwickeln und seine Persönlichkeit auszubauen. Für mich als Sonderschullehrerin war es auch wichtig, meine tägliche Arbeit mit sozial-emotional benachteiligten Kindern in diese Thesis hineinzubringen und aufzuzeigen, dass genau diese Herangehensweise einen großen Einfluss auf die Entwicklung meiner Schüler und Schülerinnen hat.

Ich möchte mich bei meinen Eltern ganz herzlich für ihre emotionale und auch finanzielle Unterstützung bei diesem Universitätslehrgang bedanken. Meiner Mutter Dr. Gudrun Seiwald möchte ich auch für ihr Verständnis und Geduld in den letzten zwei Jahren danken. Ein besonderer Dank gilt Frau Mag. Brigitta Krimbacher, die mir zum zweiten Mal eine große Unterstützung bezüglich Korrektur war. Weiters möchte ich Mag. Dr. Michael Methlagl für die Unterstützung bei der Formgebung der Arbeit danken. Mein Dank gilt auch meinem Betreuer Dr. Clemens Ley, der mir bei der Strukturierung meiner Arbeit eine Unterstützung war.

2 Einleitung

Der Mensch hat von Anfang an das Bedürfnis seine Umwelt zu entdecken. So kann man bereits bei Säuglingen beobachten, wie sie sich mit verschiedenen Dingen in ihrer Umgebung auseinandersetzen und zu spielen beginnen. Das Spiel hat eine wesentliche Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. Durch das Spielen erlangt der Heranwachsende motorische wie auch sensomotorische Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Wissen über die Welt (Labuhn, 2011).

Die Psychomotorik ist ressourcenorientiert und frei von jeglicher Wertung. Das Kind wird in Bezug auf das holistische Menschenbild als Ganzes betrachtet. Durch diese Betrachtungsweise versucht die Psychomotorik, mit der Wechselwirkung zwischen Kognition, Emotion, Psyche und Bewegung zu arbeiten. Ziel ist es, dem Kind die Möglichkeit zu geben, seine Identität zu entwickeln und zu stärken, daher spielt die Persönlichkeitsentwicklung eine zentrale Rolle in der Psychomotorik. Die Psychomotorik bietet Raum, in dem Kinder ihre kindlichen Fantasien ausleben und somit sich selbst erleben und spielerisch ihren Körper kennen lernen können. Dieser Ansatz soll als Grundhaltung gesehen werden.

Die Neurobiologie setzt sich seit einigen Jahren intensiv mit der Entwicklung des kindlichen Gehirns auseinander. Es hat sich gezeigt, dass jedes Kind über einzigartige Möglichkeiten verfügt, sein Gehirn vielfältig auszubilden. Um diese Potentiale auch zu nutzen, bedarf es vieler verschiedener Erfahrungen und Herausforderungen, mit denen sich das Kind nur in einer sicheren und geborgenen Umgebung auseinandersetzen kann. Intensive Beziehungen zu anderen Menschen geben die Möglichkeit psychosoziale Erfahrungen zu sammeln, die sich auf das Fühlen, Denken und Handeln jedes Einzelnen auswirken (Hüther, 2014).

Röhrs (1981) beschreibt das Spiel als ein Urphänomen, da es als ursächlicher Hintergrund, egal welcher Entwicklung im Leben eines Menschen, betrachtet wird und den Menschen ständig begleitet. Weiters spricht das Spiel den Menschen als Ganzes, aber auch schwerpunktbezogen an. „So vereint das Spiel die beiden fundamentalen wichtigen Funktionen der Weltgestaltung und –deutung in symbolhafter und stets individuell übersetzter Form“ (Röhrs, 2011, S. 3).

Daraus ergibt sich die Frage, welche Auswirkungen bzw. welchen Einfluss das Spiel auf die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen hat. Im ersten Teil der Arbeit wird ein Überblick über die Entwicklung der emotionalen Kompetenzen gegeben. Dabei wird auf die Entwicklung von Emotionen, die Entwicklung der „Emotionalen Intelligenz“, sowie auf die psychosoziale Entwicklung näher eingegangen. Anschließend wird

die neurobiologische Entwicklung in Bezug auf Bewegen und Lernen näher betrachtet. Der dritte Teil der Arbeit befasst sich mit der Bindungsentwicklung und der Beziehungsgestaltung, denn dieser Bereich hat einen wesentlichen Einfluss auf die Psychomotorik. Dadurch ergibt sich als nächstes Kapitel die Psychomotorik. An dieser Stelle wird ein kurzer Überblick über die Entstehung der Psychomotorik gegeben, sowie das Menschenbild in der Psychomotorik näher erläutert und auch die Ziele der psychomotorischen Förderung in Hinblick auf das Spiel in Bewegung herausgearbeitet. Das Selbstkonzept spielt eine bedeutende Rolle in der Entwicklung des Kindes und wird daher aus psychologischer und psychomotorischer Sicht beleuchtet. Der Kern der Arbeit ist das Kapitel des Spiels. Hier werden die Entwicklung des Spiels, die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung und vor allem die psychohygienische Funktion des Spiels herausgearbeitet. In der Diskussion wird auf alle Kapitel Bezug genommen und abschließend versucht, eine eventuelle praktische Umsetzung in einer Förderklasse aufzuzeigen.

3 Entwicklung der emotionalen Kompetenzen

3.1 Entwicklung grundlegender Emotionen

Handlungen und Bewertungen sind eng mit Emotionen verbunden. Relevante Ereignisse rufen verschiedene Emotionen in einem hervor. Diese Emotionen können durch verschiedene Faktoren, wie zum Beispiel durch Gefühle, Mimik, Handlungen usw. erfasst werden. Der Ausdruck unterschiedlicher Emotionen führt beim Menschen zu einem Beziehungsaufbau zu seiner Umgebung. Durch Emotionen ist der Mensch in der Lage, mit seiner Umwelt zu kommunizieren und auch seine Bewertungen zum Ausdruck zu bringen (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

3.1.1 Diskrete Emotionen

Diskrete Emotionen sind klar unterscheidbare Emotionsqualitäten. Diese Qualitäten werden anhand der folgenden drei Ansätze erklärt. Izard (2000; zit. n. Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011) beschreibt in der *Differential Emotions Theory* zehn Basisemotionen, wie Ekel, Interesse, Ärger, Furcht, Verachtung, Trauer, Überraschung, Scham/Schuld, Distress/Schmerz, Freude. Diese grundlegenden Emotionen können bereits sehr früh in der menschlichen Entwicklung in der Mimik ausgedrückt werden. Während der Reifungsprozesse und sozialer Interaktionen entstehen Verbindungen zwischen den Gesichtsausdrücken und den Gehirnstrukturen und somit bilden sich typische Gesichtsausdrücke für jede Basisemotion. Das zweite Erklärungsmodell ist das *Differenzierungsmodell* nach Sroufe (1996; zit. n. Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011), das von drei Basisemotionen ausgeht. Im ersten Lebenshalbjahr sind bereits bestimmte Emotionen vorhanden, denen aber noch keine Bedeutung zugeschrieben werden kann. Erst im zweiten Lebenshalbjahr entwickeln sich Emotionen, denen auch emotionale Bedeutungen, wie Freude, Angst oder Ärger zugeschrieben werden können. Es dauert jedoch noch, bis die Mimik bzw. die Reaktion auf ein Ereignis sich im Verhalten eines Menschen dauerhaft manifestiert. Im Laufe der Zeit entwickeln sich aus den drei Basisemotionen zusätzliche Emotionsqualitäten. Damit diese entstehen können, müssen sich Kinder selbst wiedererkennen und soziales Verhalten verinnerlichen. Laut dem *Differenzierungsmodell* verändern sich die Auslöser der unterschiedlichen Emotionen. Zum Beispiel wird die Emotion Angst im Kleinkindalter durch Bedrohungen wie Gewitter oder wilde Tiere ausgelöst - im Jugendalter, wo Bewertungssituationen, wie unter anderem die Rolle im unmittelbaren Umfeld, Angst auslösen können. Das dritte Modell von Holodynski (2006; zit. n. Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011), das *Internalisierungsmodell*, geht davon aus, dass sich Emotionen durch die Reaktionen der nahen Be-

zugspersonen entwickeln. Ab dem 2. Lebensjahr können Interpretationen von Spiegelungen zu Emotionen führen. Später werden diese Emotionen internalisiert und es wird zwischen eigen erlebten Gefühlen und dem Ausdruck dieser Gefühle differenziert (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

3.1.2 Emotionswissen

Pinquart, Schwarzer und Zimmermann (2011) unterteilen das Emotionswissen in neun Bereiche. Die Teilbereiche gehen vom *Erkennen und Benennen des Emotionsausdruckes* bis zum *Wissen über Moral und Emotion*. Diese Stufen müssen sich aber keiner bestimmten Reihenfolge nach entwickeln, dennoch müssen bestimmte Voraussetzungen für manche Stufen gegeben sein (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Im Folgenden werden die Stufen des Emotionswissens kurz beschrieben und auf die für diese Arbeit relevanten Bereiche wird näher eingegangen.

Erkennen und Benennen des Emotionsausdruckes

Pinquart, Schwarzer und Zimmermann (2011) beschreiben, dass Basisemotionen wie Angst, Ärger, Trauer, Freude usw. wahrscheinlich bereits angeboren sind, da sie in allen Kulturen in ähnlicher Form gezeigt und erkannt werden. Positive Gefühle werden von Kindern bereits sehr früh richtig gedeutet, während negative Gefühle nicht eindeutig für sie unterscheidbar sind. De Sonneville et al. (2002; zit. n. Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011) führen aus, dass Kinder im Laufe ihrer Entwicklung Wissen über verschiedene sogenannte prototypische „Emotionsgesichter“ sammeln, die es ihnen ermöglichen, unabhängig von der Person Emotionen schneller zu erkennen. Studien wie zum Beispiel von Bretherton und Beeghly (1982; zit. n. Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011), sowie Wellmann und Kollegen (1995; zit. n. Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011) zeigen, dass Kinder zusätzlich Emotionsbegriffe bilden, die sie für Gefühlsausdrücke verwenden. Diese Begriffssammlung entsteht in den ersten Lebensjahren und wird immer umfangreicher. Mit diesen Begriffen werden auch Handlungen oder Ursachen beschrieben und somit zeigt sich, dass das Kind in der Lage ist, emotionale Prozesse zu verstehen (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Äußere Ursachen von Emotionen

Äußere Ursachen von Emotionen können ab einem Alter von drei Jahren wie aus der Perspektive der Erwachsenen erkannt und benannt werden. Kinder können nicht nur in der momentanen Situation die passende Emotion wiedergeben, sondern sind auch in der Lage, sich Ursache, Ausdrucksform und Konsequenz hinter der Emotion vorstellen zu können. Emotionen wie Stolz, Scham, Eifersucht können Kinder ab dem 7. Lebensjahr

und Erleichterung und Enttäuschung ab dem 10. Lebensjahr anhand von prototypischen Situationen benennen. Der Entwicklungsschritt zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr ermöglicht den Kindern zu den Gefühlen Stolz und Scham die tatsächliche Absicht bzw. Ursache zu erkennen (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Wünsche als Ursache von Emotionen

Das Heranziehen von inneren Prozessen, um eine Person beurteilen zu können, bildet sich im Alter von ca. drei Jahren aus. Ab dem Alter von fünf Jahren kann das Kind nachvollziehen, dass emotionale Reaktionen durch die Wünsche der jeweiligen Person zu erklären sind. Es versteht daher, dass äußerlich gleich scheinende Situationen unterschiedliche emotionale Reaktionen auslösen können (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Annahmen als Ursachen von Emotionen

Hierbei handelt es sich um die Fähigkeit unterscheiden zu können, dass eine Annahme über die Außenwelt und eine über die eigene Wahrnehmung nicht die gleiche sein muss. Dieses Wissen ist laut Pinquart, Schwarzer und Zimmermann (2011) bei den meisten Kindern erst circa ab dem sechsten Lebensjahr vorhanden.

Erinnerungen als Ursachen von Emotionen

Gefühle verlieren im Lauf der Zeit ihre Intensität, können aber durch Erinnerungen wieder hervorgerufen werden. Dieses Wissen erlangen die meisten Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Emotionsregulation

Emotionen müssen reguliert werden. Dem Menschen ist es möglich, seine Emotionen in der Qualität, der Intensität, dem Ausdruck und der Dauer zu regulieren. Dies ist sinnvoll, da es in bestimmten Situationen notwendig ist, sein Verhalten entsprechend anzupassen (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Vom Säuglings- bis zum Jugendalter verändert sich der Bereich der Emotionsregulation. Zu Beginn regulieren beim Säugling externe und soziale Faktoren die Emotionen, dies wird weitgehend durch eine Selbstregulation ersetzt. Es entstehen auch immer mehr Strategien, die das Kind zur Emotionsregulation einsetzen kann. Zusätzlich ermöglichen die Sprache und kognitive Leistungen weitere Möglichkeiten zur Emotionskontrolle (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Ausdruckskontrolle von Emotionen

Kontrolle über den Ausdruck von Emotionen ist gewissermaßen von der Gesellschaft vorgegeben. Diese Fähigkeit sorgt dafür, dass man sich einem sozialen Gefüge ohne Probleme einfügen kann. Ab dem 5. Lebensjahr sind Kinder fähig Emotionen wie Ekel, Angst und Trauer absichtlich zu zeigen, ohne diese Emotion auch tatsächlich zu verspüren. Die meisten Kinder können ab dem 6. Lebensjahr kontrolliert auf bestimmte Situationen reagieren (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Gemischte Gefühle

Kinder erlangen nicht nur das explizite Wissen über Emotionen, sondern bekommen auch immer mehr Verständnis über widersprüchliche Emotionen. Zwischen sechs und sieben Jahren beziehen Kinder bereits gemischte Gefühle in ihre Reaktionen mit ein. Mit 10 Jahren sind sie dann auch in der Lage, diese gemischten Gefühle zu begreifen und auch zu erklären (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Einfluss von moralischem Handeln

Gibt es Anlass positive und negative bzw. gemischte Gefühle zu empfinden, können dies Kinder ab dem Alter von 7 Jahren den passenden Ursachen zuschreiben (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Pinquart, Schwarzer und Zimmermann (2011) stellten anhand von Studien fest, dass das Wissen über Emotionen sowie die Emotionsregulation eine entscheidende Rolle in der Entwicklung der sozialen Kompetenz im Vorschul- und Volksschulalter aufweist.

Goleman (1997; zit. n. Fischer, 2009) verwendet erstmals den Begriff emotionale Intelligenz für die Unterschiede der Emotionsregulation.

3.1.3 Entwicklung der „Emotionalen Intelligenz“ nach Goleman

Goleman (2001) beschreibt, dass jede Emotion eine Handlung provoziert. Bei Kindern und Tieren kann man diese Tatsache gut beobachten, beim Erwachsenen werden jedoch diese Impulse unterdrückt und deshalb sind emotionale Handlungsimpulse von manifesten Reaktionen getrennt. Goleman (2001) erwähnt Forschungen, die physiologische Details zu spezifischen Reaktionen durch Emotionen untersuchen. Im Folgenden werden nur einige Emotionen und deren körperliche Auswirkungen aufgezeigt:

Zorn – Blut fließt zu den Händen, der Puls nimmt zu, Adrenalin und andere Hormone werden ausgestoßen und führen zu erhöhter Energie, das wiederum führt zu einer energiegelichen Aktion (Goleman, 2001).

Furcht – Blut fließt in die Beine und versorgt dadurch die größeren Skelettmuskeln mit Energie zum Fliehen, durch die Umleitung des Blutes bekommt das Gesicht eine bleiche Farbe. Die ausgeschütteten Hormone sorgen für einen angespannten, gereizten Zustand durch den man handlungsbereit wird. Der angespannte Körper ermöglicht eine höhere Konzentration auf die mögliche Gefahrenquelle (Goleman, 2001).

Glück – es werden im zerebralen Zentrum negative Gefühle gehemmt und dadurch wird mehr Energie freigesetzt. Der Körper wird allgemein ruhiger und spart sich so Reserven für eine bessere Verarbeitung von unangenehmen Emotionen. Dadurch hat er auch mehr Begeisterung für Neues (Goleman, 2001).

Goleman (2001) beschreibt die Evolution des Gehirns, da er verdeutlichen möchte, wie die Emotionen sich auf den denkenden Geist auswirken. Aus dem Hirnstamm haben sich die emotionalen Zentren gebildet. Diese emotionalen Zentren haben Millionen Jahre gebraucht, um sich zum Neocortex weiterzuentwickeln und so zu einem denkenden Gehirn zu werden. Der Neocortex des Menschen ist um einiges größer als bei anderen Säugetieren. Er ist nicht nur für das Denken zuständig, sondern beinhaltet die Wahrnehmung der Sinne und ermöglicht das Bilden von Ideen, Vorstellungen von Kunst und Symbolen (Goleman, 2001).

Nur bei Säugetieren gibt es im Gehirn Schichten für das emotionale Gehirn. Diese Schichten werden das limbische System genannt, da es den Hirnstamm „umringt“. Durch das limbische System verfügt das Säugetier über die Fähigkeiten des Lernens und des Gedächtnisses. Durch diese Weiterentwicklung erhält der Mensch die Fähigkeit, verschiedene Lösungswege durchzudenken und flexibel auf unterschiedliche Anforderungen zu reagieren (Goleman, 2001).

Das Gefühlsleben ist erst durch die limbischen Strukturen möglich. Goleman (2001) erwähnt hier auch die Mutter-Kind-Bindung, die durch die Verbindung zwischen Neocortex und limbischem System möglich ist. Der Mensch kann so vielfältig und feinfühlig auf Emotionen reagieren, da zwischen Neocortex und Mandelkern sehr viele Bahnen intensiv ausgeprägt sind. „Je komplexer das soziale System, desto wichtiger ist eine solche Flexibilität – und es gibt keine komplexere soziale Welt als die unsere.“ - damit beschreibt Goleman (2001, S. 30), dass der Mensch über einen multiplen Vorrat an Emotionsreaktionen verfügt und diesen im sozialen Gefüge auch verwenden muss. Die emotionalen Anteile (im limbischen System) sind mit dem Kortex und Neocortex vielfach verbunden und haben deshalb einen hohen Einfluss auf alle Funktionen des Gehirns (Goleman, 2001).

Die Amygdala (Mandelkern) hat ihren Sitz oberhalb des Hirnstammes in der Nähe des limbischen Systems. Goleman (2001) erklärt, dass speziell die Amygdala für Emotionen

zuständig ist. Ohne den Mandelkern wäre der Mensch nicht fähig Emotionen zu erfassen. Für Goleman (2001) bezieht sich der Begriff der emotionalen Intelligenz besonders auf gefühlsmäßige Ausbrüche, die man im Nachhinein kritisch reflektiert. Dabei spielt die Amygdala eine entscheidende Rolle, da sie zwar die Wahrnehmung kritisch überprüft, aber impulsiv auf Kränkung, Furcht oder Ablehnung reagiert (Goleman, 2001).

Goleman (2001) nimmt Bezug auf Damasio's (1994; zit. n. Goleman, 2001) Erkenntnis, dass Gefühle und rationales Denken immer im Zusammenhang stehen. Entscheidungen werden durch Emotionalität und Rationalität gesteuert. Goleman (2001, S. 49) erklärt, dass dieses sich ergänzende Verhältnis „von limbischem System und Neocortex, Mandelkern und Präfrontallappen“ gänzlich auf das emotionale Leben auswirkt und somit ausschlaggebend für die menschliche emotionale Intelligenz ist (Goleman, 2001).

Goleman (2001) geht es um die Intelligenz der Gefühle, zu denen Fähigkeiten gehören, wie zum Beispiel sich selbst trotz Niederlagen zum Weitermachen zu motivieren, Impulse zu unterdrücken, Empathie für andere zu empfinden und die Stimmung so im Griff zu haben, dass sie das Denken nicht beeinflusst. Der Einfluss der emotionalen Intelligenz auf den Lebenserfolg ist laut Goleman (2001) größer als der des Intelligenzquotienten. Was besonders wichtig ist, ist die Tatsache, dass Kinder emotionale Kompetenzen erlernen und trainieren können (Goleman, 2001).

Für Goleman (2001) ist eine Ausgeglichenheit der Gefühle das Ziel, denn jedes Gefühl hat eine Bedeutung und einen Wert. Es geht nicht darum Gefühle zu unterdrücken, sondern sich angemessen zu verhalten und den Gefühlen nicht die Kontrolle zu überlassen. Goleman (2001) betont auch, dass es nicht notwendig ist, negative Gefühle auszublenden, sondern es geht vielmehr darum, den positiven Gefühlen Raum zu lassen. Kinder, die emotional gesund sind, können sich selbst beruhigen, indem sie auf Strategien zurückgreifen, die sie von Bezugspersonen erlernt haben. Hier wird der Punkt erreicht, wo emotionale Selbstregulation eine Fähigkeit ist, mit der man emotionale Unruhen ohne äußeren Einfluss vermeiden oder vermindern kann (Goleman, 2001).

3.2 Entwicklung sozialer Kompetenzen

Um soziale Kompetenz zu erlangen, braucht man laut Goleman (2001) ein gewisses Maß an Selbstkontrolle und Empathie. Es verlangt nach einer „inneren Ruhe“, mit deren Hilfe man sich auf die Gefühle anderer einlassen kann. Ab dem zweiten Lebensjahr sind Kinder in der Lage empathisch zu reagieren. Diese Fähigkeiten legen den Grundstein für eine gelingende Beziehungsgestaltung (Goleman, 2001).

Auch Piquart, Schwarzer und Zimmermann (2011) befassen sich mit der Beziehungsgestaltung und behaupten, dass der Mensch von Geburt an durch verschiedene Faktoren in

der Lage ist, mit seiner Umwelt in Interaktion zu treten, und daher die soziale Entwicklung für die Bindungsentwicklung ausschlaggebend ist. Bindung kann als eine soziale Emotionsregulation gesehen werden, die sich auf das Bindungsverhaltenssystem bezieht. Die Nähe von Bezugspersonen vermittelt jedem Menschen Emotionen wie Sicherheit und Geborgenheit. Negative Emotionen aktivieren wiederum das Bindungsverhalten. Dies bedeutet, dass die soziale Entwicklung von der Eltern-Kind-Bindung bis zu Entwicklung von Beziehungen zu Gleichaltrigen immer vom Bindungsverhalten abhängig ist (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011). Auf das Thema der Bindungs- und Beziehungsfähigkeit wird im fünften Kapitel noch näher eingegangen.

Simoni, Herren, Kappeler und Licht (2008) haben die frühen sozialen Kompetenzen unter Kindern erforscht. Dabei haben sie festgestellt, dass auch schon Kleinkinder (ab 9 Monaten) sozial kompetent im Umgang mit anderen Kindern sind. Ihre Studien haben auch ergeben, dass Mädchen mehr in Kontakt mit anderen gingen und Buben hingegen sich mehr mit sich selbst beschäftigten. Es konnte auch festgestellt werden, dass *das Spielen nebeneinander* bis zum Ende des zweiten Lebensjahr wichtiger ist als *das Spielen miteinander*. Prosoziales Verhalten wird laut Simoni et al. (2008) schon in den ersten eineinhalb Jahren erlernt.

Asendorpf und Neyer (2012) beschreiben die Fähigkeit der sozialen Kompetenz aus der Perspektive der Alltagspsychologie. Dabei erwähnen sie zwei Komponenten, die aus ihrer Sicht nur mäßig miteinander in Beziehung stehen:

- sich selbst durchsetzen – der Mensch verfolgt seine eigenen Interessen und schaut auf sich selbst (Durchsetzungsfähigkeit)
- mit anderen in Beziehung treten – er nimmt Rücksicht auf andere und geht auf deren Bedürfnisse ein (Beziehungsfähigkeit)

Sozial kompetent ist der Mensch dann, wenn er es schafft, ein Gleichgewicht zwischen diese beiden Fähigkeiten zu bringen (Asendorpf & Neyer, 2012).

Perren, Groeben, Stadelmann und von Klitzing (2008) behaupten, dass sich das Verhalten in der sozialen Interaktion mit der Umwelt auf die psychische Entwicklung von Kindern auswirkt. Sie definieren den Begriff der sozialen Kompetenz folgendermaßen: „Soziale Kompetenz ist die Fähigkeit, in sozialen Interaktionen seine eigenen Ziele zu erreichen und Bedürfnisse zu befriedigen und gleichzeitig die Ziele und Bedürfnisse von anderen zu berücksichtigen“ (Perren, Groeben, Stadelmann & von Klitzing, 2008, S. 89). Diese Definition und empirische Forschungen von zum Beispiel Rydell, Hagekull und Bohlin (1997; zit. n. Perren et al., 2008) ergeben zwei Ebenen des Sozialverhaltens, die *selbstbezogene*

und die *fremdbezogene* soziale Kompetenz (Perren, Groeben, Stadelmann & von Klitzing, 2008).

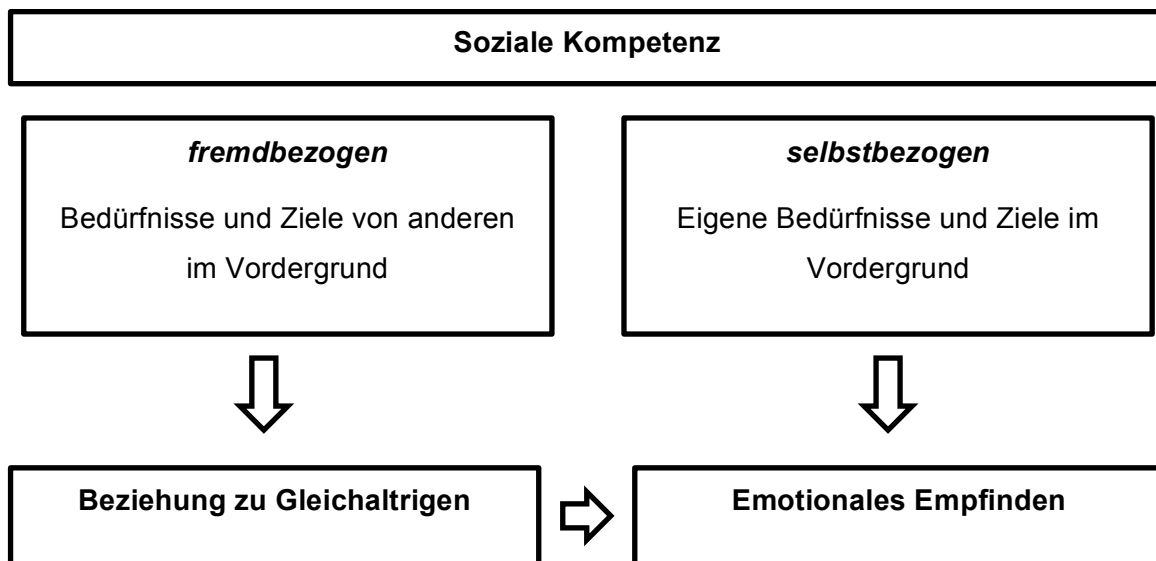


Abb. 1: Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und emotionalem Befinden (mod. n. Perren, Groeben, Stadelmann & von Klitzing, 2008, S. 92).

Die Studien von Perren, Groeben, Stadelmann und von Klitzing (2008) bestätigten die Annahme, dass zwischen fremdbezogener und selbstbezogener Kompetenz ein Unterschied liegt. Sie stellten auch fest, dass Defizite in der selbstbezogenen Kompetenz sich negativ auf das emotionale Empfinden auswirken, aber nicht auf die Beziehung zu Gleichaltrigen. Defizite in der fremdbezogenen Kompetenz führen jedoch zu problematischen Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu einem negativen emotionalen Befinden (Perren, Groeben, Stadelmann & von Klitzing, 2008).

Scheithauer, Bondü und Mayer (2008) beschreiben den Zusammenhang zwischen sozialer und emotionaler Kompetenz. Als soziale Kompetenz verstehen sie das Erreichen von persönlichen Zielen in sozialen Interaktionen unter Berücksichtigung von Normen und Werten, die in der Gesellschaft erwartet werden. Als sozial kompetent gilt man, wenn die sozialen und kognitiven Fertigkeiten erfolgreich zusammenspielen. Unter der emotionalen Kompetenz verstehen Scheithauer, Bondü und Mayer (2008) den adäquaten Umgang mit eigenen und den Emotionen anderer. Angemessener mimischer Emotionsausdruck, Erkennen von Emotionsausdrücken bei anderen, Emotionswissen und Emotionsverständnis, Emotionsregulation und sprachlicher Ausdruck sind Fertigkeiten, die laut Petermann und Wiederbusch (2003; zit. n. Scheithauer, Bondü & Mayer, 2008) notwendig sind, um emotional kompetent zu sein.

3.2.1 Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge

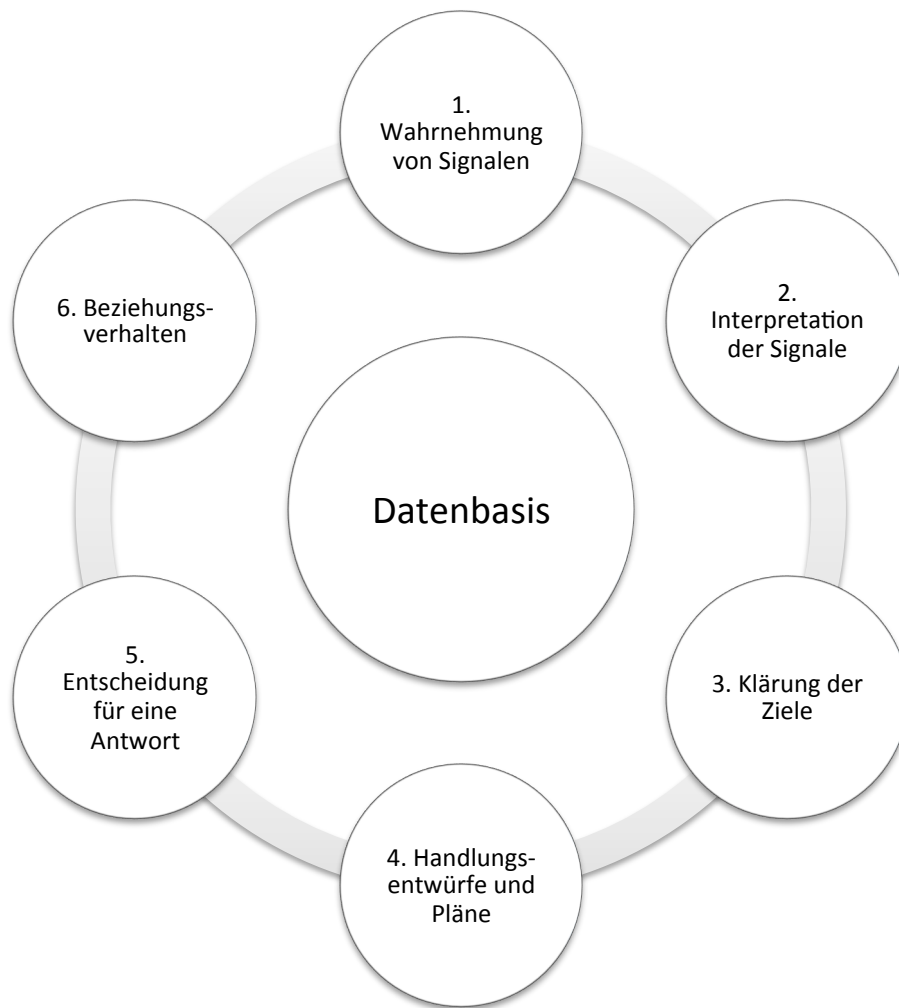


Abb. 2: Informationsverarbeitungsmodell (mod. n. Crick und Dodge, 1994, S. 80)

Im Modell nach Crick und Dodge (1994; zit. n. Lemerise & Arsenio, 2000) sind in der im Zentrum befindenden *Datenbasis* Informationen zu folgenden Bereichen gespeichert: das Erinnern erworbener Regeln, soziale Schemata, soziales Wissen, Affekt-Ergebnis-Verknüpfung. Die Datenbasis befindet sich in der Mitte der Abbildung, da alle anderen Schritte damit in unmittelbarem Zusammenhang stehen (Bischoff et al., 2012).

Die Informationsverarbeitung läuft laut Crick und Dodge (1994) immer nach dem gleichen Schema ab. Im ersten Schritt nimmt der Mensch ein oder mehrere Signale wahr, die er im zweiten zu interpretieren versucht und anschließend im nächsten Schritt herauszufinden versucht, welches Ziel er verfolgen möchte. Es ist deutlich zu erkennen, dass die Entscheidungen sehr eng mit der Datenbasis verknüpft sind, da sie mit den erworbenen Werten und Normen verglichen werden müssen. Im vierten Schritt überlegt sich das Kind eine Handlung, die es im fünften dann durchführt. Bischoff et al. (2012) betonen dass hier das

Modell auf die Bedeutung von Körperempfinden, körperlichen Erinnerungen und die unauflösbare Verbindung dieser Erinnerungen mit Emotion und Kognition eingeht. Im letzten Schritt kann, je nachdem wie die Entscheidung ausgefallen ist, ein Beziehungsverhalten ausgedrückt werden. Dies wiederum sendet dem Gegenüber ein Signal, das wieder wahrgenommen wird und so die Informationsverarbeitung von Neuem startet (Bischoff et al., 2012).

Dieses Modell zeigt einerseits, wie momentane Gefühlslagen mit den Erfahrungen der Datenbasis und den Wahrnehmungs- und Interpretationsprozessen in Korrelation stehen, und andererseits wird auch deutlich, wie Kinder von außen unterstützt werden könnten (Bischoff et al., 2012). Bischoff et al. (2012) heben hervor, dass eine gute Bindung zu den bedeutenden Bezugspersonen sich positiv auf die Datenbasis auswirkt und somit auch auf die soziale Informationsverarbeitung Einfluss hat.

Bei jüngeren Kindern konnten Bischoff et al. (2012) beobachten, wie die im Modell dargestellten emotionalen und kognitiven Prozesse sich auf ihre Bewegungen und Handlungen auswirken. Bewegungsspiele sind dabei eine sehr gute Möglichkeit, um soziales Verhalten auf spielerische Weise zu verinnerlichen. Besonders die ersten beiden Schritte, die Wahrnehmungsfähigkeit und Interpretation von Signalen, finden sich in fast allen Bewegungssituationen mit anderen Spielpartnern wieder (Bischoff et al., 2012).

3.3 Die psychosoziale Entwicklungstheorie nach Erikson

Erik H. Eriksons (1989; zit. n. Fischer, 2009) Ansatz der identitätsbildenden Perspektive spielt für die Psychomotorik eine wesentliche Rolle, denn durch diesen Ansatz wird die menschliche Entwicklung als Persönlichkeitsentwicklung mit dem Ziel der Identitätsbildung gesehen. Laut Erikson (1989) wird das soziale Umfeld und somit die Interaktion zwischen Kind und Bezugspersonen als wichtiger Aspekt der kindlichen Entwicklung gesehen. Bei der Suche nach der Identität entstehen zwischen dem Streben nach Kontinuität bzw. dem Gefühl nach Einzigartigkeit und der Notwendigkeit zur Entwicklung unter immer unterschiedlichen Voraussetzungen durch das Umfeld Spannungen. Dies versucht Erikson durch universelle Entwicklungsstufen und -krisen zu beschreiben. Diese Phasen werden durch die wachsenden Fähigkeiten und die Bedürfnisse und Wünsche des Einzelnen auf der einen und auf der anderen Seite durch veränderte Bedingungen durch Bezugspersonen gekennzeichnet. Erikson (1989; zit. n. Fischer, 2009) beschreibt acht Entwicklungsstufen, die jeweils aus zwei Polen, die in Konkurrenz zueinander sind, bestehen (Fischer, 2009).

Das Kind hat in seiner Entwicklung die Aufgabe, den Konflikt dieser beiden Pole angemessen zu bewältigen und so ein Gleichgewicht zu schaffen. Gelingt es dem Kind nicht

den Konflikt auszubalancieren, dann kann sich dies belastend auf die weitere Entwicklung auswirken. Erikson (1989) ist der Meinung, dass diese ungelösten Konflikte in späteren Lebensphasen aufgearbeitet werden können. Hierbei kann zum Beispiel die psychomotorische Förderung anknüpfen. Um dies zu verdeutlichen, befasst sich Fischer (2009) aus psychomotorischer Sicht etwas genauer mit den ersten drei Entwicklungsphasen.

(Ur-)Vertrauen vs. Misstrauen

Aus psychosozialer Sicht muss sich das Kind im ersten Lebensjahr mit dem Gefühl von Urvertrauen und der Überwindung des Gefühls von Misstrauen befassen. Dazu gibt es unterschiedliche Spielmöglichkeiten. Seewald (1992; zit. n. Fischer, 2009, S. 153) erwähnt dazu Bewegungen mit sanften Übergängen, wie Wiegen oder Schaukeln, da diese dem Kind Sicherheit vermitteln. Oft gestalten Kinder in offenen Spielsituationen ihre Tätigkeiten, wie Häuser bauen oder in Decken einwickeln, selbst so, dass diese ihnen ein Gefühl von Geborgenheit vermitteln (Fischer, 2009).

Autonomie vs. Scham, Zweifel

In dieser Phase versucht das Kind sich von seiner primären Bezugsperson zu distanzieren und das Gefühl von Scham und Zweifel zu überwinden. Diese Krise findet im zweiten und dritten Lebensjahr statt und wird durch die Beherrschung der Körperfunktionen begünstigt. Durch diesen Entwicklungsschritt ist das Kind auch in der Lage zu erkennen, dass es ein ICH und ein DU gibt und es aus eigener Kraft Einfluss auf seine Umwelt hat. Besondere Bedeutung hat auch, dass das Kind versucht seinen Willen durchzusetzen und so immer wieder Familienmitglieder herausfordert. In dieser Phase ist es wichtig, dass das Kind ohne Angst mit Nähe und Distanz experimentieren kann. Dabei entwickelt das Kind auch seine Autonomie. Besonders Versteck- und Fangspiele fördern das Gefühl sich abgrenzen zu können, aber dann wieder Nähe aufbauen zu können (Fischer, 2009).

Initiative vs. Schuldgefühle

Erikson (1989) sagt, Kinder vergleichen sich im Vorschulalter aufgrund ihrer eigenen Fähigkeiten mit anderen und versuchen sich dadurch auch abzugrenzen. Sie wissen nun, wer sie sind, und müssen herausfinden, wohin sie sich entwickeln möchten. Fischer (2009) beschreibt drei Entwicklungsschübe, die dies unterstützen. Erstens verfügt das Kind über mehr Körperkraft und erhält einen größeren Entdeckungsrahmen. Zweitens entwickeln sich Sprache und Handlungsschemata. Der dritte Entwicklungsschub erfolgt in der Vorstellungskraft des Kindes.

Im Alter von 4 bis 5 Jahren ist es charakteristisch, dass sich Kinder mit den Rollen und Tätigkeiten der Erwachsenen identifizieren möchten. Fischer (2009) beschreibt, wie die Kinder durch neue Tätigkeiten und Herausforderungen Initiative zeigen und ihre eigene

Identität daraus entwickeln. Damit dies positiv im Selbstkonzept verankert wird, müssen diese Erlebnisse eigenständig erfolgreich erzielt werden. Der Gegenpol, die Schuld, wirkt sich auf diesen Prozess hemmend aus. Durch Gesellschaft und Familie sind Werte und Normen vorgegeben, die Schuldgefühle hervorrufen können. Erikson (1989) bezieht dies auf negative Gefühle, die durch Verbote und Ermahnungen der Bezugspersonen entstehen. Um Kinder in dieser Phase zu unterstützen, bieten sich zum Beispiel Rollenspiele an, in denen sie sich mit Vorbildern identifizieren können (Fischer, 2009).

Identitätsbildende Förderung der Kinder wird laut Fischer (2009) durch Bewegung und den eigenen Körper begünstigt. Die drei Faktoren Vertrauen, Autonomie und Initiative haben dabei einen wesentlichen Anteil. Nur durch das Vertrauen in sich selbst, durch die Möglichkeit, Entscheidungen selbst zu fällen und aus eigener Kraft etwas entstehen zu lassen, entwickelt das Kind ein positives Selbstkonzept (Fischer, 2009).

4 Neurobiologische Entwicklung

Da für diese Arbeit besonders die Auswirkung der Bewegung bzw. des Spiels auf die Gehirnentwicklung von Bedeutung ist, wird im Folgenden hauptsächlich ein Artikel von Gerald Hüther beleuchtet, der sich mit der Verbindung zwischen Bewegung und Lernen für das Leben befasst.

4.1 Gehirnentwicklung durch Bewegung

Das Gehirn unterliegt ständigen Veränderungen und wird durch die Lebenserfahrungen jedes einzelnen Menschen geformt. Diesen Vorgang nennt man Neuroplastizität, wobei dabei unterschiedliche Betrachtungsebenen des Nervensystems berücksichtigt werden müssen. Auf der Ebene der Synapsen findet die Veränderung innerhalb von Sekunden bis Stunden statt. Neuronen brauchen Tage bis Wochen um zu wachsen und Kortikale Karten entstehen in einem Zeitraum von Monaten bis Jahren (Spitzer, 2002).

Im Gehirn entstehen Repräsentationen der Welt und des Körpers. Diese Repräsentationen versuchen der Realität ganz nahe zu kommen und haben die Aufgabe das menschliche Verhalten zu steuern. Das menschliche Gehirn ist in ständiger Veränderung, da es laufend Informationen erhält und - um diese auch verarbeiten zu können - immer wieder neue neuronale Verbindungen knüpfen muss (Spitzer, 2001).

Hüther (o.J.)¹ erklärt, dass ausführende Frontalhirnfunktionen und auch wissensunabhängige Metakompetenzen, nämlich Selbstwirksamkeit, Handlungs- und Planungskompetenz sowie die intrinsische Motivation, sich durch frühe Körpererfahrungen im menschlichen Gehirn eine Basis bilden und sich festigen.

Forschungen in Bezug auf die Hirnentwicklung ergaben, dass durch jede Erfahrung, die ein Kind macht, Verschaltungsmuster der Nervenzellen aktiviert und so das Gehirn strukturiert wird und dadurch die Synapsen gefestigt werden. Ein regelmäßiges Gebrauchen bzw. durch Bewegung werden die Bahnen zwischen den Nervenzellen immer mehr ausgebaut und können somit auch effektiver genutzt werden. Je mehr Erfahrungen ein Kind sammelt, umso komplexer ist das Gehirn strukturiert, und das Kind ist später viel besser in der Lage, Verbindungen herzustellen, seine Wahrnehmung und auch die Fähigkeit, Lösungen zu finden, ist viel ausgeprägter (Hüther, o.J.).

¹Sich bewegen ... (2016). Zugriff am 20. Juli 2016 unter <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/sich-bewegen-gerald-huether/index.php>

Es ist aber laut Eliot (2001) zu bedenken, dass bestimmte Fertigkeiten vom Kind nur dann erlernt werden können, wenn das Gehirn dazu bereit ist. Der Auf- und Ausbau verschiedener Fähigkeiten ist nur zum richtigen Zeitpunkt möglich. Sind das Kind und sein Gehirn noch nicht reif genug, kann es sogar zu einer gegenteiligen Wirkung kommen und das Kind wird in seiner Entwicklung behindert. Sobald sich das Nervensystem jedoch soweit entwickelt hat, dass es durch Übung ausgebaut werden kann, sollte das Kind bestmöglich gefördert werden (Eliot, 2001).

Hüther (o.J.) erwähnt auch, dass es laut Studien im Erwachsenenalter noch die Möglichkeit der Entwicklung bzw. Intensivierung von Verschaltungen im Gehirn durch Bewegung und Spiel gibt. Das wiederum verdeutlicht, welche Auswirkungen ein aktiver Lebensstil im besonderen auf die noch formbaren Gehirne von Kindern und Jugendlichen haben kann (Hüther, o.J.).

Das menschliche Gehirn entwickelt sich vom Hirnstamm (vor der Geburt) nach vorne zum Stirnhirn und versucht sich mit so vielen Nervenzellen wie nur möglich zu verbinden. Nicht alle Verbindungen können erhalten werden, wenn sie nicht ausreichend genutzt werden. Die Formierung der restlichen Nervenzellen werden als Kerngebiete bezeichnet, die sich zu einem immer dichteren Netzwerk zusammenschließen. Erste Verknüpfungen zwischen den motorischen und sensorischen Bahnen entstehen bereits im Mutterleib. Der Embryo führt ab der 7. Schwangerschaftswoche erste unkoordinierte Bewegungen aus, die den Kontakt zuerst zwischen dem Rückenmark und den Muskelzellen im Körper und später zu den Schaltzentralen im Gehirn herstellen. Bewegungsabläufe, wie das koordinierte Bewegen der Rumpfes, der Arme und Beine, sowie die Atembewegung müssen kontinuierlich geübt und erlernt werden. Die daraus entstehenden neuronalen und synaptischen Verschaltungsmuster erzeugen eine innere Repräsentanz der betreffenden Extremitäten (Hüther, o.J.).

Neuronale Verschaltungsmuster für die Steuerung anderer Körperfunktionen, wie die Funktion der inneren Organe, bilden sich genauso heraus. Die Herausformung der neuronalen Netzwerke werden als „*inneres Muster von der Beschaffenheit der Körperoberfläche*“ (Hüther, o.J.) bezeichnet. Der Prozess des Aufbaues des inneren Bildes läuft beim Ungeborenen unbewusst ab, da die Abschnitte im Gehirn, die später für die bewusste Wahrnehmung und Reaktion zuständig sind, noch nicht ausgereift sind (Hüther, o.J.).

Es werden große komplexe neuronale Schaltkreise benötigt, um die Bewegungsaufgaben des Körpers zu steuern. Dabei spielt das Kleinhirn eine wesentliche Rolle, da es mit dem Großteil aller Gehirnneuronen das Nervensystem absichert. Das Kleinhirn erhält Informa-

tionen vom motorischen Kortex sowie von den Sinnesorganen und sorgt dadurch für einen reibungslosen Ablauf der Bewegungen (Eliot, 2001).

Das Thema Beziehung wird auch von Hüther (o.J.) aufgegriffen, da zeitlebens die wichtigste Aufgabe des Gehirns das Aufrechterhalten und Gestalten von Beziehungen ist. Geht der Mensch mit anderen in Beziehung, dann werden auch Beziehungen zwischen den Nervenzellen eingegangen. Zu Beginn sind diese Verbindungen noch sehr einfach aufgebaut, je öfter diese jedoch aktiviert werden, umso stabiler werden die Verschaltungen der Nervenzellen. Übergeordnete neuronale Netzwerke entstehen durch die Verbindung der entstandenen einfachen Regelkreise innerhalb des Gehirns. Die Funktion der übergeordneten neuronalen Netzwerke ist das Koordinieren und Aufeinander-Abstimmen von Aktivitäten mit den einfachen Regelkreisen, sie wird kontinuierlich weiterentwickelt (Hüther, o.J.).

Metarepräsentanzen bilden sich durch die vermehrte Interaktion mit anderen Menschen. Beziehungserfahrungen können problematisch werden, da die Verschaltungsmuster, die das Kind durch seine eigene Wahrnehmung entwickelt hat, sich meist nicht mit denen der ihn umgebenden Menschen decken. Die Vorbildwirkung bzw. auch die Maßregelung durch die Erwachsenen wirken sich laut Hüther (o.J.) einschränkend auf den Heranwachsenden aus. Das Kind verspürt den Drang, sich zu bewegen und mit dem ganzen Körper alles zu erfahren, aber die Umwelt lässt dies meist nicht in vollem Ausmaße zu. Nicht nur der Bewegungsdrang, sondern auch Gefühle werden von außen vermehrt gesteuert bzw. unterdrückt (Hüther, o.J.).

Das Kind passt im Laufe der Entwicklung durch den äußeren Einfluss von Eltern und später auch Freunden sein Verhalten an sein Umfeld an und gibt so immer mehr von seinen ursprünglichen Körpererfahrungen und Sinneseindrücken auf. Weiters erklärt Hüther (o.J.), dass durch das Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit die Selbstentwicklung des Kindes unterdrückt wird. Dies kann durch die Angst vor Strafe oder Verweigerung von Zuneigung und Wertschätzung entstehen. Dabei wird im limbischen System das emotionale Zentrum aktiviert, dort wird wiederum ein Übermaß an Botenstoffen wie zum Beispiel Dopamin produziert. Die Ausschüttung der neuroplastischen Botenstoffe führt zur Ausbildung von neuen synaptischen Verknüpfungen, die Problemlösungsstrategien entwickeln und stabilisieren. Durch diese Vorgänge ist es dem Kind bereits sehr früh möglich, sich an seine Umwelt entsprechend anzupassen (Hüther, o.J.).

Die Funktion der Spiegelneuronen wird als Imitationslernen betrachtet und wird als „*Grundlage für die Weitergabe von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensmustern von einer Generation zur nächsten*“ (Hüther, o.J.) gesehen. Kinder nutzen das Spiegeln

von Verhalten, um sich an die Gemeinschaft anzupassen. Dazu kopieren sie das Verhalten von prägenden Vorbildern. Auch geistige Haltungen und Vorstellungen erlangen die Kinder durch das häufige Wiederholen von bestimmten Verhaltensweisen ihrer Vorbilder. Hüther (o.J.) beschreibt das Problem der Desomatisierung – das Kind verliert durch das Unterdrücken und Anpassen an die Umwelt immer mehr seine Offenheit zu seinen ursprünglichen Emotionen und verliert so den Zusammenhang zwischen seinen Gefühlen und seinem Körperempfinden.

Gefühle wie Schmerz und Trauer werden in der Gesellschaft oft nicht akzeptiert und müssen daher unterdrückt werden. Eine Abwehr gegen Gefühle wirkt sich auf den Körper aus und kann zu muskulären Anspannungen bzw. zu Haltungs- und Atemveränderungen führen. Er bezeichnet dies als körperliche Abwehrmuster, die sich verfestigen und immer wieder zum Vorschein kommen können (Hüther, o.J.).

Ein ausreichender Bewegungsspielraum bedingt die Verankerung eigener Erfahrungen im Gehirn. Eine Verankerung von Verschaltungsmustern im Gehirn erfolgt laut Hüther (o.J.) nur durch Erfahrungen, die ein Kind selbst macht. Das Kind braucht einen ausreichenden Anreiz (nicht zu einfach, aber auch nicht zu schwer), um sich mit bestimmten Situationen auseinanderzusetzen und dadurch sein Vertrauen in sich selbst und andere zu stärken. Das Gefühl der Angst kann den Fortschritt der Entwicklung negativ beeinflussen und nur das Kind selbst kann für sich entscheiden, was es zum Lernen braucht und was es am Lernen hindert. Hüther (o.J.) folgert daraus, dass eine Weiterentwicklung des Kindes von außen nur durch ein vielfältiges und interessantes Angebot und ausreichend Raum unterstützt werden kann und es so selbst entscheidet, womit es sich auseinandersetzen möchte (Hüther, o.J.).

Dies ist zwar keine Erziehung, aber man kann das Kind dennoch so fördern, dass es die wesentlichen Dinge des Lebens erlernt. Dazu muss das Interesse des Kindes im Spiel durch zum Beispiel die eigene Begeisterung beim spielerischen Handeln geweckt werden. Optimale Bedingungen ergeben sich aus einer angstfreien und mit genügend Zeit versehenen Atmosphäre. Nicht alle Fähigkeiten und Fertigkeiten kann das Kind alleine im spielerischen Handeln erwerben - vielmehr braucht es dazu persönliche Vorbilder, die ihm bestimmte Werte und auch Kompetenzen vermitteln und so hochkomplexe Verschaltungsmuster im Gehirn ausgeformt und stabilisiert werden (Hüther, o.J.).

Kinder brauchen „innere Leitbilder“ und „äußere Vorbilder“, um ihre Fähigkeiten zu entdecken und weiterzuentwickeln. Einfühlsame und kompetente Vorbilder ermöglichen die Entfaltung der unterschiedlichen Möglichkeiten und nur so kann ein inneres Bild von

Selbstwirksamkeit im Frontalhirn des Kindes entstehen. Das Gehirn ist zum Lösen von Problemen konzipiert und wird als Sozialorgan genutzt (Hüther, o.J.).

Hüther (o.J.) beschreibt Metakompetenzen, wobei es sich um strategische Kompetenzen, Problemlösungskompetenzen, Handlungskompetenzen, Konzentrationsfähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz handelt, die alle nicht unterrichtet werden können. Diese sogenannten exekutiven Frontalhirnfunktionen sind äußerst bedeutend für jeden Menschen und im präfrontalen Kortex verankert. Im präfrontalen Kortex bildet sich ein Gesamtbild von Gedächtnisinhalten, das wiederum mit Signalmustern aus dem subkortikalen Hirnbe- reich verglichen wird. Entscheidungen und bestimmte Verhaltensweisen basieren auf die- sen Informationen. Der präfrontale Kortex entwickelt sich langsam aus eigenen Erfahrun- gen und ist somit beeinflussbar. Metakompetenzen sind auf keinen Fall angeboren, son- dern entstehen aus Lernprozessen, die sich durch Erfahrungen des Kindes herausbilden. Emotionale Beziehungen und das soziale Umfeld des Kindes haben einen prägenden Einfluss darauf (Hüther, o.J.).

In drei unterschiedlichen Regionen des Stirnlappens befinden sich kognitive Kontrollfunk- tionen, die für die exekutiven Frontalhirnleistungen verantwortlich sind. Der dorsolaterale Präfrontalcortex hat die Funktion, ein Handlungsrepertoire zur Verfügung zu stellen, mit dem der Mensch die Möglichkeit hat, auf Probleme angemessen zu reagieren. Beim zwei- ten Bereich handelt es sich um den orbitalen Präfrontalcortex der die Aufmerksamkeitsin- tensität lenkt. Damit sich das Kind oder der Erwachsene auf eine Sache konzentrieren kann, bedarf es der Fähigkeit der Impulskontrolle. Durch verschiedene Einflüsse von au- ßen oder auch durch die eigenen Gedanken ist das Kind sehr schnell abgelenkt und möchte dem aufkommenden Impuls natürlich auch nachgehen. Die Fähigkeit diesem Im- puls zu widerstehen muss durch entsprechende Erfahrungen erst erlernt werden. Der dorsomediale Präfrontalcortex hat die Aufgabe, die Motivation zu regulieren. Dabei wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Das Kind kann sich nur durch intrinsische Motivation nachhaltig weiterentwickeln und ein gesundes Selbstver- trauen aufbauen (Hüther, o.J.).

Eine gute Förderung der Entwicklung der Metakompetenzen ist sehr wichtig. Dabei spie- len neben den Eltern auch die Schule und andere Einrichtungen, in denen sich das Kind aufhält, eine bedeutende Rolle. Es wird laut Hüther (o.J.) noch zu wenig darauf geachtet, dass sich die Metakompetenzen gut entwickeln, da diese Kompetenzen nicht wie das Schulwissen zu messen sind. Sich zu bewegen lernen, heißt fürs Leben lernen!“ (Hüther, o.J.).

4.2 Spiegelneuronen

An dieser Stelle wird ein kurzer Überblick über Spiegelneuronen gegeben, denn diese haben einen grundlegenden Einfluss auf die Entwicklung der emotionalen Intelligenz.

Joachim Bauer (2006) beschreibt in seinem Buch, dass Forschungen in der Neurobiologie ergeben haben, dass es im Gehirn sogenannte Spiegelneuronen gibt, die dafür sorgen, dass sich der Mensch mit anderen Menschen versteht und auch deren Gefühle nachvollziehen kann. Diese Vorgänge im Gehirn ergeben, dass Mimik, Stimmungen und auch Bewegungen von anderen Menschen unbewusst übernommen werden. Aus dieser Fähigkeit ergibt sich die Intuition. Diese spielt eine wesentliche Rolle im Umgang mit anderen, da diese dafür sorgt, dass der Mensch in unterschiedlichen Situationen in der Lage ist, adäquat zu reagieren. Ohne diese intuitiven Fähigkeiten würde es nicht gelingen, gefährliche Situationen einzuschätzen, aus Bewegungen eines anderen auf dessen Absicht zu schließen oder Bekannte nur an deren Umrissen wiederzuerkennen (Bauer, 2006).

4.2.1 Theory of Mind

Durch den Kontakt mit anderen Menschen entstehen im Gehirn Eindrücke von diesem Gegenüber. Dabei spielt auch die Intuition eine Rolle und diese hilft, Emotionen des anderen wahrzunehmen und zu verstehen. Absichten und Wünsche des anderen können verstanden werden, ohne dass darüber gesprochen wird, auch wenn sogar etwas Gegensätzliches dazu geäußert wird. Diese Fähigkeit ist auf Grund der Spiegelneuronen vorhanden und wird von Bauer (2006) als „Theory of Mind“ bezeichnet. Dieses System arbeitet spontan und intuitiv und ist daher unabhängig vom analytischen Denken. Der analytische Verstand kann sogar ein Nachteil sein, da dieser alleine nicht in der Lage ist empathisch zu reagieren. Um mit jemandem kommunizieren zu können, muss die Gabe, sich vorstellen zu können, was jemand anderer fühlt, vorhanden sein. Hierzu ist es aber nicht notwendig, dass diese Vorstellung tatsächlich den Gedanken des anderen entspricht. Damit der Mensch zu solchem Verstehen fähig ist, bedarf es einer Resonanz (Erklingen) im menschlichen Gehirn. Dies bedeutet, dass soziale Verbindungen nicht nur oberflächlich ausgetauscht, sondern beim jeweils anderen im Gehirn aktiviert und spürbar gemacht werden. Spiegelneuronen ermöglichen diese Austausch- und Resonanzvorgänge (Bauer, 2006).

4.2.2 Intuition

Bauer (2006) schreibt, dass für das alltägliche Leben gewisse Voraussetzungen erfüllt werden müssen. Dies wird durch implizite Annahmen, wie Gewissheiten über Informationen der Mitmenschen, gewährleistet. Mit Hilfe dieses impliziten Wissens stellt man sich

auf Situationen ein und kann auch dementsprechend handeln. Ist das implizite Wissen nicht abrufbar, dann kommt die Intuition ins Spiel. Intuitionen ermöglichen es Dinge zu errahnen, sind somit eine abgeschwächte Form der impliziten Gewissheit und werden von Bauer (2006) als siebter Sinn bezeichnet.

Forschungen von Maria Alessandra Umiltà (2001; zit. n. Bauer, 2006) mit Affen ergaben, dass Spiegelneuronen ermöglichen, nur durch eine Teilsequenz einer Situation intuitiv auf eine anzunehmende Gesamtsituation zu schließen. Der Unterschied zwischen implizitem Wissen und Intuition besteht darin, dass teilweise intuitive Ahnungen nicht das Bewusstsein erreichen und nur ein ungutes Gefühl entsteht, ohne dass man weiß warum. Dieser siebte Sinn kann sich auch irren, da viele Situationen im Alltag verschieden interpretiert werden können. Intuitives Handeln baut auf Erfahrungen auf, die der Mensch im Laufe seines Lebens gemacht hat. Diese Erfahrungen wirken sich nun auf die Fähigkeit aus, Situationen wahrzunehmen und einzuschätzen. Das rationale Denken ermöglicht hier wiederum eine andere Sichtweise und kann somit aushelfen, Situationen richtig zu deuten.

Bei Angst und Stress werden die Leistungen der Spiegelneuronen minimiert und somit auch die Fähigkeit sich in andere hineinzuversetzen und auch Feinheiten wahrzunehmen. Besonders im Bereich Lernen hemmen Stress und Angst die Möglichkeit Neues aufzunehmen (Bauer, 2006).

4.2.3 Rolle der Spiegelneuronen in der Entwicklung

Bauer (2006) beschreibt die Spiegelneuronen als wichtigste Grundlagen, um mit der Umwelt in Kontakt zu treten, um spontan zu sein und Emotionen zu entwickeln. Jedoch müssen diese Spiegelzellen von Beginn an angesprochen werden, damit sie sich auch richtig entwickeln. Genetisch sind die Spiegelneuronen im Gehirn vorhanden. Diese Tatsache kann dadurch bestätigt werden, dass bereits Säuglinge ihre Bezugspersonen spiegeln. Diese Fähigkeit ist Voraussetzung dafür, dass das Neugeborene mit seinen Bezugspersonen eine zwischenmenschliche Bindung eingehen kann. Bauer (2006) erklärt, dass es grundsätzlich nicht reiche, diese genetischen Grundvoraussetzungen zu haben, sondern die Beziehung und auch das Umfeld einen wesentlichen Teil zur Entfaltung und Entwicklung des Selbst beitrage. Wie bereits erwähnt, spielt die Interaktion des Kindes mit anderen und der Umwelt eine bedeutende Rolle, um sich eine Vorstellung von der Welt machen zu können. Entscheidend dabei ist die Präsenz einer Bezugsperson, mit der das Kind Beziehungserfahrungen macht, und in weiterer Folge, dass es durch das kindliche Spiel ein Übungsfeld habe, in dem es sich ausprobieren könne. Durch immer neue und

sich wiederholende Handlungs- und Interaktionsabschnitte kann das Kind sich selbst und seine Position im Leben erarbeiten (Bauer, 2006).

Auch Bauer (2006) erwähnt die emotionale Intelligenz und schreibt, damit der Mensch seine emotionale Intelligenz entwickeln könne, bedürfe es bereits von Geburt an Spiegelungen und Imitationen des Säuglings und seiner Bezugspersonen. Dieser Austausch erzeugt beim Kind soziale Verbundenheit und trägt zur Entwicklung der sozialen Identität bei, denn bereits mit drei Monaten erkennt das Kind, dass sein Verhalten auch Auswirkungen auf seine Bezugsperson hat (Bauer, 2006).

4.2.4 Spiegelung und Identität

Bauer (2006) erklärt, dass im Gehirn eine Resonanz erzeugt wird, wenn der Mensch in Kontakt mit anderen kommt. Dadurch werden Gefühle, Empfindungen und Handlungen des Gegenübers gespürt und ein Verständnis für den anderen entwickelt. Im Laufe des Lebens entwickelt er ein Bild von sich selbst, das durch Rückmeldungen aus der Umgebung geprägt wird. Innere Repräsentationen werden zu einem zusätzlichen Teil des Selbst und entstehen durch Menschen, die sich öfter im direkten Umfeld befinden. Repräsentationen des anderen können auf das Selbst abfärben und es wird schwierig, diese beiden bewusst auseinander zu halten. Daraus ergibt sich laut Bauer (2006) die Ansicht, dass während einer Interaktion mit einem anderen Menschen, immer mehrere Personen involviert sind: die eigene Person, wie sie sich selbst sieht, mit der Person, so wie der andere die eigene Person sieht, und die physisch anwesende Person (Bauer, 2006).

Abbildungen und Repräsentanzen von anderen und dem eigenen Selbst entstehen durch verschiedene Nervenzellnetze: die untere prämotorische Hirnrinde, zuständig für die Handlungsabsichten, die untere parietale Hirnrinde, zuständig für Körperempfindungen und das Ich-Gefühl, die Insula, für die Kartierung von Körperzuständen, die Amygdala, Zentrum für Angstgefühle und des Gyrus cinguli, Abteilung für das Lebensgrundgefühl. Die Tatsache, dass sich im Netz der Spiegelneuronen diese beiden Bereiche begegnen, verdeutlicht, warum durch das alleinige Beobachten einer anderen Person bestimmte Spiegelneuronen aktiviert werden. Diese Aktivierung führt dazu, dass Menschen verändert werden können, denn sie nehmen nicht nur die Gefühle und Stimmungen der anderen Person wahr, sondern aktivieren durch die Spiegelneuronen diese Gefühle oder Stimmungen bei sich selbst (Bauer, 2006).

4.2.5 Bedeutungsraum, soziale Gemeinschaft

Der Alltag wird durch verschiedene Resonanzreaktionen geprägt, durch die der Mensch sich zugehörig fühlt. Die „joint attention“ ermöglicht es, dass er in der Lage ist, auf die

gerichtete Aufmerksamkeit eines anderen einzugehen. Werden diese Möglichkeiten anderen verweigert, so werden diese aus der sozialen Gemeinschaft ausgegrenzt. Um sich einer Gemeinschaft zugehörig zu fühlen, bedarf es der Spiegelneuronen, die dafür sorgen, dass sich im Gehirn Programme befinden, die es möglich machen, auf Erlebnisse und Verhalten in der Gemeinschaft entsprechend zu reagieren. Die Sammlung der Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten eines jeden Individuums wird als gemeinsames Vielfaches gesehen, das im jeweiligen sozialen Gefüge eingesetzt werden kann (Bauer, 2006).

5 Emotionale Sicherheit und Bindung in der kindlichen Entwicklung

Da die Bindung einen wesentlichen Teil zur emotionalen Entwicklung des Kindes beiträgt, setzt sich dieses Kapitel genauer mit diesem Thema auseinander. Emotionale Sicherheit und Beziehungsaufbau spielen in der Psychomotorik eine wichtige Rolle. Im Folgenden sollen diese Einflüsse näher erläutert werden.

5.1 Bindungsentwicklung

Mary Ainsworth (1991; zit. n. Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011) definiert Bindung als ein emotionales Band zwischen zwei Personen, das Zeitliches und Räumliches überdauert. In der frühen Kindheit entsteht eine Bindung zu einer primären Bezugsperson, die von einer bestimmten Qualität und einer Organisation des Bindungs- und Explorationsverhaltens geprägt ist. Zu Beginn wird dies durch Suche und Erhalt nach körperlicher Nähe und später durch psychische Nähe und emotionale Kommunikation zu dieser Bezugsperson festgelegt (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Zimmermann (2002; zit. n. Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011) beschreibt, dass ein direkter Zusammenhang zwischen Emotionsregulation und dem Bindungsverhaltenssystem besteht. Negative Emotionen bzw. Überforderung, die zu einer Hemmung der Emotionsregulation führen, rufen ein Bindungsverhalten hervor. Emotionale Sicherheit und Beruhigen können nur durch vertraute Personen gegeben werden, somit hat das Bindungsverhalten die Funktion, Nähe zu der bestimmten Bezugsperson zu suchen (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

John Bowlby (1969) beschreibt vier normative Phasen in der Bindungsentwicklung:

1. Bindungsphase – In den ersten drei Lebensmonaten zeigen die Neugeborenen ihre Bedürfnisse noch nicht auf eine bestimmte Person bezogen.
2. Bindungsphase – Ab dem 3. Lebensmonat zeigen die Kleinkinder bereits auf bestimmte Personen gerichtet ihre Bedürfnisse und Emotionen.
3. Bindungsphase – Zwischen dem Alter von 6 Monaten und 3 Jahren bildet sich eine Bindung zu bestimmten Bezugspersonen. Bei emotionalen Überforderungen suchen sie bereits die Nähe dieser Bezugspersonen.
4. Bindungsphase – Ab ca. vier Jahren beginnt laut Marvin und Britner (2008; zit. n. Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011) eine zielkorrigierte Partnerschaft. Dabei können Kinder die Perspektive der Erwachsenen in ihre Bindungsorganisation miteinbeziehen.

Brisch (2013) schreibt, dass das Bindungssystem im Menschen genetisch verankert ist und nach der Geburt aktiviert wird. Die primäre Funktion dieses Systems ist es, das Überleben zu sichern. Es wirkt sich so aus, dass speziell bei negativen Gefühlen, wie z.B. Angst, Nähe und Geborgenheit bei der primären Bezugsperson gesucht wird. Das Kind baut zu der Person, die am feinfühligsten ist, am ehesten eine qualitativ wertvolle Bindung auf. Dies verlangt, dass die Bezugsperson in der Lage ist, sich auf das Kind einzulassen und dessen Bedürfnisse richtig einzuordnen und angemessen darauf zu reagieren. Das Kind kann zu mehreren Personen eine Bindung aufbauen, jedoch unterliegen diese Bindungen einer Hierarchie. Steht die primäre Bezugsperson nicht zur Verfügung, wendet sich das Kind in schmerzlichen oder beängstigenden Situationen der sekundären Bezugsperson zu. Je stärker der Schmerz oder die Angst sind, umso mehr verlangt das Kind nach seiner primären Bezugsperson und lässt sich nur mehr von dieser beruhigen (Brisch, 2013).

5.2 Bindungs- und Explorationsverhalten

Grossmann et al. (2003; zit. n. Fischer, 2009) beschreiben, dass für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung eine vorhandene Bindungssicherheit wesentlich sei, denn die Bindungssicherheit sorgt dafür, dass auch Erwachsene in der Lage sind, Bewältigungsstrategien für herausfordernde Situationen zu entwickeln.

In den ersten Lebensjahren erlernt das Kind Verhaltensweisen durch verschiedene Erlebnisse mit seinen Bezugspersonen, die es in bestimmten Situationen anwendet. Brisch (2013) beschreibt, dass sich durch immer wiederkehrende Interaktionen sogenannte *innere Arbeitsmodelle* bilden, auf die das Kind zurückgreift. Für jede Bezugsperson bildet es ein anderes Arbeitsmodell (Brisch 2013). Fischer (2009) fügt hinzu, dass sich diese inneren Arbeitsmodelle besonders in emotional belastenden Situationen, wie zum Beispiel in Trennungssituationen entwickeln. Der Selbstwert und die eigenen Kompetenzen sind im inneren Arbeitsmodell vertreten. Auch das Verlassen auf das Vorhandensein der Bezugsperson in belastenden Situationen findet sich darin wieder. Im inneren Arbeitsmodell generalisieren sich Bindungserfahrungen, die laut Bischof-Köhler (1998; zit. n. Fischer, 2009) und Grossmann und Grossmann (2007; zit. n. Fischer, 2009) das Kind in andere Beziehungen miteinbezieht. Soziale Kontakte und Freundschaften werden durch die entstehende Vorstellung von Beziehung definiert und erhalten dadurch eine bestimmte Beziehungsqualität (Fischer, 2009).

Brisch (2013) sagt, dass der Säugling ein natürliches Verlangen hat, seine Umgebung zu entdecken, Erfahrungen zu sammeln und dadurch zu lernen. Dazu muss er die Möglichkeit und Sicherheit haben, sich immer weiter von seiner Bezugsperson zu entfernen. Nur

durch ein Gefühl von Sicherheit und der ständigen Verfügbarkeit der Bezugsperson ist das Kind in der Lage diese Erfahrungen zu machen. Hat das Kind diese Sicherheit nicht bzw. ist die Bezugsperson nicht verfügbar, dann wird es ihm nur schwer gelingen seine Umwelt zu erkunden. Um ausreichend soziale und kognitive Fähigkeiten zu entwickeln, muss das Kind sicher gebunden sein (Brisch, 2013).

Fischer (2009) erklärt, dass laut Bindungstheorie sich Bindungs- und Explorationsverhalten gegenseitig bedingen, aber als zwei unterschiedliche Verhaltenssysteme betrachtet werden. Durch Neugier entdeckt das Kind seine Umwelt. Es kommt auch auf die körperlichen Möglichkeiten des Kindes an, je mehr diese Funktionen ausgebildet sind, umso weitreichender kann das Kind seine Umgebung entdecken und Kompetenzen entwickeln.

Fonagy (2003) beschreibt, dass prinzipiell jeder Mensch in der Lage ist irgendeine Bindung einzugehen, diese Bindung kann sich jedoch sicher oder unsicher entwickeln. Egal, welche Art von Bindung ein Mensch aufbaut, wird angenommen, dass es dafür Repräsentationssysteme gibt. Vier dieser Repräsentationssysteme ergeben ein inneres Arbeitsmodell für die jeweilige Bezugsperson. Diese vier Systeme bauen aufeinander auf und beinhalten auf erster Ebene die Erwartungen an die Bezugsperson, auf zweiter Ebene die Erinnerungen an wichtige Bindungserfahrungen, auf der dritten die eigenen Erinnerungen und auf der vierten das Verständnis für andere Personen (Fonagy, 2003).

Der Bindungstyp ist laut Friedlmeier (1999; zit. n. Fischer, 2009) und Krus (2004; zit. n. Fischer, 2009) für das Verhalten in emotionalen Situationen verantwortlich. Fischer (2009) beschreibt vier verschiedene Bindungstypen – sicher gebundene, unsicher-vermeidende, unsicher-ängstliche und unsicher-desorganisierte Kinder.

Sicher gebundene Kinder

Diese Kinder können ihre Emotionen, egal ob positiv oder negativ, ihren primären Bezugspersonen klar zeigen. Sie haben auch das Gefühl von Sicherheit, sich auf ihre Bezugsperson verlassen zu können, und sind daher in der Lage, ihrem Drang nach Exploration nachzugehen (Fischer, 2009).

Unsicher-vermeidende Kinder

Kinder mit diesem Bindungsverhalten fürchten sich vor der Reaktion ihrer primären Bezugspersonen auf ihre positiven oder negativen Emotionen und sind daher gehemmt (Fischer, 2009).

Unsicher-ängstliche Kinder

Dieses Bindungsverhalten zeigt sich, indem Kinder durch übertriebene Angst versuchen, ihre primären Bezugspersonen auf sich aufmerksam zu machen. Bei Trennung zeigen

diese Kinder übertriebene Reaktionen, fühlen sich aber bei der Zuwendung durch die Bezugsperson dennoch nicht sicher (Fischer, 2009).

Unsicher-desorganisierte Kinder

Kinder mit diesem Bindungsverhalten zeigen eine Vermischung der bereits genannten Bindungsmuster. Besonders auffällig sind sich entwickelnde Stereotypen und auch die primäre Bezugsperson ist selbst verunsichert (Fischer, 2009).

5.3 Beziehungsgestaltung

Fischer (2009) erwähnt auch die Bedeutung der Feinfühligkeit der Bezugspersonen im Spiel. Denn nicht nur die gebotene Sicherheit beim Explorieren ist für das Kind von Bedeutung, sondern auch die Qualität dieser Sicherheit. Die Aufgabe der Bezugsperson ist es, dem Kind einen sicheren Raum zu geben und auch aktiv und motivierend dabei zu sein. Hierbei ist das angemessene Maß dieser Präsenz gefragt und verlangt von den Bezugspersonen Aufmerksamkeit und Einfühlungsvermögen. Grossmann und Grossmann (2005; zit. n. Fischer, 2009) erforschten, dass das Verhalten in Spielsituationen von Bezugspersonen Auswirkungen auf die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes haben. Anscheinend hat besonders die Rolle des Vaters Auswirkungen auf die Spielfähigkeit des Kindes. Grossmann und Grossmann (2007; zit. n. Fischer, 2009) erklären auch, dass die Feinfühligkeit der Bezugsperson im Spiel mit dem Kind sich auf die Dynamik dessen auswirkt und so auch auf die sich entwickelnde Handlungsplanung des Kindes. Diese Ergebnisse lassen Fuhrer (2008; zit. n. Fischer, 2009) darauf schließen, dass die Bindungs- und Beziehungsentwicklung systemisch betrachtet werden muss. Fischer (2009) meint die Psychomotorik könnte hier folgende gute Möglichkeiten für Beziehungsgestaltung bieten:

Bewegung als Basis - Durch den eigenen Körper und die Bewegung macht das Kind erste Erfahrungen mit sich selbst und seiner Umwelt. Daher zeigt sich auch, dass durch den Körper Bindungserfahrungen gemacht werden.

Kommunikation durch Bewegung - Gemeinsames Handeln bedingt verbale oder auch nonverbale Reaktionen auf unterschiedliche Bedingungen und bildet daher eine Basis für ein gegenseitiges Verständnis.

Bewegung im Beziehungskontext – Bewegung wird als Medium für Beziehungsgestaltung gesehen.

Bildung des Bewusstseins – Das Kind erlebt die Welt durch Nähe- und Distanzerfahrungen. Durch diese Erfahrungen entwickelt das Kind eine differenzierte sachbezogene und soziale Kompetenz.

Fortbewegung als Motor der Entwicklung – Durch Bewegung kann sich das Kind seine Selbstständigkeit erarbeiten und wird unabhängig. Es wendet sich nicht von seinen Bezugspersonen ab, sondern bleibt immer mit ihnen verbunden und in Kontakt.

Die Dynamik zwischen Kompetenz und Identität – Das Kind setzt sich im Spiel mit anderen auseinander und erhält dadurch ein Gespür für andere sowie Handlungskompetenz.

Diese Aspekte zeigen deutlich, wie wichtig Bewegung für die Beziehungsgestaltung ist (Fischer, 2009).

6 Die Psychomotorik

6.1 Entwicklung der Psychomotorik

In Deutschland wird der Begriff der Psychomotorik oft mit dem Sportpädagogen Ernst J. Kiphard in Verbindung gebracht. Kiphard entwickelte im Institut für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Hamm die Grundzüge der Psychomotorik. In der Arbeit mit den jungen Patienten ergaben sich Einblicke in den Zusammenhang zwischen Entwicklungsstörungen, seelischen Beeinträchtigungen und motorischen Behinderungen, die durch psychomotorische Übungsbehandlung in ihrer Entwicklung gefördert werden können. Diese Erkenntnis führte dazu, dass immer mehr im Bereich der Auswirkungen der Motorik auf die kindliche Entwicklung geforscht wurde. So wurde 1957/58 eine erste Effizienzprüfung der psychomotorischen Übungsbehandlung vom Sozialministerium Nordrhein Westfalen durchgeführt. Diese Ergebnisse wurden veröffentlicht und führten dazu, dass Kiphard seine praktische Arbeit in seinem Buch „Bewegung heilt“ systematisch aufarbeitete. Da sich diese Tests als nicht sehr effektiv herausstellten, wurden andere Verfahren, wie der Trampolin-Körperkoordinations-Test, der Körperkoordinations-Test für Kinder und das Sensomotorische Entwicklungsgitter entwickelt und veröffentlicht. Die Psychomotorik kann weder der Pädagogik noch der Therapie zugeordnet werden. Kiphards Ansatz soll als ganzheitliches Paradigma angesehen werden, das in erster Linie als praxisbetontes Konzept verstanden werden soll (Fischer, 2009).

Kiphard greift Maria Montessoris Erziehung der Sinne und Bewegung und die Bedeutung der Selbsttätigkeit für das Kind auf. Montessori bezeichnet das Spiel als unnütze Tätigkeit, wohingegen das Spiel in der Psychomotorik „als eine wichtige Ausdrucks- und Tätigkeitsform sowie als therapeutisches Medium“ (Irmischer, 1993, S. 11) gesehen wird (Fischer, 2009).

Der tiefenpsychologische Ansatz nach Aucouturier und Lapierre soll an dieser Stelle auch erwähnt werden, der sich besonders auf die Entfaltung der kindlichen Kreativität bezieht. Auch hier wird von einem ganzheitlichen Körperkonzept gesprochen und es befasst sich mit der individuellen Entwicklung des Kindes (Fischer, 2009). Es handelt sich dabei um einen therapeutischen Ansatz und es wird vom Therapeuten/ von der Therapeutin versucht, aus der spontanen Handlung eine Bedeutung herauszufinden. In den Förderstunden werden Materialien zu drei Bereichen angeboten – zum sensomotorischen und zum symbolischen Bereich sowie zum Konstruktionsbereich – und es wird versucht, diese Bereiche auch anzusprechen (Fischer, 2009).

6.2 Klärung der Begriffe

Für eine bessere Verständlichkeit der Begriffe Psychomotorik, Motopädagogik und Motologie werden diese hier näher beschrieben und voneinander abgegrenzt.

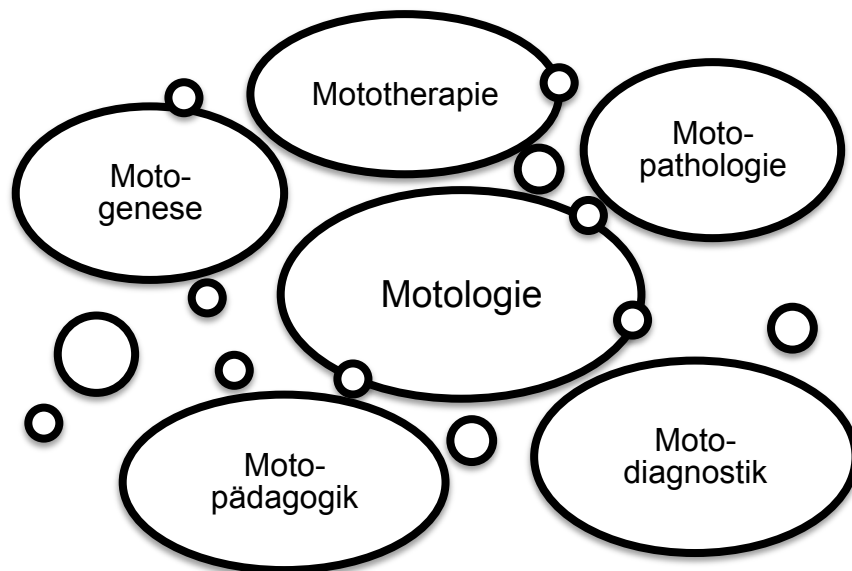


Abb. 3: Begriffsklärung Motologie (mod. n. Zimmer, 2012, S. 20)

Die Motologie bildet den Überbegriff und wird laut Schilling (1981; zit. n. Zimmer, 2012, S. 19) als „Lehre von der Motorik als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störungen und deren Behandlung“ bezeichnet. Motopädagogik und Mototherapie werden als Anwendungsbereiche gesehen, wobei die Motopädagogik ein Konzept zur ganzheitlichen Erziehung durch die Wahrnehmung und die Mototherapie eine Methode zur Behandlung von Defiziten ist. Die Psychomotorik kann im Prinzip mit der Motopädagogik gleichgestellt werden. Dennoch wird nun meist der Begriff Psychomotorik verwendet, da er besser auf die Wechselwirkung zwischen dem Teil der Wahrnehmung, des Erlebens und der Bewegung eingeht (Zimmer, 2012).

Zimmer (2012) beschreibt, dass der Begriff Psychomotorik auch unterschiedlich verwendet wird. Einerseits kann er einen Zusammenhang zwischen dem Körper und der Seele bedeuten und andererseits als eine Richtung oder als ein Konzept verwendet werden.

Dieser Begriff wird bereits seit dem 19. Jahrhundert verwendet und beinhaltete damals einen Forschungsbereich in der Psychologie. Um das Bewegungsverhalten zu beschreiben, wird auch heute noch der Begriff der Psychomotorik in der Psychologie verwendet. Wie bereits oben erwähnt, kann Psychomotorik als Einheit zwischen Körper und Geist bezeichnet werden. Dies bedeutet, dass der Mensch sich durch Bewegung ausdrückt und

somit kein psychischer oder motorischer Vorgang ohne Beteiligung des jeweils anderen stattfinden kann. Für die Psychomotorik im heutigen Sinne ist daher wichtig zu wissen, dass die kindliche Entwicklung durch die Verknüpfung der kognitiven, emotionalen und auch motorischen Prozesse abläuft und daher alle Teile des Kindes gefordert sind. Als weiteren Punkt bezeichnet die Psychomotorik ein pädagogisch-therapeutisches Konzept. Hierbei wird durch Bewegung eine Beziehung zum Kind aufgebaut und so seine Entwicklung gefördert. Bei allen Begriffserklärungen ist zu erkennen, dass die Ganzheit des Menschen im Mittelpunkt steht und speziell damit gearbeitet wird (Zimmer, 2012).

6.3 Das Menschenbild in der Psychomotorik

Bei verschiedenen Konzepten oder auch beim praktischen Handeln spielt das Bild vom Menschen eine wichtige Rolle. Mit der Definition eines Menschenbildes für ein Konzept gibt man dem Außenstehenden eine Orientierungshilfe, um zu verstehen, wie an bestimmten Dingen gearbeitet wird (Zimmer, 2012).

Zimmer (2012) beschreibt für die Psychomotorik das humanistische Menschenbild. Dabei bezieht man sich auf folgende grundlegende Überlegungen:

Autonomie – der Mensch möchte autonom und unabhängig von äußeren Kontrollen werden. Ein wesentlicher Punkt ist jedoch, dass trotz der erkämpften Autonomie ein Mensch auch Rücksicht auf sein Umfeld nehmen muss. Das heißt, der Mensch muss für sich einen Mittelweg zwischen sozialer Abhängigkeit und seiner autonomen Persönlichkeit finden (Zimmer, 2012).

Selbstverwirklichung – jeder Mensch hat das Bedürfnis seine Fähigkeiten zu entdecken und sich weiterzuentwickeln. Diesen Drang hat nicht jeder automatisch, sondern dieser wird unter anderem von seiner Umgebung beeinflusst (Zimmer 2012).

Zimmer (2012) beschreibt auch, dass dem Menschen nicht nur die grundlegenden Bedürfnisse, wie Selbsterhaltung und Bedürfnisbefriedigung wichtig sind, sondern er legt auch Wert darauf, dass er seinem Dasein einen Sinn gibt.

Zentrale Rolle im Menschenbild der Psychomotorik spielt die Ganzheit des Menschen. Wie bereits erwähnt, wird der Mensch als Gesamtheit psychischer, emotionaler, sozialer, kognitiver und körperlicher Prozesse gesehen. Dies ist für die kindliche Entwicklung entscheidend, da das Kind über seinen Körper und seine Bewegung seine Selbstständigkeit erhält (Zimmer, 2012). Zimmer (2012) erklärt, dass das Kind durch Erfahrungen, die es über Bewegung macht, seinem Handeln eine sinnvolle Bedeutung geben kann. Besonders Aktivitäten, wie zum Beispiel das Spiel, die das Kind aus Eigeninitiative durchführt, tragen wesentlich zur Entwicklung des Kindes bei.

Das Kind selbst ist aktiv daran beteiligt, seine Entwicklung zu gestalten. Ein Kind wird nicht erzogen, sondern trägt seinen Teil zur Erziehung bei und entwickelt dadurch Selbstständigkeit und Autonomie. In der Psychomotorik äußert sich dies durch die Tatsache, dass Selbstbestimmung und Eigenverantwortung als Methode zur Förderung verwendet werden. Die Aussage „der Akteur seiner Entwicklung“ von Kautter (1998; zit. n. Zimmer, 2012, S. 29) beschreibt sehr deutlich, mit welchem Bild des Kindes bzw. des Menschen in der Psychomotorik gearbeitet wird (Zimmer, 2012).

6.4 Ziele und Inhalte der Psychomotorik

Laut Fischer (2009) hat die Psychomotorik, bei ihm als Motopädagogik bezeichnet, die Aufgabe, dem Menschen die Möglichkeit zu geben, seine Umwelt handelnd zu erschließen. Dazu werden Handlungen mit unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen angeboten. Im Mittelpunkt dieser Methode steht die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.

Zimmer (2012) formuliert folgende Ziele der psychomotorischen Förderung:

- Das Kind soll zum eigenständigen und selbstständigen Handeln angeregt werden.
- Die Handlungskompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten sollen durch Erfahrungen in der Gruppe ausgebaut werden.
- Das Kind verbessert seine Selbstwahrnehmung.
- Das Kind soll sich als kompetent und selbstwirksam erleben und sich seiner Ressourcen bewusst werden.

Die Kinder sollen ihre Kompetenzen im Bereich der Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Materialien und mit Personen ihrer Umwelt erweitern. Daraus ergeben sich drei Kompetenzbereiche – Ich-Kompetenz, Sach-Kompetenz und Sozial-Kompetenz. Diese drei Kompetenzen führen zu den Inhalten Körpererfahrung, Materialerfahrung und Sozialerfahrung (Fischer, 2009).

Körpererfahrung

Durch Bewegung lernt das Kind seinen Körper kennen. So weiß das Kind, wie es mit seinem Körper und auch seiner Umwelt umzugehen hat. Nur durch die Orientierung am eigenen Körper ist es in der Lage sich auch in allen anderen Räumen zurechtzufinden. Der Körper wird als Spiegelbild der Psyche gesehen und bringt somit das Befinden jedes Menschen zum Ausdruck (Fischer, 2009).

Materialerfahrung

„Der Umgang mit Materialien wird zum Medium der Erkenntnisgewinnung.“ (Fischer, 2009, S. 24). Durch das Spielen mit unterschiedlichsten Gegenständen bekommt das Kind eine Vorstellung von den Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten seiner Umwelt. Alltagsmaterialien oder die Natur geben dem Kind die Möglichkeit, ein kreatives Spiel zu entwickeln und somit seine Selbstständigkeit auszubauen (Fischer, 2009).

Sozialerfahrung

Kinder treten immer wieder in Kontakt zu anderen und lernen so, ihre Bedürfnisse und Erfahrungen auszudrücken und sich mit anderen zu verständigen. Durch diesen Kontakt lernen sie, wie man auf andere Menschen eingeht, sich ihrer annimmt und auch gemeinsam etwas schaffen kann. Wichtig dabei ist, dass durch gemeinsame Aktivitäten das Selbstwertgefühl jedes einzelnen gestärkt wird und jeder seinen Platz in der Gemeinschaft erhält (Fischer, 2009).

Zimmer (2012) beschreibt die psychomotorische Förderung als einen erlebnisorientierten Ansatz, durch den sich das Kind zu einem eigenständigen, aktiven und selbstbestimmten Wesen entwickeln soll. Diese Art von Förderung gibt dem Kind Raum für seine individuellen Interessen, weckt seine Interessen, fördert das Verlangen nach neuen Erfahrungen und bezieht auch die individuelle Verarbeitung der Bewegungen jedes Kindes mit ein (Zimmer, 2012).

7 Das Selbstkonzept

7.1 Das Selbstkonzept aus persönlichkeitspsychologischer Sicht

Im folgenden Abschnitt wird ein Überblick über die psychologischen Aspekte der eigenen Person gegeben, um herauszuarbeiten, wie sich die Einstellung zur eigenen Person aus persönlichkeitspsychologischer Sicht entwickelt.

Laut Asendorpf und Neyer (2012) setzt sich das Selbst in der Psychologie aus dem Selbstkonzept (subjektives Bild von sich selbst), dem Selbstwertgefühl (Bewertung der eigenen Person oder auch Einstellung zur eigenen Person), dem Wohlbefinden und der Lebenszufriedenheit zusammen.

James (1890; zit. n. Asendorpf & Neyer, 2012, S. 206) definiert das *Selbstkonzept* so, dass zwei Aspekte des Selbst einbezogen werden, das „Ich“ und das „Mich“. Wobei das *Ich* die Basis der eigenen Handlungen und des eigenen Wissens und das *Mich* das Objekt des eigenen Wissens ist. Das Wissen über die eigene Person lässt sich in universelle und individuell charakteristische Anteile aufteilen. In der Persönlichkeitspsychologie hat das

individuell charakteristische Wissen mehr Bedeutung, denn es beschreibt die Persönlichkeitseigenschaften (Asendorpf & Neyer, 2012).

7.1.1 Selbstwertgefühl

Beim *Selbstwertgefühl* wird die eigene Persönlichkeit subjektiv bewertet, das heißt, dass es als Einstellung zu sich selbst gesehen werden kann. Durch Stimmungsschwankungen ist es etwas weniger stabil als das Selbstkonzept, kann aber dennoch als Persönlichkeitseigenschaft gesehen werden (Asendorpf & Neyer, 2012).

Forschungen von Coloani und Herzberg (2003; zit. n. Asendorpf & Neyer, 2012) ergaben, dass das Selbstwertgefühl ein eindimensionales Konstrukt ist, das eine entscheidende Rolle in der Lebenszufriedenheit spielt und auch einen Indikator für die psychische Gesundheit darstellt. Shavelson et al. (1976; zit. n. Asendorpf & Neyer, 2012) waren mit der Annahme eines eindimensionalen Selbstwertgefühls nicht einverstanden und entwickelten daher die Alternative einer Eigenschaftshierarchie. Dem Selbstwertgefühl sind das intellektuelle, soziale, emotionale und physische Selbstwertgefühl untergeordnet, und diese Faktoren sind wiederum in spezifischere Faktoren unterteilt. Diese Annahme wurde durch verschiedene Studien von Marsh et al. (1991; 1983; zit. n. Asendorpf & Neyer, 2012) an Kindern öfters bestätigt. Das Selbstwertgefühl ist eindeutig mehrdimensional strukturiert, jedoch ist noch nicht klar, in welcher Beziehung die bereichsspezifischen und die bereichsunspezifischen Faktoren stehen. Hierbei stellt sich die Frage, ob bereichsspezifische Faktoren auf Erfahrungen eines diffusen allgemeinen Selbstwertgefühles beruhen oder ob sich das allgemeine Selbstwertgefühl aus Generalisierungsprozessen eines bereichsspezifischen Selbstwertgefühles bildet. Bereits im Kindergartenalter kann festgestellt werden, dass ein eindeutig bereichsspezifisches Selbstwertgefühl und ein davon unabhängiges unspezifisches Selbstwertgefühl existieren. Das allgemeine Selbstwertgefühl ist durch Stimmungsschwankungen instabiler als das Selbstwertgefühl in bereichsspezifischen Aspekten (Asendorpf & Neyer, 2012).

7.1.2 Selbstwertdynamik

Asendorpf und Neyer (2012) zeigen auf, dass das Selbstwertgefühl individuelle Besonderheiten hat und daher als dynamisch und interaktionistisch gesehen werden sollte. In der Persönlichkeitspsychologie hat die komplexe Wechselwirkung zwischen Selbstwertgefühl und selbstwertrelevanten Situationen eine große Bedeutung. Die Prozesse werden einzeln betrachtet und anschließend zu einem Gesamtbild der Selbstwertdynamik zusammengesetzt. Im Folgenden werden die einzelnen Prozesse näher beschrieben.

Selbstwahrnehmung – Selbstwertrelevante Informationen erhält man durch die Wahrnehmung seines eigenen Körpers und auch durch sein Verhalten. Der Mensch erhält ständig Informationen über seinen Körper und über sein Verhalten, was wiederum sein Selbstbild beeinflusst. Diese Informationen erhält der Mensch nicht nur passiv, sondern er lässt auch seine Erwartungen einfließen. Somit besteht eine Tendenz zur selbstkonsistenz erhöhenden Verzerrung, die die Unterschiede im Selbstkonzept stabilisiert (Asendorpf & Neyer, 2012).

Selbsterinnerung – Eine weitere Informationsquelle für das Selbstkonzept sind Erinnerungen an die eigene Person und das eigene Verhalten und Erleben in vergangenen Situationen. Auch diese Informationen werden verzerrt und helfen so die Selbstkonzeptunterschiede weiter zu stabilisieren. Sie passen frühere Erinnerungen an das momentane Selbstkonzept an. Dieser Vorgang erhöht das Gefühl für die eigene Identität und verbindet das frühere mit dem jetzigen „Mich“. Erinnerungen und die aktuelle Situation scheinen sich zu ähneln und daher haben wir das Gefühl, dass wir wissen, wer wir sind (Asendorpf & Neyer, 2012).

Die bereits genannten Punkte – Selbstwahrnehmung und Selbsterinnerung – können ohne Einflüsse von außen ablaufen, da aber jeder Mensch in sozialer Interaktion mit anderen steht, spielt auch das *soziale Spiegeln* eine Rolle. Hierbei kommt die Meinung anderer über uns selbst ins Spiel. Durch den Spiegel der Mitmenschen glauben wir zu erkennen, wie andere uns sehen und wie auch wir uns selbst sehen. Menschen, die sich selbst sehr niedrig in ihren Qualitäten einschätzen, neigen dazu, sich zu unterschätzen und auf negative Rückmeldungen anderer mehr zu achten. Diese Wahrnehmung des Spiegelbildes ist aber sehr ungenau. Im Endeffekt projizieren wir unser Selbstbild auf andere und nehmen an, dass andere uns so sehen, wie wir uns selbst sehen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass das Selbstbild durch zwei Arten von Bildern im Spiegel anderer geprägt wird. Das eine Bild entsteht durch wichtige Bezugspersonen und das andere durch die Generalisierung des daraus entstehenden verallgemeinerten Bildes (Asendorpf & Neyer, 2012).

Sozialer Vergleich – Ab der mittleren Kindheit ist auch zu berücksichtigen, wie wir uns im Vergleich zu unseren Bezugsgruppen sehen. Dabei wird der Unterschied zu den momentanen Bezugsgruppen herausgearbeitet. Asendorpf und Neyer (2012) beschreiben, dass es für das Selbstwertgefühl von Schülern und Schülerinnen laut verschiedenen Studien besser ist, ein Großer unter Kleinen, als ein Großer unter Großen zu sein („Big-Fish-Little-Pond“- Effekt).

Selbstüberschätzung und Narzissmus – Wir nehmen besonders leicht das wahr, was wir wahrnehmen wollen. Selbstwertbezogene Motive beeinflussen den Selbstwert. Jeder

Mensch strebt danach, sein Selbstwertgefühl zu erhöhen. Eine Selbstwertüberschätzung im mäßigen Bereich ist normal, jedoch gnadenloser Realismus oder ständige Selbstunterschätzung kann zu einem niedrigen Selbstwertgefühl oder auch zu Depressionen führen. Menschen, die sich im angebrachten Maße selbstüberschätzen, befinden sich noch im Normalbereich, wohingegen Menschen, die sich ständig stark überschätzen, als sozial unerwünschte Persönlichkeiten angesehen werden. Zeigen Personen eine überdurchschnittlich starke Selbstüberschätzung, nennt man diese Form der Persönlichkeit Narzissmus. Sigmund Freud und andere Psychoanalytiker haben sich mit dem narzisstischen Charakter und den begleitenden Störungen auseinandergesetzt. Menschen mit einem narzisstischen Charakter verfügen über ein übermäßiges Selbstbild und sind von ihren Qualitäten und ihren Fähigkeiten überzeugt. Dennoch entspricht dieses Selbstbild nicht den Tatsachen und somit haben diese Personen ständig damit zu tun, ihre Schwächen vor der Außenwelt zu verstecken. Dies wiederum führt zu mangelhafter Empathie, einer Überempfindlichkeit gegenüber Kritik und auch zu aggressiven Ausbrüchen und Stimmungsschwankungen. Der Narzissmus wird im DSM-V und ICD10 als Persönlichkeitsstörung definiert (Asendorpf & Neyer, 2012).

Selbstdarstellung – Goffman (1956; zit. n. Asendorpf & Neyer, 2012) stellte fest, dass soziales Verhalten im Wesentlichen eine Selbstdarstellung ist. Wir spielen immer eine Rolle, die uns selbst darstellt. Unsere Selbstdarstellung soll uns zur Bestätigung unseres Selbstkonzeptes soziale Rückmeldungen von unseren Mitmenschen geben. Durch unsere Rolle versuchen wir die anderen von uns zu überzeugen. Für den Prozess der Selbstdarstellung sind vor allem zwei Eigenschaften relevant: das Bedürfnis nach Selbstdarstellung und die Fähigkeit zur Selbstdarstellung (Asendorpf & Neyer, 2012).

7.2 Das Selbstkonzept in der Psychomotorik

Im vorhergehenden Abschnitt wurde das Thema der Entwicklung des Selbst aus Sicht der Psychologie etwas genauer beschrieben. An dieser Stelle wird herausgearbeitet, welche zentrale Rolle das Selbstkonzept in der psychomotorischen Förderung spielt.

7.2.1 Selbstbild und Selbstkonzept

Hier stellt sich eine wichtige Frage - *Wer bin ich?* Im Laufe seiner Entwicklung sammelt das Kind Erfahrungen, die es in der Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen in seiner Umgebung macht. Durch diese Sammlung von Erfahrungen mit sich und anderen entwickelt das Kind ein Bild von sich selbst. Viele diese Erfahrungen werden in Bewegung gemacht und ermöglichen so positive wie auch negative Rückmeldung aus seiner Umwelt (Zimmer, 2012).

Zimmer (2012, S. 50) schreibt, dass sich „Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person“ aus diesen Erfahrungen und Erkenntnissen ergeben und als Selbstkonzept bezeichnet werden. Auch der Begriff der Identität hängt eng mit den bereits genannten Begriffen zusammen. Alle diese Erfahrungen müssen verarbeitet und im Menschen erfolgreich integriert werden, um ein positives Selbstkonzept aufzubauen (Zimmer, 2012).

Das Selbstkonzept kann in einen kognitiven und einen emotionalen Anteil aufgeteilt werden. Somit steht das Selbstkonzept auf zwei Säulen, dem Selbstbild und dem Selbstwertgefühl. Im Selbstbild findet man das Wissen über *neutral beschreibbare Merkmale*, wie das Aussehen, eigene Fähigkeiten und Stärken. Das Selbstwertgefühl hingegen beschreibt die „Zufriedenheit mit diesen wahrgenommenen Merkmalen“ (Zimmer, 2012, S. 51 – 52).

Alle Erfahrungen, die ein Mensch über sich selbst sammelt und wie er diese Informationen über sich selbst verarbeitet, bezeichnet man als das Selbstkonzept. Dies ist nicht nur ein rein kognitiver Prozess, sondern er wird von Emotionen begleitet. Dieser emotionale Anteil wird laut Sader (1996; zit. n. Zimmer, 2012) in drei Schritte – Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung und Selbstbewertung – eingeteilt.

7.2.2 Rolle des Selbstkonzeptes in der Entwicklung

Das Selbstkonzept trägt wesentlich zum Verhalten jedes Menschen bei. So wie sich eine Person selbst sieht, so verhält sie sich auch in der Gegenwart anderer. Dabei kann es ein positives oder negatives Selbstkonzept geben und das wirkt sich dementsprechend unterschiedlich aus (Zimmer, 2012).

Eigene Handlungen und Leistungen werden von einem selbst bewertet. Daher kann es sein, dass objektiv gesehene Leistungen unterschiedlich von einem selbst oder anderen eingeordnet werden. Das Selbstkonzept muss nicht zwingend eine genaue Abbildung der realen Fähigkeiten und Leistungen sein. Für Kinder haben motorische Fertigkeiten eine wesentliche Bedeutung, da sie sich in diesem Bereich beweisen wollen und so ihre Selbstwahrnehmung und dadurch ihr Selbstkonzept ausbauen. Auch die Rolle in ihrem sozialen Umfeld wird dadurch positiv bestärkt (Zimmer, 2012).

Entwickelt das Kind jedoch durch sich wiederholende Misserfolge ein negatives Selbstbild, dann wirkt sich dies auf sein Verhalten aus. Zimmer (2012) beschreibt zwei mögliche Verhaltensweisen aufgrund eines negativen Selbstkonzeptes: Entweder reagiert das Kind mit Resignation und Rückzug oder es versucht seine Minderwertigkeitsgefühle durch aggressives Verhalten zu kompensieren. Dies kann in weiterer Folge zu einem Entwicklungsrückstand führen, den das Kind ohne Hilfe nicht mehr aufholen kann (Zimmer, 2012).

7.2.3 Globales Selbstkonzept

Wiederholen sich bestimmte Ereignisse immer wieder, dann kann es zu einer Generalisierung kommen. Laut Haußer (1995; zit. n. Zimmer, 2012) kann sich aus situationsabhängigen Fähigkeitswahrnehmungen ein bereichsspezifisch-stabiles Fähigkeitskonzept entwickeln, das wiederum zu einer Generalisierung wird. Problematisch wird es dann, wenn sich diese Generalisierung nicht nur auf eine Fähigkeit beschränkt, sondern sich darüber hinaus generalisiert. Daraus entwickelt sich dann ein globales Selbstkonzept. Das bedeutet, dass sich ein Kind nicht nur als schlechter Schüler, sondern zusätzlich als schlechter Sportler empfindet (Zimmer, 2012).

Das Selbstkonzept ist sehr stabil und lässt später schwer Veränderungen zu. Zimmer (2012) schreibt, dass die meisten Menschen dazu tendieren, sich ein Bild von sich selbst zu machen und sich so verhalten, dass sie auch in Zukunft immer diesem Bild entsprechen. Besonders schwierig ist laut Eptein (1993), die in der Kindheit erworbenen Einstellungen zu ändern. Hat sich ein niedriges Selbstkonzept entwickelt, dann sind auch die Erwartungen an sich selbst sehr gering und somit laut Zimmer (2012) auch die Erwartungen an andere.

Der Mensch neigt dazu, sein Bild von sich selbst durch andere zu definieren. Dadurch übernimmt er die Wertmaßstäbe anderer und beurteilt sein Selbst danach (Zimmer, 2012).

7.2.4 Selbsterfahrung über den eigenen Körper

Dieser Abschnitt nimmt stark Bezug auf die Verbindungen zwischen Selbstkonzept und der Psychomotorik.

Zimmer (2012) beschreibt, dass das Kind seine Fähigkeiten und Grenzen über sein körperliches Erleben erfährt. Durch motorische Aktivitäten erkennt das Kind, wozu es im Stande ist und wo es eher weniger gute Erfahrungen gemacht hat. Mit der Aussage von Zimmer (2012, S. 60) „Selbstständigkeit heißt zunächst einmal, >>selber stehen können<< im wörtlichen wie im übertragenen Sinne“ wird von ihr eindeutig formuliert, wie das Kind zu seiner Unabhängigkeit kommt.

Hauptsächlich geht es darum, wie sich das Kind seine Umgebung durch seinen Körper und seine Sinne erarbeitet. Das hilft ihm auch dabei seine Identität zu entwickeln (Zimmer, 2012). Neubauer (1993; zit. n. Fischer, 2009) äußert sich zur Identität wie folgt: „In diesem Sinne ist Identität das Ergebnis eines Prozesses der Selbstidentifizierung anhand des Wissens und der Erfahrung über sich selbst, d.h. das Kind (Subjekt) macht sich selbst (sein Selbst) zum Gegenstand (Objekt) seiner Bewusstseinsprozesse“. In der Entwicklung

versucht das Kind herauszufinden, wer und was es ist und auch zu wem oder was es werden will (Fischer, 2009).

Zimmer (2012) hebt hervor, dass zwischen den Begriffen Selbst und Selbstkonzept ein Unterschied besteht. Beim Selbst handelt es sich um die Person selbst und beim Selbstkonzept um eine Theorie über sich selbst. Auf das Selbstkonzept nehmen verschiedene Informationsquellen, wie Informationen über die Sinnessysteme, Auswirkungen des Verhaltens auf andere, Schlussfolgerungen aus Vergleichen mit anderen und Zuschreibung von Eigenschaften durch andere Einfluss und daraus baut es sich das Selbstkonzept auf (Zimmer, 2012).

Von Geburt an macht das Kind Erfahrungen über sich selbst über sein Sinnessystem. Diese Körpererfahrung nennt Zimmer (2012) das Körperselbst. Dadurch erhält das Kind ein Bild über sich selbst und kann zwischen sich und der Umwelt unterscheiden bzw. diese beiden Aspekte miteinander verbinden.

Fischer (2009) sieht den Sinn des komplexen Entwicklungsgeschehens darin, dass sich der Heranwachsende ein realistisches Weltbild verschafft. Dieses Weltbild erhält er durch Erfahrungen, die er über sich selbst, über die Umwelt und über die Korrelation zwischen den Untertheorien sammelt. Körpererfahrungen sind dafür besonders im frühen Alter wesentlich und werden im Laufe der Entwicklung in die Persönlichkeitsstruktur integriert (Fischer, 2009).

7.2.5 Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit ist ein Aspekt des Selbstkonzeptes. Für Kinder ist es wichtig zu merken, dass sie selbst mit ihrem eigenen Körper etwas bewirken können. Um Selbstvertrauen entwickeln zu können, müssen Kinder Erfolgserlebnisse bei Erfahrungen mit verschiedenen Materialien und ihrem Körper erleben (Zimmer, 2012). Zimmer (2012) erklärt, dass bei einem Menschen durch erwartete Selbstwirksamkeit menschliches Verhalten verstärkt wird. Hat das Kind das Gefühl, die Kontrolle zu besitzen, dann traut es sich viel mehr zu und ist daher motivierter beim Herangehen an ein Problem (Zimmer, 2012).

8 Das Spiel

An dieser Stelle wird nun genauer auf die Entwicklung des Spiels, sowie die Bedeutung des Spieles auf die kindliche Entwicklung eingegangen. Dieses Kapitel befasst sich mit den verschiedenen Spielformen, aber besonders mit dem Rollenspiel. Es wird auch herausgearbeitet, welche Funktionen das Spiel und im Speziellen das Rollenspiel haben.

8.1 Die Entwicklung des Spiels

Largo und Benz (2003) befassen sich mit den allgemeinen Aspekten des kindlichen Spieles und behaupten, dass Kindern spielend lernen. Durch das Spiel kann man erkennen, wie weit das Kind kognitiv entwickelt ist. Folgende Merkmale des kindlichen Spieles sind grundsätzlich für das Spielverhalten gültig (Largo & Benz, 2003):

- Sicherheit und Geborgenheit – Kinder können nur spielen, wenn sie sich körperlich und psychisch wohl fühlen.
- Natürliches Interesse am Spiel – Im Spiel braucht das Kind einen inneren Antrieb, um bei der Sache zu bleiben.
- Die Handlung als Sinn des Spieles – Die spielerischen Erfahrungen sind von Bedeutung, da sich das Kind dadurch zielgerichtete Funktionen erarbeitet, die es im alltäglichen Leben braucht.
- Entwicklungsstand erkennbar – Das Spielverhalten zeigt, in welchem Entwicklungsalter sich das Kind befindet.
- Gleicher Ablauf des Spielverhaltens – Es gibt typische Verhaltensweisen in bestimmten Phasen, jedoch sind diese nicht bei allen Kindern gleich ausgeprägt.

8.1.1 Symbolisationsfähigkeit

Neben den Grundbedürfnissen entwickeln sich laut Papoušek (2003, S. 27) immer mehr die Bedürfnisse nach „Ansammlung, Integration und Weitergabe von Wissen und Erfahrung“. Das menschliche Gehirn ist so aufgebaut, dass es sich an seine Umwelt anpasst und sich auch immer weiterentwickeln möchte. Die Fähigkeit der Symbolisation ermöglicht diese Vorgänge. Papoušek (2003) weist darauf hin, dass diese Prozesse aufgrund der Komplexität des Gehirns noch nicht eindeutig nachvollziehbar sind.

8.1.2 Integration von Erfahrungen

Papoušek (2003) geht davon aus, dass der Mensch von Geburt an mit Programmen ausgestattet ist, durch die er in der Lage ist, sich mit seiner Umwelt auseinander zu setzen, und Verhaltensstrategien entwickelt, mit denen er sich auch gut darin zurechtfindet. Durch Verhaltensbeobachtungen konnte festgestellt werden, dass Säuglinge durch eine innere

Motivation sehr viel Energie aufwenden, um ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren. Die natürliche Neugier fördert die Motivation Informationen zu sammeln und so entwickelt sich der heranwachsende Mensch weiter. *„Aus Vertrautheit und erlebter Selbstwirksamkeit erwachsen somit auch emotionale Sicherheit, Vertrauen und Selbstvertrauen“* - damit erklärt Papoušek (2003, S. 30), auf welche selbstständige Weise sich der Mensch entwickelt (Papoušek, 2003).

Für Papoušek (2003, S. 30) ist klar, dass das Spiel hier den nötigen Raum bietet, um dem Kind zu ermöglichen *„sich mit seiner sozialen und materiellen Umwelt vertraut zu machen, sie zu begreifen und auf sie einzuwirken“*. Im Spiel lernt das Kind aus eigener Motivation heraus, Erfahrungen zu sammeln und in sein Selbstkonzept zu integrieren, sich mit eventuellen Problemen zu befassen und passende Lösungen zu finden. Je mehr das Kind sich spielend mit seiner Umwelt befasst, umso besser kann es komplexe Probleme angehen, und sogar das Lösen von emotionalen Konflikten wird möglich (Papoušek, 2003). Papoušek (2003) spricht bei der inneren Motivation von Neugier, Eigenaktivität und Selbstwirksamkeit, Explorationsbedürfnis und Erkundungsdrang von treibenden Kräften.

Winnicott (1995) beschreibt den Zustand des Vertieftseins, der es dem Kind ermöglicht, sich voll und ganz auf das Spiel einzulassen. Dabei ist es nicht von Bedeutung, welchen Inhalt das Spiel hat, sondern ob ein *„Zustand gleichzeitiger Nähe und Zurückgezogenheit“* erreicht wird, wie Winnicott (1995, S. 63) es beschreibt.

8.1.3 Adaptive Funktionen des Spiels

Papoušek, Papoušek und Harris (1987; zit. n. Papoušek, 2003) haben mit folgendem Diagramm (Abb.4) veranschaulicht, wie durch zwei komplementäre Ebenen die Auseinandersetzung mit der Umwelt interpretiert werden kann: Das Flussdiagramm veranschaulicht, wie sich etwas Unbekanntes durch verschiedene integrative Prozesse zu etwas Bekanntem entwickelt. Dabei wird das Kind von verschiedenen Gefühlen geleitet. Neues kann Angst und Stress erzeugen, aber überwindet das Kind diese Emotion, kann es durch seine Neugier motiviert Sicherheit und eventuell auch Kontrolle erlangen (Papoušek, 2003).

8.1.4 Basale Integration – höhere Ebene der Integration

Auf der Eben der basalen Integration sammelt das Kind Informationen zur Konzeptentwicklung, zum Regelverständnis und zur Einübung von Grundfertigkeiten. Hier erlangt das Kind Sicherheit und lässt sich nicht durch Angst und Stress blockieren. Um nicht zu stagnieren und Langeweile aufkommen zu lassen, kann das Kind sich einerseits immer wieder in neue reizvolle Aktivitäten stürzen, aber auf der basalen Ebene bleiben oder es kann sich nochmals auf das Spiel einlassen und gelangt so auf die höhere Ebene der Integrati-

on. Dazu muss das Kind eine innere Bereitschaft aufweisen und offen für Neues sein. Diese Fähigkeit ist ausschlaggebend für die kulturelle und intellektuelle Weiterentwicklung des Menschen. Würde das Kind auf der basalen Ebene stehen bleiben, gäbe es keinen Fortschritt und der Mensch würde in festgefahrenen Mustern hängen bleiben (Papoušek, 2003).

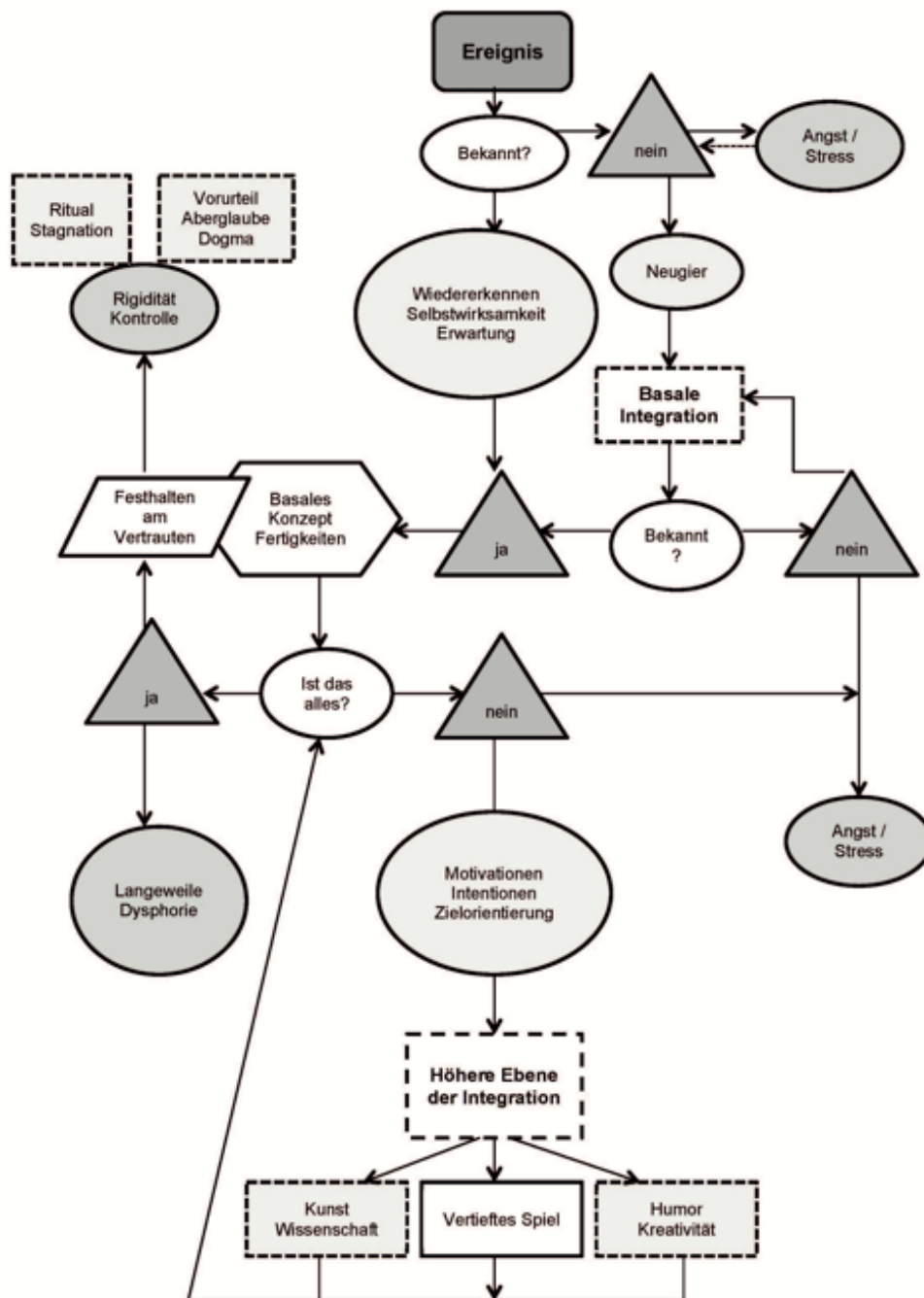


Abb. 4: Das Spiel als selbstgesteuerte Erfahrungsintegration (mod. n. Papoušek, 2003, S.

33).

8.1.5 Entwicklungsphasen des Spiels

Das Kind lernt kontinuierlich über das Spiel und wird dabei durch entwicklungs-dynamische Prozesse, wie die der reifenden motorischen und integrativen Fähigkeiten, gesteuert. Papoušek (2003) beschreibt, dass sich durch den Wechsel zwischen Anpassungs- und Konsolidierungsprozessen und neuronalen Reorganisations- und Transformationsprozessen diese Entwicklung nicht gleichmäßig und linear verhält. In den ersten zwei Lebensmonaten ist das Kind durch peri- und postnatale Adaptionen so ausgelastet, dass es sich noch nicht auf soziale Interaktion oder das freie Spiel einlassen kann. Ab dem 2. – 3. Lebensmonat ist beim Säugling laut Papoušek (2003) ein biopsychosozialer Entwicklungsschub zu beobachten. Das Sozialverhalten und das Interesse an der Umwelt äußern sich durch direkten Blickkontakt, Lächeln und bereits bewusst geäußerte Gurrlaute. Das Kind zeigt bereits in seinem ersten Lebenshalbjahr durch seine Neugier und seinen Entwicklungsdrang ein großes Bedürfnis nach Exploration durch seinen gesamten Körper. Es entstehen „*einfache Vorstellungen, Kategorisierungen und Konzepte*“ (Papoušek, 2003, S. 37), die beim Kleinkind Freude über seine Selbstwirksamkeit hervorrufen (Papoušek, 2003).

Die nächste neuronale Transformationsphase beginnt laut Papoušek (2003) zwischen dem siebten und neunten Lebensmonat, da sich in dieser Zeit auch die corticospinalen Bahnen verfestigen sowie die Lateralisierung der Gehirnhälften erfolgt. Das Kind erhält so Organisations- und Verhaltensformen, mit denen es ihm möglich ist, personenspezifische Bindungen einzugehen, eine bewusste Kommunikation zu beginnen und gestische Symbole zu verwenden. Papoušek (2003) erklärt, dass das Kind nun auch Silben formulieren kann.

Dem Kind ist durch seine motorische Weiterentwicklung und größer werdende Mobilität eine intensivere Auseinandersetzung durch das Spiel mit seiner Umwelt möglich. Laut Papoušek (2003) vergrößert sich die Vorstellungskraft des Kindes und es beginnt, Konzepte für unterschiedliche Themen zu entwickeln. In dieser Phase kommt das Kind auf eine neue Ebene der Erfahrungsintegration und entwickelt eine Objektpermanenz, die wiederum dem Kind Möglichkeiten für neue Spielvarianten einräumen (Papoušek, 2003).

Auch Mogel (2008) befasst sich mit dem Begriff der Objektpermanenz. Er sieht den Entwicklungsschritt als „*Übergang auf ein höheres Niveau der psychischen Differenzierung*“ (Mogel, 2008, S. 106). Dabei handelt es sich um die Fähigkeit, einen Gegenstand, obwohl er für das Kind nicht mehr sichtbar ist, dennoch als gegenwärtig zu begreifen. Für das Spiel ist das deshalb von Bedeutung, da das Kind im Spiel auch Gegenstände, die es

nicht sieht, in seine Spielhandlung miteinplant und zusätzlich auch zeitlich koordinieren kann (Mogel, 2008).

Mitte des zweiten Lebensjahres macht das Kind einen beachtlichen Entwicklungsschub. Dabei erlangt es die Symbolfähigkeit, es entwickelt sich sprachlich weiter, erkennt sich im Spiegel und entwickelt Empathie und das Symbolspiel (Bischof-Köhler 1998; zit. n. Papoušek, 2003). Der Übergang zum Symbolspiel ermöglicht dem Kind seine Konzepte, Kategorien und Erfahrungen mit der Umwelt symbolisch umzusetzen (Papoušek, 2003).

Für Mogel (2008) ist sowohl die Objektpermanenz eine elementare Grundlage für die Entwicklung aller Spiele als auch die Symbolfunktion. Das Wesentliche bei der Symbolfunktion ist die Fähigkeit, einen Gegenstand oder ein Ereignis durch etwas anderes zu repräsentieren. Wirklichkeitsebenen im Spiel können nach Belieben vom Kind gewechselt werden (Mogel, 2008).

Mogel (2008) beschreibt den von William Stern (1952; zit. n. Mogel, 2008) gewählten Begriff der Transduktion. Das bedeutet, dass das Kind fähig ist, von etwas Speziellem auf etwas Allgemeines zu schließen – es kann generalisiert assimilieren. Des Weiteren kommt hinzu, dass es nun ein kindliches Grenzbewusstsein besitzt, mit dem das Kind sich bewusst ist, was der Wirklichkeit entspricht und wobei es sich um ein Spiel handelt (Mogel, 2008).

8.2 Hauptmerkmale des Spielens

Mogel (2008) beschreibt, dass im Wesentlichen das Spiel seinen Sinn und Zweck in sich selbst hat. Im Laufe des Spieles wird eine Spielwirklichkeit erzeugt, die genauso real wie die Wirklichkeit jedes Menschen ist. Jedes Spiel verfolgt ein Ziel, dieses Ziel kann sich aber während des Spielens immer wieder verändern. Das kindliche Spielen wird durch die Tatsache definiert, dass subjektive und objektive Tätigkeiten des Kindes zu einem Ganzen verschmelzen und so die Wirklichkeit des Kindes entsteht (Mogel, 2008).

Fundamentale Lebenssysteme des Menschen sind Vorgänge, die individuelle Persönlichkeitsentwicklungen fördern. Das Spiel, das Selbstwertgefühl, das positive Erleben und die Geborgenheit sind solche Systeme (Mogel, 2008).

Mogel (2008) erklärt, dass durch das Spiel als fundamentales Lebenssystem das Leben gefördert und die Existenz des Menschen gesichert werden. An den zwei Merkmalen *Gegenstandsbezug* und *Bewegung* im Spiel lässt sich erkennen, dass durch systemeigene Dynamiken die Organisation der Psyche begünstigt wird.

Das Kind ist ständig in Kontakt mit unterschiedlichen Gegenständen und testet deren Funktionen. Es eignet sich laufend gegenstandsbezogene Kompetenzen an, die sich auf

die Erlebens- und Verhaltensregulation auswirken. Zum Sammeln dieser Erfahrungen und Eindrücke braucht das Kind koordinative Bewegungen. Daraus ergibt sich, dass das Spiel immer in physischer oder psychischer Bewegung stattfindet (Mogel, 2008).

Laut Mogel (2008) bezieht sich das Kind im Spiel zeitlich immer auf die Gegenwart. Das bedeutet nicht, dass es keine vergangenen oder zukünftigen Aspekte in sein Handeln mit einbezieht, aber das Spiel findet immer in der Gegenwart statt. Die Lebensqualität gewinnt an Bedeutung, wenn nicht nur das Kind sondern auch der Erwachsene sein Leben im Hier und Jetzt erlebt. Dies ermöglicht dem Kinderspiel eine Leichtigkeit und Unbeschwertheit, die Kreativität fördert. Die durch diese Bedingungen freigesetzte Energie hilft dem Kind sich selbst zu entfalten und zu aktivieren. „Das Kind erlebt sich unbegrenzt und gegenwärtig – eben zeitlos. Somit ist sein Spiel gelebte und erlebte Gegenwart.“ (Mogel, 2008, S. 8)

8.3 Die Bedeutung des Spiels für Kinder

Beim Spielen sind Kinder immer hoch motiviert und konzentriert bei der Sache. Es zeigt sich immer wieder, wie wichtig ihnen diese Tätigkeit ist. Mogel (2008) beschreibt das kindliche Spiel so, als würde es aus sich selbst heraus entstehen. Es braucht sehr viel Energie, um den Spielvorgang aufrecht zu erhalten, und damit das Spiel diese Eigendynamik erhält, bedarf es einiger Bedingungen (Mogel, 2008).

Spielmaterial

Laut Mogel (2008) ist eine dieser bedeutenden Bedingungen, das *Spielmaterial*. Damit das Bedürfnis zum Spielen geweckt wird, müssen Spielgegenstände vorhanden sein. Dabei sollte eine geeignete Dosis an Gegenständen zur Verfügung stehen. Gibt es zu viele Spielsachen, könnte das Kind überfordert sein, aber auch zu wenige können sich einschränkend auf das Spielverlangen auswirken. Wird diese Bedingung erfüllt, kann es zu einem kindlichen Spiel kommen. Wie bereits erwähnt, kann sich im Laufe des Spieles das Spielziel verändern. Diese Veränderung kann durch die Spielmotivation und die Spielumgebung herbeigeführt werden, da sich diese beiden Seiten gegenseitig beeinflussen.

Umwelt

Mogel (2008) erwähnt auch die *Umwelt* des Kindes im Spiel. Im Spiel setzt sich das Kind mit sich selbst und seiner Umwelt auseinander. Durch sein Handeln verändert das Kind seine Umwelt und dadurch rückwirkend auch sich selbst. Es entsteht eine Dynamik, die vom Kind als spannend erlebt wird und immer wieder seine Neugier weckt.

Dynamik des Spiels

Die *Dynamik* des Spielens beschreibt Mogel (2008) als einen wechselseitigen Prozess zwischen Gestaltung und Veränderung des Kindes auf freiwilliger Basis. Die Dynamik des Spieles entwickelt sich durch den Einfluss des Kindes auf die Faktoren Motivation, Selbstentfaltung, persönlicher Wert und Zielfluktuation. Diese Faktoren wirken auf die Umwelt des Kindes ein und erzeugen so einen ständigen Wandel äußerer Reize. Mogel (2008) beschreibt diese Eigenschaft als Flexibilität der kindlichen Psyche.

Spielraum

„Spielen bedeutet für Kinder auf jedem Niveau ihrer Entwicklung eine optimale Lebensform mit maximalen Entfaltungsmöglichkeiten.“ (Mogel, 2008, S.11) Damit beschreibt Mogel (2008), dass das Kind durch das Spiel seine Persönlichkeit entfalten kann. Die Persönlichkeitsentfaltung hängt aber auch von den *Spielräumen* ab. Spielräume bedeuten u.a. freie Zeit für das Spiel, Freiraum für das Spielen, Spielgegenstände, Toleranz für die Dauer des Spieles durch die Erwachsenen sowie eine positive Bewertung der Spieltätigkeit. Erwachsene haben einen nicht unbedeutenden Einfluss auf den Spielraum des Kindes. Mogel (2008) meint damit, dass die Qualität des Spielraumes Auswirkungen auf die Bedeutung des Spieles für das Kind hat.

Persönlicher Wert des Spiels

Mogel (2008) beschreibt den *persönlichen Wert des Spieles* für das Kind, indem er erklärt, dass das Kind im Spiel viel Gewohntes sowie auch Ungewohntes erlebt und so eine sogenannte Funktionslust entwickelt. Es probiert verschiedene Dinge aus und beobachtet, was damit geschieht. Oft wird dieses Experimentieren, zu dem auch die Zerstörung von Gegenständen zählen kann, von anderen, wie zum Beispiel von den Eltern, verhindert. Seine Grenzen erfährt das Kind somit durch das Eingreifen von außen (Mogel, 2008, S. 12). Das Wertvolle am Experimentieren ist vor allem, dass das Kind eigeninitiativ und aktiv im Spiel agiert und so durch selbstprovozierte überraschende Situationen positive Emotionen für sich erreicht. Diese Erfahrungen versucht das Kind in seine Handlungsstrukturen einzuordnen und durch das selbstständige Handeln (Spielen) wird automatisch auch sein Selbstwertgefühl positiv bestärkt (Mogel, 2008, S. 13).

Wirklichkeit

Mogel (2008) beschreibt auch den *Wirklichkeitsaufbau* durch das Spielen. Im Spiel entwickelt das Kind eine eigene Wirklichkeit, die bedeutungsvoll ist und durch die Verbindung des aktiven Erzeugens des eigenen Erlebens und der aktiven Gestaltung der eigenen Wirklichkeit entsteht. Im Spiel hat das Kind die Möglichkeit, seine eigenen Ideen und Phantasien umzusetzen und so auch sein Selbstwertgefühl zu stärken. Besonders das Spielen mit Erwachsenen hat einen großen Einfluss, da es in spielerischen Situationen

möglich ist, sich mit den Erwachsenen auf ein gleiches Level zu begeben und so auch Einfluss auf diese zu nehmen bzw. sogar Anweisungen zu geben, die vom Erwachsenen durchgeführt werden (Mogel, 2008).

Geborgenheit

Geborgenheit ist Voraussetzung für das kindliche Spiel. Nur wenn sich ein Kind sicher fühlt und Vertrauen in seine Umgebung hat, kann es sich ganz auf die Spielsituation einlassen. Mogel (2008) beschreibt, dass ohne das Gefühl von Geborgenheit kein Spiel zu Stande kommen kann und das Spiel überwiegend mit positiven Gefühlen verbunden ist. Es kann aber auch das Gefühl der Unsicherheit auftauchen. Mogel (2008) betrachtet das Spiel als fundamentales Lebenssystem und so gibt es zum positiven Erleben des Spieles sehr wohl eine Kehrseite. Dies zeigt sich am Beispiel des Konstruktionsspieles (Bauen), bei dem es zu Misserfolgen und so zu Gefühlen wie Resignation und Wut kommen kann. Aber auch das Symbol- und Regelspiel birgt Potential für Situationen, in denen sich das Kind unwohl bzw. auch aggressiv und traurig fühlt. Diese beiden Aspekte zeigen sehr deutlich, dass das Spiel als Teil der Lebenswirklichkeit betrachtet werden soll (Mogel, 2008).

8.4 Funktionen des Spiels in der kindlichen Entwicklung

Die *Spielfreude* ist laut Mogel (2008) ein unbestrittenes Merkmal für die meisten Spiele. Durch den Spaß am Spielen wird die Spieltätigkeit vom Kind als positiv erlebt und trägt somit zu einer optimistischen Lebenseinstellung bei. Es ist aber nicht richtig, wenn man davon ausgeht, dass in jeder Spieltätigkeit automatisch Spielfreude beinhaltet ist. Während des Spielens kann das Kind verschiedene Gefühlszustände durchlaufen. Mogel (2008) beschreibt dies als Ambivalenz, da überaus gegensätzliche Gefühle ein Spiel begleiten können. Die Spielziele, die sich ein Kind selbst setzt, werden von Mogel (2008) auch Anspruchsniveaus genannt, da es damit sein Können unter Beweis stellt. Hat das Kind Erfolg in seinem Vorhaben, dann sieht es sich selbst als kompetent, wohingegen der Misserfolg zu Selbstzweifel führt. Diese beiden Punkte können unterschiedliche Wirkungen haben. Bei erfolgreicher Umsetzung kann es das Kind zu neuen Ideen motivieren und durch eine misslungene Umsetzung kann das Kind Durchhaltevermögen entwickeln (Mogel, 2008).

Im Spiel liegen Freude und Frustration sehr nahe beieinander, es ist auch von Vorteil, dass das Kind den Verlauf des Spieles weitgehend selbstständig beeinflussen kann. Mogel (2008) erklärt, dass ein ausgewogenes Zusammenspiel von Spielmotiv, Spielziel und Spielergebnis Spielfreude ermöglicht. Dies tritt beim einfachen Funktionsspiel häufig auf, ist hingegen beim Konstruktionsspiel nicht mehr ganz so einfach möglich (Mogel, 2008).

Mogel (2008) betont, dass natürlich Hilfestellungen von außen (durch Eltern, Erzieher) gegeben werden sollen, damit das Kind nicht zu sehr frustriert wird, aber diese Hilfe sich sehr zurückhaltend und sensibel gestalten soll. Das Kind soll dabei nicht das Gefühl der Unterlegenheit verspüren, sondern sich dem Erwachsenen ebenbürtig fühlen, denn nur so kann es sein Selbstwertgefühl steigern. Das Gefühl der Freude kann beim Spielen leicht getrübt werden und kann somit laut Mogel (2008, S. 25) nicht „als ein allgemein gültiges Merkmal aller Spiele“ gesehen werden. Für das Kind kann es in einem Spiel, in dem es sich Erfolgchancen ausgerechnet hat, äußerst schwierig sein dennoch zu verlieren. Dazu bedarf es bereits entwickelter Bewältigungsstrategien, die es ihm ermöglichen, die Situation so hinzunehmen oder sich einfach etwas Neuem (zum Beispiel einem anderen Spiel mit dem Spielpartner) zuzuwenden (Mogel, 2008).

Wygotski (1981) betont die Bedeutung der Bedürfnisse und Motive des Kindes, die dem Kind ermöglichen sich weiterzuentwickeln. Der Handlungsantrieb und Interessen verändern sich in jedem Entwicklungsschritt. Im Spiel hat das Kind die Chance seine entwicklungsbedingten Bedürfnisse zu befriedigen. Speziell vor Schuleintritt setzt sich das Kind mit bestimmten Bedürfnissen durch das Spiel auseinander. In diesem Alter hat das Kind das Verlangen, dass seine Vorstellungen und Wünsche so schnell wie möglich umgesetzt werden können. Durch diese Ungeduld kommt das Kind zum Spielen, um sich dort seine Wünsche zu erfüllen. Kinder, die kognitiv und emotional nicht so weit entwickelt sind, sind nicht fähig, spielerisch ihre Bedürfnisse umzusetzen (Wygotski, 1981).

Ein weiteres Merkmal im kindlichen Spiel ist der *Wirklichkeitscharakter*. Emotionen, die das Kind im Spiel fühlt, entsprechen tatsächlichen, somit ist das Spiel für das Kind in diesem Moment auch die Wirklichkeit. Mogel (2008) beschreibt den Wirklichkeitscharakter des kindlichen Spieles deshalb auch als wirksame Konsequenz für die Entwicklung. Das Spiel hat den Bonus, dem Kind eine bestimmte Schutzzone zu bieten, in der es sich umfangreicher entfalten kann als in der Wirklichkeit außerhalb des Spieles. Im Spiel hat das Kind die Möglichkeit aktiv Erfahrungen zu sammeln, die es für seine Persönlichkeitsentwicklung benötigt (Mogel, 2008). Ein Spiel hat immer einen aktiven Anteil und zeigt dem Kind, dass es aktiv Einfluss nehmen kann. Besonders wichtig scheint laut Mogel (2008) die Freiwilligkeit im Spiel. Spielen basiert immer auf Freiwilligkeit und kann nicht erzwungen werden. Äußere Umstände wie Ort und Zeit des Spieles können vorgegeben sein, aber wie das Kind sein Spiel gestaltet, bleibt immer ihm selbst überlassen. Hierbei erwähnt auch Mogel (2008) die intrinsische Motivation, ohne die ein Kind sich nicht bestmöglich entwickeln kann.

Jedes Spiel entsteht aus einem spontanen Entschluss heraus, demgemäß ist auch die *Spontanität* ein Merkmal des Spiels. Mogel (2008) erklärt, dass in Regelspielen und auch

Rollenspielen gewisse Regeln vorgegeben sind, aber die Herangehensweise und Umsetzung von den Kindern spontan beschlossen wird. Das Spiel gibt dem Kind so viel Handlungsfreiraum, dass seine Spontanität seine *Phantasie* anregt und sich so positiv auf seine Entwicklung auswirkt (Mogel, 2008).

Laut Wygotski (1981) erlernt das Kind durch das Spiel, in einer erkennbaren gedanklichen Situation zu handeln, die vom inneren Antrieb des Kindes ausgeht und sich nicht vom Gegenstand aus entwickelt.

8.5 Spielformen und deren Auswirkung auf die sozial-emotionale Entwicklung

„Spiel ist als ein flexibles dynamisches und zugleich generatives System beim Menschen aufzufassen, genauer gesagt, als ein adaptives emergentes Handlungssystem zu verstehen“ (Mogel, 2008, S. 137). Damit will Mogel (2008) erklären, wie sich die Spielformen entwickeln. Eine neue Spielform entwickelt sich aus einer bereits vorhandenen Spielform, ohne aber zwingend die zusammengefassten Merkmale der vorhergehenden Form zu beinhalten. Die Qualität der neuen Spielform ist synergetisch zu betrachten, da sie eine dynamische Zusammenfassung von Entwicklungsschritten ist. Die Spielformen stehen in Korrelation zueinander und haben Einfluss aufeinander (Mogel, 2008).

8.5.1 Sensomotorisches Spiel

Beim sensomotorischen Spiel setzt sich das Kind laut Labuhn (2011)² mit seinem Körper auseinander und es bringt Freude bei unterschiedlichen Bewegungen mit seinem Körper zum Ausdruck. In den ersten Lebensmonaten (2. - 6.) sieht das Kind seine Körperteile als Spielobjekte, die es mit allen Sinnen erkunden möchte. Diese Phase ist auch sehr bedeutend für die Sprachentwicklung, da das Kind seine ersten Laute produziert. Emotionen werden zu Ausdruck gebracht und es nimmt Kontakt zu seiner Umwelt auf (Labuhn, 2011).

Für Labuhn (2011) sind Wiederholung und Ritual zwei wesentliche Merkmale für das kindliche Spiel. Als Beispiel nennt sie das bekannte „Guck-Guck-Spiel“, da hier gut zu beobachten ist, wie die Erregung beim Kind gesteigert und dadurch Spannungen gelöst werden können (Oerter, 1999; zit. n. Labuhn, 2011).

²Die Bedeutung des Spiels für die sozial-emotionale Entwicklung (2011). Zugriff am 17.07.2016 unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=352:die-bedeutung-des-spiels-fuer-die-sozial-emotionale-entwicklung&catid=25>

Zu Beginn ist die Aufmerksamkeit des Kindes laut Labuhn (2011) hauptsächlich auf die Spielobjekte gerichtet, wobei es im Laufe der Entwicklung immer mehr über das Spiel mit seinen Bezugspersonen in Beziehung tritt. Das Kind erkennt, dass es durch wiederholte und ritualisierte Aktionen gezielt mit seiner Umwelt kommunizieren kann (Labuhn, 2011).

8.5.2 Explorations- und Konstruktionsspiel

Auf das sensomotorische Spiel folgt nun das Explorations- und Konstruktionsspiel, bei dem das Kind nicht nur mit den Gegenständen hantiert, sondern auch Verschiedenes damit ausprobieren möchte. Egal um welchen Gegenstand es sich handelt, das Kind experimentiert damit herum, ohne auf den ursprünglich dafür vorgesehenen Verwendungszweck zu achten (Labuhn, 2011).

Labuhn (2011) beschreibt die Interaktion zwischen zwei Kindern, die durch eine Gegenreaktion (Blickkontakt, Zulächeln) entsteht, jedoch ist das Spiel in dieser Phase noch sehr auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes ausgerichtet.

Das Konstruktionsspiel hat laut Mogel (2008) die Ambition, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Durch die Vorgabe eines Ziels, stellt das Kind an sich selbst Anforderungen, die es erreichen oder auch nicht erreichen kann. Entwicklungspsychologisch gesehen ist das Nicht-Erreichen eines gesetzten Ziels sehr wertvoll für die Entwicklung von Bewältigungsstrategien (Mogel, 2008).

In dieser Phase entdeckt das Kind laut Labuhn (2011) seine Fähigkeit zielgerichtet handeln zu können und erfreut sich an selbsterzeugten Effekten. Dazu ist das Kind bereits in seinem ersten Lebensjahr fähig. Bereits zum Ende des ersten Lebensjahres erkennt das Kind, dass Bezugspersonen auf seine Leistungen positiv und bestärkend reagieren, und erhält dadurch einen motivierenden Antrieb (Labuhn, 2011).

Labuhn (2011) beschreibt einen weiteren wichtigen Aspekt in dieser Entwicklungsphase und zwar den Versuch, Dingen Bedeutung zu geben und somit eine Grundlage für die spätere Kommunikation zu legen. Hierbei sieht sie die Aufgabe der Bezugspersonen (Eltern, Erzieher), den Kindern Materialien bereit zu stellen, mit denen es verschiedenste kreative Spielvarianten ausprobieren kann (Labuhn, 2011).

Mogel (2008, S. 108) betont, dass durch das Konstruktionsspiel beim Kind „innere Voraussetzungen für eine konstruktive, kreative und ausdauernde Arbeitshaltung“ gefördert werden, da sie ein planendes und vorausschauendes Verhalten vom Kind verlangen.

8.5.3 Symbolspiel

Als nächstes kommt jedes Kind ab dem 2. Lebensjahr in die Phase des Symbolspieles, in der es immer mehr versucht die Erwachsenen nachzuahmen. Hauptsächlich Alltagssituationen werden vom Kind nachgespielt und es erfolgt eine Auseinandersetzung mit eigenen Entwicklungsaufgaben. Labuhn (2011) betont hier die Themen Kontrolle und Macht, die im Spielerischen meist eher ausgeübt werden können als im realen Leben.

Durch das Symbolspiel erhält das Kind die Möglichkeit, sich Wünsche zu erfüllen und Ziele zu erreichen, die ansonsten nicht erfüllbar bzw. erreichbar wären. Piaget (1959; zit. n. Labuhn, 2011) sieht dies als eigentliche Ursache des Spiels. Phantasie und Kreativität sind in dieser Phase bedeutend und ermöglichen dem Kind sich Dinge vorzustellen, die in der Realität nie möglich wären. Labuhn (2011) bezeichnet es als „Vorstufe des Perspektivenwechsels“ und es verlangt ein hohes Maß an Kreativität. Wie noch im nächsten Kapitel genauer beschrieben, ist das Kind bereits durch diese Fähigkeit in dieser Phase in der Lage Probleme spielerisch aufzubereiten. Oft fehlt es dem Kind noch an der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und so kann es durch das Spiel versuchen Probleme zu bewältigen (Labuhn, 2011).

Es kommt immer mehr zu Kontaktaufnahmen mit anderen Kindern, wobei die Spielhandlungen nicht aufeinander abgestimmt sind, sondern noch parallel ablaufen. Das von Labuhn (2011) genannte Parallelspiel ist als Vorläufer zum sozialen Spiel zu sehen. In den ersten drei Lebensjahren können sich zwischen zwei Kindern bereits Freundschaften bilden, es ist aber kaum möglich, dies auf weitere Kinder auszuweiten, da dies anscheinend noch die sozialen Kompetenzen überschreitet. Ab dem Ende des 3. Lebensjahres besteht ein großes Interesse sich mit mehreren Gleichaltrigen zusammenzufinden und diese durch das Spiel auch besser kennenzulernen. Dabei muss das Kind auf sein Gegenüber eingehen und entwickelt dadurch Empathie für denjenigen. Dies ist eine wichtige Eigenschaft, um mit anderen Menschen in Beziehung zu treten. (Labuhn, 2011).

Labuhn (2011) beschreibt auch die Tatsache, dass Kinder im Spiel an ihre Grenzen geraten und sich so Streitigkeiten entwickeln. Diese Konflikte miteinander auch sprachlich auszutragen fördert die Entwicklung der Konfliktfähigkeit. Das Kind bekommt so die Möglichkeit sich Lösungsstrategien zu erarbeiten, die es in seinem weiteren Leben immer wieder brauchen wird (Labuhn, 2011).

8.5.4 Rollenspiel

Ab Ende des dritten Lebensjahres ist das Kind in seiner Entwicklung meist so fortgeschritten, dass es bereits Rollenspiele durchführt. Das Rollenspiel ist eine Weiterentwicklung

des Symbolspiels, bei dem es sich mit der Spielhandlung genauer auseinandersetzt und Überlegungen zu dessen Fortsetzung anstellt. Um ein Rollenspiel zu planen, benötigt das Kind laut Labuhn (2011) eine hohe soziale und kognitive Kompetenz. Es werden Rollen verteilt, in diesen Rollen imitieren die Kinder bereits Gesehenes und ergänzen es durch eigene Ideen. Je älter die Kinder werden, umso differenzierter wird das Spiel. Beobachtungen von Labuhn (2011) ergaben auch, dass jüngere Kinder von den älteren miteinbezogen werden und „kleinere“ Rollen zugeteilt bekommen. Im Spiel setzen die Kinder sich oft mit Werten und Normen auseinander (Labuhn, 2011).

Das Rollenspiel ist grundsätzlich ein soziales Spiel. Das Hauptmotiv des Rollenspiels ist für das Kind laut Mogel (2008) die Auseinandersetzung mit der Erwachsenenwelt. Im Rollenspiel ist dem Kind erlaubt Tätigkeiten durchzuführen, die es außerhalb des Spiels nicht durchführen darf. Von Kindern wird gefordert, dass sie sich an die Regeln der Erwachsenen halten, sie dürfen aber dennoch nicht an allen sozialen Aktivitäten teilhaben. Dies bringt den Heranwachsenden in einen Konflikt, der irgendwie gelöst werden muss. Um diesen Konflikt zu bewältigen, lässt das Rollenspiel genügend Raum. Im Rollenspiel erhält das Kind die Möglichkeit, sich als Erwachsenen in dem sozialen Miteinander zu erleben und so seine Erlebniswelt zu erweitern (Mogel, 2008).

Es besteht eine hohe Ernsthaftigkeit beim Rollenspiel, die durch einen verbindlichen Ablauf geprägt ist. Jeder ist voll und ganz in seiner Rolle und es wird keine Abweichung davon geduldet. Mogel (2008) beschreibt das kindliche Rollenspiel mit einem eindeutigen Realitätsbezug, wobei die Kinder sehr wohl unterscheiden, ob es ein Spiel ist oder nicht. Für das Kind bedeutet die Rolle, in die es schlüpft, „gelebte und erlebte Wirklichkeit zugleich“ (Mogel, 2008, S. 110). Selbstgewählte Regeln, orientiert an der Wirklichkeit, bestimmen, wie man sich im Rollenspiel verhalten darf und wie nicht (Mogel, 2008).

8.5.5 Das Rollenspiel als sozialer Lernprozess

Das Rollenspiel kann sich spontan entwickeln oder auch als geplanter Lernprozess in Gruppen umgesetzt werden. Im vorherigen Teil wurde speziell Bezug auf die spontanen Spielaktivitäten des Kindes genommen. An dieser Stelle wird ein Einblick in das zum Teil vorbereitete Rollenspiel in Gruppen gegeben und dies wird als sozialer Lernprozess betrachtet.

Soll das Rollenspiel als soziale Lernerfahrung dienen, dann müssen im Vorhinein die Ziele festgelegt werden. Das soziale Lernen im Rollenspiel selbst muss nicht geplant sein, aber die Spielsituation soll gut vorbereitet, anschließend reflektiert werden und auch passende Rahmenbedingungen sollen gegeben sein. Im Fokus bleibt jedoch der Spaß am Spiel und dadurch das Prinzip der Freiwilligkeit. Wird das Rollenspiel als didaktisches Me-

dium verwendet, dann ist zu berücksichtigen, dass nicht mehr alle Merkmale des Spiels, wie oben erwähnt, erfüllt werden können (Freudenreich, Gräßer & Köberling, 1976).

Freudenreich (1976) verwendet den Begriff des Rollenspiels als Überbegriff für darstellende Spielformen. Dazu zählen Simultanspiel, Psychodrama, Soziodrama, Pantomime, Planspiel, Laienspiel uvm. Diese darstellenden Spielformen unterscheiden sich in ihrer Umsetzung, haben laut Freudenreich (1976) aber folgende Punkte gemeinsam:

- Eine simulierte Wirklichkeit wird dargestellt, die unterschiedlich geplant sein kann.
- Innerhalb einer Spielsituation wird die Handlung begriffen und analysiert.
- Im Vordergrund steht die Selbsterfahrung durch die Erfahrung mit dem ganzen Körper. Kognition und Emotion werden zusammengeführt.
- Sozialerfahrungen entstehen durch die bewusste Interaktion mit den Spielpartnern. Es muss auf den anderen eingegangen werden.

Da Freudenreich (1976) auch die erzieherische Bedeutung des spontanen Rollenspiels beschreibt, wird an dieser Stelle noch ein kurzer Überblick aus ihren Ergebnissen zu diesem Thema gegeben. Beim spontanen Rollenspiel haben Erwachsene keinen aktiven Einfluss auf das Spiel. Lassen sich Kinder auf ein soziales Rollenspiel ein, dann kann es zu Konflikten kommen, in die eventuell ein Erwachsener eingreifen muss. Hier sollte sich der Erwachsene sehr zurückhalten und nur dezent in das Spielgeschehen eingreifen (Freudenreich, 1976).

Das spontane Rollenspiel im Vorschulalter wird von Freudenreich (1976) als sehr wertvoll betrachtet, denn das Kind hat hier die Möglichkeit, seine Wünsche und Vorstellungen spielend ohne Einfluss von außen umzusetzen und sich selbst auszuprobieren. Lässt man dem Kind genügend Spielraum, dann löst es sich von vorgegeben Regeln und überwindet festgefahrene Verhaltensmuster im spontanen Rollenspiel (Freudenreich, 1976).

Neben den positiven Aspekten des spontanen Rollenspiels kann es auch zum Erwerb von Verhaltensweisen kommen, die das Kind in seiner Entwicklung hemmen. Gefährlich wird es zum Beispiel, wenn sich das Kind im Rollenspiel eine Traumwelt baut, in die es flüchtet, um sich vor der Wirklichkeit zu verstecken. Weiters kann es vorkommen, dass im spontanen Rollenspiel ein Kind durch seine Mitspieler immer die gleiche Rolle (z.B. die Außenseiterrolle) zugeteilt bekommt und sich deshalb ungewünschte Verhaltensmuster oder sogar Ängste entwickeln können. Es kann auch vorkommen, dass Kinder, die noch wenig Erfahrung oder noch Unsicherheiten im spontanen Rollenspiel haben, vom Spiel ausgeschlossen werden. Dies bedeutet, dass laut Freudenreich (1976) Kritiker des spontanen Rollenspiels der Meinung sind, dass diese Spielform nur bei spielbegeisterten und sicheren Kindern die Entwicklung fördert (Freudenreich, 1976).

Das gelenkte Rollenspiel kann als offenes und geschlossenes Rollenspiel angeboten werden. Beim offenen Rollenspiel sind das Problem, der Ort, die Zeit und die Spielpartner vorgegeben, jedoch der Verlauf und das Ende des Spieles ergeben sich im Spielprozess. Beim geschlossenen Rollenspiel hingegen werden auch der Verlauf des Spiels und dessen Ende vorgegeben. Für welche Form man sich entscheidet, hängt von der Zielsetzung ab (Freudenreich, 1976).

Allgemein verfolgt das Rollenspiel das Ziel, alltägliche Erfahrungen unter bestimmten Bedingungen zu erfahren und dadurch zu lernen. Es wird die Möglichkeit gegeben, Selbsterfahrungen sowie Fremderfahrungen zu sammeln. Das Rollenspiel gibt dem Kind den Raum, um sich in einem geschützten Umfeld in bestimmten Situationen über sein Verhalten, seine Rolle rückzuversichern. Der ganze Körper ist am Spiel beteiligt und es besteht immer eine Anhängigkeit zu den anderen Mitspielern. Das heißt, das Kind muss auf die anderen eingehen und Rücksicht auf deren Befinden und Wünsche nehmen. Da im Spiel ein Perspektivenwechsel möglich ist, setzt sich das Kind intensiver mit seinem Gegenüber auseinander und kann so auch besser sein eigenes Verhalten beurteilen (Freudenreich, 1976).

Freudenreich (1976) stellt fest, dass Kinder im Rollenspiel ihre eigenen Regeln entwickeln und so versuchen, Struktur in ihre Handlung zu bringen. Dies bedeutet, Regeln sind grundlegend für soziales Verhalten.

Gelenkte Rollenspiele können laut Freudenreich (1976) spezielle Lernziele verfolgen. Kommunikation und Interaktion können durch das Rollenspiel ausgebaut und auch reflektiert werden. Um eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und zu formulieren, braucht das Kind soziale Fähigkeiten, die es im Rollenspiel erlernen kann. Soziale Kompetenz ist demnach erlernbar und eine wichtige Voraussetzung für ein selbstständiges und moralisches Leben (Freudenreich, 1976).

Im Laufe des Lebens muss der Mensch immer wieder in unterschiedliche Rollen schlüpfen. Somit ist das Rollenspiel eine geeignete Möglichkeit, um Rollen zu erlernen. Unterschiedliche Rollen braucht der Mensch, um sich im Umgang mit anderen sicher zu fühlen und die nötige Distanz aufzubauen. Rollen einnehmen zu können ist somit grundlegend für ein soziales Verhalten (Freudenreich, 1976).

Konflikte können in gelenkten Rollenspielen wiedergegeben werden und so bearbeitet werden. Freudenreich (1976) erklärt, dass eine Konfliktsituation im Rollenspiel einfacher zu behandeln ist, da man dort einen Abstand zum Konflikt hat und in sich in die Rolle des anderen versetzen kann. Es ist jedoch zu bedenken, dass im Spiel die konfliktbehaftete Situation als weniger bedeutend betrachtet werden kann. Die Lösungsmöglichkeiten

könnten nicht gesellschaftsfähig sein und es wird trotz Spielsituation versucht, sich an die gesellschaftlichen Werte anzupassen. Um den Erwartungen zu entsprechen, wird das Kind gehemmt seine intuitiven Entscheidungen zu treffen. Wenn dies der Fall ist, dann ist das Spiel nicht mehr zweckfrei und verliert dadurch seinen Charakter (Freudenreich, 1976).

„Die Spielsituation erlaubt spielerisches Probehandeln und setzt in der Gruppe schöpferische Kräfte frei.“ (Freudenreich, 1976, S. 28). Dies bedeutet, dass im Rollenspiel Raum für Kreativität und Spontaneität gegeben ist, der dem Kind hilft, sich seine Wirklichkeit selbst zu erfinden und sich so von den äußeren Einflüssen zu distanzieren. Freudenreich (1976) beschreibt den Verlust der Kreativität durch die Entwicklung von Denk- und Verhaltensvorgaben und nennt dies den notwendigen Sozialisationsprozess. Neue Verhaltensweisen und ausgedachte Lösungsstrategien können sich im Rollenspiel entwickeln. Mit Hilfe von zum Beispiel Träumereien und Wunschvorstellungen kann das Rollenspiel zur Befreiung von Zwängen dienen. Um nicht ins Reich der Phantasie zu verfallen, gibt das gelenkte Rollenspiel die Möglichkeit im Anschluss das Spiel zu reflektieren und Bezug zur Realität zu nehmen (Freudenreich, 1976).

Freudenreich (1976) erwähnt auch die therapeutische Wirkung von Rollenspielen. Im Rollenspiel können innere Konflikte hochkommen und durch ein angstfreies und sicheres Umfeld auch bearbeitet oder sogar neutralisiert werden. Die Kinder können sich mit ihren seelischen Verletzungen und Ängsten auseinandersetzen, indem sie diese szenisch darstellen. Dies darf nur von erfahrenen Therapeuten angewandt werden, da dieser Prozess sehr feinfühlig und professionell begleitet werden muss. Die Gruppengröße ist daher auch sehr gering (Freudenreich, 1976).

8.6 Psychohygienische Eigenschaften des kindlichen Spiels

Das kindliche Spielerleben ist laut Mogel (2008) entscheidend für die Balance zwischen Emotion, Kognition und Motivation. Dadurch erhält die Spieltätigkeit wichtige psychohygienische Funktionen. An dieser Stelle wird die psychohygienische Funktion des Spieles im Allgemeinen und anschließend auch in Bezug auf die Psychomotorik beschrieben.

Der Erlebniswert ist einerseits als Basis für die Bedeutung von Einflüssen und Ereignissen und andererseits für die spielerische Gestaltbarkeit dieser Einflüsse im Spiel durch das Kind selbst zu sehen (Mogel, 2008). Erfahrungen werden vom Kind in Tätigkeiten und Handlungen sowie in eine Selbstgestaltung der zukünftigen Gefühlsregungen verwandelt und dies wird daher von Mogel (2008) als Erlebniserweiterung bezeichnet. Die Erlebniserweiterung hat eine psychohygienische Funktion, da das Bezugssystem des Kindes aktiviert wird. Das Kind bringt sich selbst so in das Spiel ein, dass alles Zukünftige ein Teil

des kindlichen Individuums wird. Die eigene Spieltätigkeit ermöglicht es dem Kind, in seinem Bezugssystem seine persönlichen Einstellungen zu den erfahrenen Ereignissen herzustellen. Kinder gestalten ihre Handlungen so, dass sie als ihre eigene Wirklichkeit gelten. Durch die Erlebniserweiterung ist das Kind in der Lage seine Emotionen und Motivation so zu regulieren, dass dies im Gleichgewicht bleibt. Mogel (2008) erwähnt die selbstheilende Funktion des Spieles nach Zulliger (1972; zit. n. Mogel, 2008). Diese Funktion ermöglicht es dem kindlichen Spiel, einen individuellen Sinn und auch eine psychohygienische Funktion zu erlangen. Durch die aktive Spieltätigkeit soll es dem Kind gelingen, bereits vorhandene affektive Schwierigkeiten abzubauen sowie seinen psychischen Zustand zu verbessern. Alles, was sich im Laufe des Spieles ereignet, kann als selbstregulativer Vorgang gesehen werden, der sich auf die psychische Gesundheit des Kindes positiv auswirkt. Hierbei soll auch angemerkt werden, dass sich die Umwelt darauf beschränkt, dem Kind das Material für das Spiel zur Verfügung zu stellen, sich aber sonst weitgehend aus den spielerischen Vorgängen herausnimmt (Mogel, 2008).

Mogel (2008) erwähnt die psychoanalytische Denktradition, die auch davon ausgeht, dass das Spiel eine psychohygienische Funktion erfüllt. Er erwähnt Sigmund Freud (1913, 1920; zit. n. Mogel, 2008), der dem Spiel zum einen die Funktion der Realisierung des Lustprinzips und zum anderen die Funktion der Verarbeitung von Ängsten sowie des Abbaus von Spannungen zuschreibt. Mogel (2008) verweist auch auf Erikson (1950; zit. n. Mogel, 2008, S. 133) der „das spontane Spiel der Synthetisierung der Wirklichkeit“ zuschreibt. Zusammenfassend kann aus psychoanalytischer Sicht dem Spiel eine Ich-Stärkungs-Funktion zugewiesen werden (Mogel, 2008).

Die Erfahrungen, die ein Kind gemacht hat, werden im Spiel intrinsisch motiviert verarbeitet. Entscheidend sind jedoch die Qualität und Intensität der Erfahrungen, aber auch die individuellen psychischen Voraussetzungen des Kindes haben Einfluss, welche Bewältigungsstrategien im Spiel aktiviert werden (Mogel, 2008).

In Spielaktionen treffen vergangene Erfahrungen auf gegenwärtige Erfahrungen im Hier und Jetzt aufeinander. Dadurch können die psychohygienischen Funktionen des Spielens als entwicklungspsychologische Natur betrachtet werden. Mogel (2008) beschreibt das Spielen als Geschehen in der Gegenwart und somit gestalten Kinder ihre aktuelle Wirklichkeit selbst. „Es ist die kindliche Weise der Gestaltung des Lebens, die ihren Sinn und Zweck in sich selbst sucht und findet.“ (Mogel, 2008, S. 102). Damit beschreibt Mogel (2008), dass der Zweck des Spieles in sich selbst liegt und als Selbstzweck verstanden wird. Im Spiel aktualisiert sich das Kind selbst und damit verleiht es dem Spiel einen Sinn und seine Individualität wird gefördert. Diese Bestandteile machen aus dem kindlichen Spiel ein Erlebens- und Verhaltenssystem (Mogel, 2008). Die Lebensart der kindlichen

Existenz wird durch das Spiel ausgedrückt, da es laut Mogel (2008) immer aktuell, sinnvoll und zielbezogen ist. Inhalte und der Aufbau verändern sich durch das Heranwachsen des Kindes, jedoch in Hinblick auf die psychischen Ereignisse bleibt es immer in direktem Zusammenhang mit dem Kind. Zulliger (1952; zit. n. Mogel, 2008, S, 103) bezeichnet das freie Spiel als die eigentliche Sprache des Kindes. Das Kind drückt sich durch das Spiel aus und beschreibt damit sein Dasein (Mogel, 2008).

Das Kind erlebt verschiedene Spielformen, die auch immer unterschiedliche Bedeutungen im Prozess haben. Jede Spielform hat einen Erlebnenswert und trägt unter anderem zu einer ausgeprägten Erlebniserweiterung bei (Mogel, 2008).

Oerter (2003) erklärt, dass das Spielverhalten bei Säugetieren im Allgemeinen beobachtbar ist und somit biologische Wurzeln hat. Es ist besonders bei jungen Säugetieren zu beobachten und verschwindet meistens im Erwachsenenalter. Diese Erkenntnis weist auf die Funktion des Übens und Vorbereitens auf das Leben als Erwachsener hin. Oerter (2003) bezeichnet diese Spielleistung als *Als-ob-Haltung* mit fiktivem Charakter der Handlung. Bei Menschen ist sehr früh beobachtbar, dass sich das Kleinkind auf spätere Aufgaben im Leben durch spielerisches Handeln vorbereitet. Aber das Spiel dient nicht nur dieser Funktion, sondern dient auch als Bewältigungsstrategie von Situationen und Ereignissen, die anders nicht handhabbar wären (Oerter, 2003).

Leontjew (1977; zit. n. Oerter, 2003) beschreibt drei Ebenen (siehe Abb. 5), die das menschliche Handeln erklären sollen. Die Ebene der Operation beinhaltet die automatisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht bewusst kontrolliert werden können. Die Ebene der Handlung ist zielgerichtet und ist der beobachtbare Teil des Spiels. Die Tätigkeitsebene gibt der ganzen Handlung ihren Sinn, da die Handlung darin eingebettet ist. Auf der Ebene der Tätigkeit befindet sich ein übergeordneter Gegenstandsbezug, der die Auseinandersetzung des Selbst mit seiner Umwelt erklärt. Thematiken, wie Entwicklung, Beziehung oder aktuelle Erlebnisse und Erfahrungen geben dem übergeordneten Gegenstandsbezug eine Bedeutung (Oerter, 2003).

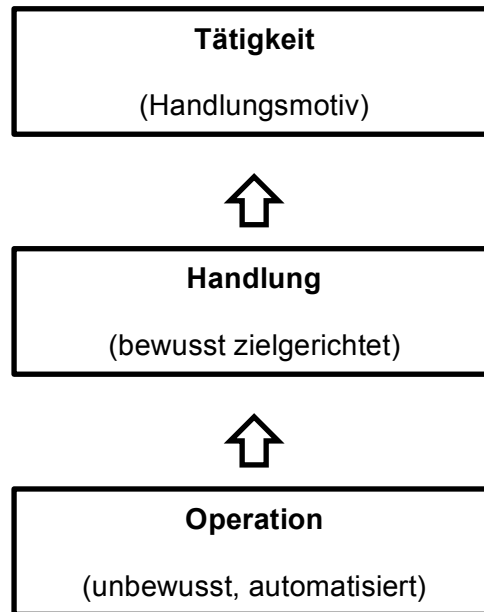


Abb. 5: Die drei Ebenen des menschlichen Handelns (Seiwald, 2016).

Die Bearbeitung von Entwicklungs- und Beziehungsthematiken sowie aktuelle Themen werden narrativ, räumlich und materialisierend in Spielhandlungen umgesetzt. Oerter (2003) erklärt, dass das Kind bei unausgeglichener Kognition und Emotion in einen Handlungsdruck, der durch eine Spielsituation ausgelöst wurde, gerät und so im Spiel diese Thematik oder Thematiken aufgreift und zu verarbeiten versucht. Es ist bereits in früher Kindheit ein Zusammenhang zwischen Tätigkeit und der Spielhandlung zu erkennen und das lässt darauf schließen, dass das Spiel von Beginn an zu einer Form der Daseinsbewältigung zählt (Oerter, 2003).

Laut Oerter (2003) können soziale Konflikte real während eines Spieles gelöst werden. Im Rollenspiel kann es durch Unklarheiten in der Rollenverteilung zu Konflikten kommen, die dann zum Fortführen des Spieles gelöst werden müssen. Erwachsene greifen oft zu schnell in solche Konflikte ein und verhindern damit, dass Kinder ihre Kompetenz zum Lösen von sozialen Problemsituationen entwickeln können (Oerter, 2003).

8.7 Die Bedeutung des Spiels in der Psychomotorik

Zimmer (2012) beschreibt, dass Kinder nicht zufällig spielen, sondern dass sie oft Themen auswählen, die aus ihrem alltäglichen Leben oder aus ihrer eigenen Fantasie stammen, und dass so durch das Spiel Eindrücke verarbeitet werden. Für Zimmer (2012) hat das Spiel eine Symbolhaftigkeit, da das Kind mit Symbolen etwas ausdrücken möchte, das es eventuell bereits erlebt hat oder gerne erleben würde, wobei das Kind aber noch nicht in der Lage ist, dies so auszudrücken.

Dabei sieht Zimmer (2012, S. 80) in der Psychomotorik eine sehr gute Möglichkeit, dass „selbstheilende Kräfte beim Kind freigesetzt werden können“. Wie bereits erwähnt, geben Spiel und Bewegung grundlegende Möglichkeiten des Ausdrucks für das Kind. In der Psychomotorik hat das Kind den Freiraum (Bewegungs-)Spiele auszuwählen bzw. so zu gestalten, dass sie Bedeutung für das Kind selbst haben. Kennt man das Kind besser, kann eine Bearbeitung von vergangenen Erlebnissen bzw. Konflikten erkannt werden. Das Kind gibt somit dem Spiel eine Sinnhaftigkeit, die es selbst regelt und wofür es einen großen Handlungsspielraum benötigt (Zimmer, 2012).

Zimmer (2012, S. 82) beschreibt die „*reinigende Funktion des Spiels*“, bei der sich das Kind von einem vorhandenen Problem durch Bewegung und Spiel symbolisch befreit.

8.7.1 Rahmenbedingungen für eine reinigende Funktion des Spiels

Das Kind arbeitet im Symbol- und Rollenspiel nicht nur Situationen aus dem realen Leben auf und gibt ihnen einen Sinn, sondern probiert auch Handlungsalternativen aus. Dazu schlüpft es in Rollen und stellt Situationen so dar, wie es sich im tatsächlichen Leben nicht zutrauen würde (Zimmer, 2012). Hier erwähnt Zimmer (2012) den Rollenwechsel, bei dem das Kind in Rollen schlüpft, vor denen es sich im realen Leben fürchtet.

Freiwilligkeit beim Spielen ist ausschlaggebend für eine positive und nachhaltige Entwicklung. Besonders in der Psychomotorik ist die Entscheidungsfreiheit immer zu berücksichtigen, damit das Kind sich wohl und angenommen fühlt. Das Kind strebt danach selbstständig zu sein und möchte sich bewusst von den Erwachsenen abgrenzen (Zimmer, 2012).

Ein weiterer Punkt ist die Ambivalenz zwischen Angst und Lust bzw. Neugier und Abwehr. Im Spiel kann es zu Situationen kommen, bei denen das Kind zwar Angst vor einer gewissen Aufgabenstellung hat, aber gleichzeitig die Lust verspürt sie auszuprobieren. Diese Situationen bringen Spannung in das Spiel und motivieren die Kinder weiterzumachen. Problematisch wird es hingegen, wenn die Anforderung zu hoch oder zu niedrig angesetzt wird, da sich dadurch die Ambivalenz aufhebt (Zimmer, 2012).

8.7.2 Der Selbstbezug im Spiel

Schäfer (1983) beschreibt das Spiel als Selbstsymbolisierung, da sich das Kind im Spiel zum Beispiel Gegenstände aussucht, die es selbst verkörpern sollen. Des Weiteren kann sich das Kind im Spiel Handlungsalternativen wählen, die es ihm ermöglichen, sein Selbst neu zu entwerfen. Das Kind hat im Spiel die Möglichkeit, sich selbst so darzustellen, wie es gerne wäre bzw. was es gerne könnte. Das Gefühl etwas zu schaffen, überlegen zu

sein hilft dem Kind, sich auch in der Wirklichkeit weiterzuentwickeln und sein Selbst zu stärken (Zimmer, 2012).

8.7.3 Psychomotorische Förderung zur Balancefindung zwischen Hilfe und Selbsthilfe

In der psychomotorischen Förderung ist laut Zimmer (2012) wichtig, dass dem Kind ermöglicht wird, in einer vorbereiteten Umgebung spontan zu handeln, um selbst für die Sinnhaftigkeit des Spieles verantwortlich zu sein, denn nur so kann das Kind seine Entwicklung selbst mitgestalten und sich als schöpferisches Wesen sehen (Zimmer, 2012). Durch verschiedene Bewegungs- und Spielsituationen, die von außen begleitet werden, soll dem Kind gelingen, eine Balance zwischen Hilfe und Selbsthilfe zu finden. Das Besondere an der psychomotorischen Förderung ist, dass sie nicht gezielt auf bestimmte Störungen ausgerichtet ist, sondern das „*Spielen in ganzheitlichen Bedeutungszusammenhängen*“ (Zimmer, 2012, S. 91) sieht. In allen Spielsituationen wird den Kindern genügend Freiraum geboten, in dem es sich selbst kreativ einbringen kann und somit mehrere Bereiche gleichzeitig (Motorik, Kognition, Emotion usw.) angesprochen und auch weiterentwickelt werden können (Zimmer, 2012).

9 Diskussion

Die Arbeit befasst sich mit der Frage, ob sich das Spiel – speziell das Rollenspiel – auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirkt. Dazu wurden Themen, wie emotionale Kompetenzen, Bindung, Neurobiologie, Selbstkonzept und das Spiel selbst, näher beschrieben und auch immer wieder Bezug auf Aspekte der Psychomotorik genommen.

Das erste Kapitel setzt sich mit der Entwicklung der emotionalen Kompetenzen auseinander und beschreibt die Funktion der Emotionen als Kommunikations- und Ausdrucksmittel. Um sich in der Gesellschaft angemessen zu verhalten, muss der Mensch in der Lage sein, seine Emotionen zu regulieren. Ein laufender Austausch mit seiner Umwelt ermöglicht ihm, sich ein Emotionswissen anzueignen und dadurch soziale Kompetenzen zu entwickeln (Pinauert, Schwarzer & Zimmermann, 2011). Für Goleman (2001) bedeutet emotionale Intelligenz die Fähigkeit, flexibel zu reagieren und geeignete Lösungsstrategien zu entwickeln. Er ist auch der Meinung, dass emotionale Kompetenzen erlernbar bzw. trainierbar sind. Bereits ab dem zweiten Lebensjahr kann das Kind Empathie empfinden. Diese Fähigkeit ist Grundlage für eine gelingende Beziehungsgestaltung (Goleman, 2001). Anhand dieser Tatsachen liegt nahe, welche Möglichkeiten das kindliche Spiel hier bieten.

Das Modell der Informationsverarbeitung von Crick und Dodge (1994) beschreibt sehr deutlich, wie die Verarbeitung von Wahrnehmungen und Informationen ablaufen. Dies ist auch für das Spiel von Bedeutung, da im Spiel Signale aufgenommen werden und diese dann auch immer mit der Datenbasis verglichen werden müssen. Besonders Bewegungsspiele eignen sich dazu sehr gut, da sich die Wahrnehmungsverarbeitung und –interpretation in jedem Spiel mit anderen Spielpartnern wiederfindet.

Anhand von Eriksons (1989) ersten drei Entwicklungsphasen kann festgestellt werden, dass Bewegung und Spiel ständige Begleiter der Entwicklung sind. Die Phase des Vertrauens vs. Misstrauen zeigt deutlich, dass jeder Mensch auf eine sichere Basis angewiesen ist. Nur in einer sicheren, vertrauensvollen Umgebung ist das Kind in der Lage sich zu entwickeln. Die zweite Phase der Autonomie vs. Scham/Zweifel ermöglicht dem Heranwachsenden ein ausgeglichenes Nähe- und Distanzgefühl zu erhalten. In der dritten Phase der Initiative vs. Schuldgefühle entwickelt das Kind ein Bild von sich selbst und versucht seinen Platz im Leben zu finden. Dies erfolgt laut Fischer (2009) durch das Ausüben von Rollenspielen ab einem Alter von 4 Jahren. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Rollen und Tätigkeiten ermöglicht dem Kind ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.

Das nächste Kapitel befasst sich mit der neurobiologischen Entwicklung. Dabei wurde besonders Bezug auf die Gehirnentwicklung durch Bewegung genommen. Gehirnforscher wie z.B. Gerald Hüther haben festgestellt, dass sich das Gehirn umso besser entwickelt je mehr Kinder Erfahrungen besonders in Bewegungen machen. Ein aktiver Lebensstil mit viel Bewegung und auch Spiel sorgen für eine intensive Entwicklung der Verschaltungen im Gehirn (Hüther, o.J.). Hüther (o.J.) erwähnt auch eine angstfreie, entspannte Umgebung, damit das Kind optimale Bedingungen hat, sich im spielerischen Handeln zu entfalten. Er ist aber auch der Meinung, dass Kinder nicht nur das Spielen, sondern auch Vorbilder zum Entwickeln sozialer Kompetenzen brauchen.

Auf die Spiegelneuronen wird etwas genauer Bezug genommen, da diese einen wesentlichen Einfluss auf die emotionale und soziale Entwicklung haben. Spiegelneuronen sind Voraussetzung, um ein Selbst zu entwickeln, jedoch die genetische Voraussetzung allein reicht nicht aus, es bedarf Interaktionen mit Bezugspersonen, um dieses zu entwickeln (Bauer, 2006).

Im Kapitel über emotionale Sicherheit und Bindung wird deutlich, welchen Einfluss zwischenmenschliche Beziehungen auf die kindliche Entwicklung haben. Besonders wichtig für einen heranwachsenden Menschen ist eine Bezugsperson, die ihm Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. Wie bereits erwähnt, braucht das Kind, um seine Umwelt spielend zu entdecken, die Sicherheit, immer auf seine Bezugsperson zurückgreifen zu können. Werden diese Bedingungen nicht erfüllt, können sich daraus unterschiedliche Bindungsmuster entwickeln. Fischer (2009) erwähnt, dass besonders die Feinfühligkeit der Eltern bzw. Bezugspersonen in Spielsituationen Einfluss auf die soziale, emotionale und auch kognitive Entwicklung des Kindes haben.

Die Psychomotorik setzt sich mit dem Menschen als Ganzem auseinander, also richtet sie sich nach dem humanistischen Menschenbild. Diese Einstellung ist für die kindliche Entwicklung entscheidend, da somit das Kind über Bewegung und seinen eigenen Körper seine Selbstständigkeit erhält. Für den Menschen ist es wichtig, seinen Aktivitäten einen Sinn und somit seinem Leben Bedeutung zu geben. Durch das Spiel hat das Kind die Möglichkeit, sinnvolle Tätigkeiten auszuüben und sich so auch weiterzuentwickeln. Die Begriffe Selbstständigkeit und Eigenverantwortung spielen in der Psychomotorik eine zentrale Rolle. Nur durch aktive Teilnahme am Geschehen entwickelt das Kind seine Kompetenzen (Zimmer, 2012).

Das Kind soll durch die psychomotorische Förderung seine Persönlichkeit entwickeln und ausbauen. Durch die Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Gegenständen und anderen Menschen erhält das Kind die Möglichkeit seine Welt zu erschließen. Die Ziele,

eigenständig zu werden, seine Selbstwahrnehmung zu verbessern, in der Gruppe handlungskompetent und kommunikativ zu werden, sowie sich selbst als selbstwirksam zu erleben, erreicht das Kind durch spielerische Tätigkeiten (Zimmer, 2012).

Ein wichtiger Punkt ist die Entwicklung des Selbstkonzeptes. In dieser Arbeit wird das Selbstkonzept aus der psychologischen und der psychomotorischen Sicht betrachtet. Das Bild über sich selbst begleitet den Menschen in allen Bereichen. Daher ist es von Bedeutung, wie sich dieses Bild entwickelt und wie es aufgebaut ist. Da es sich laut Asendorpf und Neyer (2012) aus mehreren Faktoren, dem Selbstkonzept, dem Selbstwertgefühl, dem Wohlbefinden und der Lebenszufriedenheit zusammensetzt, hat der Mensch sowohl selbst aber auch durch Einflüsse von außen die Möglichkeit, ein stabiles Selbst aufzubauen. Die Begriffe Selbst und Selbstkonzept differenzieren Asendorpf und Neyer (2012), indem sie das Selbstkonzept als subjektives Bild von sich selbst erklären und sich das Selbst aus der Summe der bereits genannten Punkte ergibt. Epstein (1993) beschreibt drei Faktoren, die in der Selbsttheorie entscheidend sind:

1. Erfahrungsdaten können assimiliert werden,
2. Maximierung der Lust-Unlust-Balance über einen vorhersehbaren Zeitraum,
3. Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls.

Diese drei Punkte lassen erahnen, welche hohen Ansprüche an das System des Selbst gestellt werden. Einerseits müssen Einflüsse von außen und andererseits innere Bedürfnisse miteinander in Verbindung und Einklang gebracht werden, was zu einer Destabilisierung des gesamten Systems führen kann (Epstein, 1993).

Diese Komponenten sind entscheidend für eine negative oder positive Entwicklung des Kindes, denn Zimmer (2012) beschreibt das Selbstkonzept in Zusammenhang mit der Psychomotorik als ausschlaggebend für die Entwicklung des sozialen Verhaltens. Durch das Selbstkonzept erhält das Kind ein Bild seiner Fähigkeiten und versucht, sich damit in sein Umfeld zu integrieren. Kommt es jedoch zu Misserfolgen oder negativem Feedback von außen, kann es zu einem negativen Selbstbild kommen. Dieses kann sich laut Zimmer (2012) entweder in Aggression oder Rückzug äußern. Hat sich erst ein Selbstkonzept gefestigt, ist es kaum möglich, dieses Bild von sich selbst noch zu verändern (Zimmer, 2012). Daher ist es besonders wichtig, dass das Kind in der Entwicklung seines Selbstkonzeptes viele unterschiedliche Erfahrungen mit seinem ganzen Körper machen kann und so ein positives Bild von sich selbst erhält.

Zimmer (2012) unterscheidet auch zwischen den Begriffen Selbst und Selbstkonzept. Das Selbst beschreibt die Person an sich und das Selbstkonzept beinhaltet die Theorie dazu.

Für die Entwicklung eines Selbstkonzeptes ist die Selbstwirksamkeit von Bedeutung. Das Kind muss sich als aktiven, etwas antreibenden Menschen sehen, damit es Vertrauen in sich selbst fasst (Zimmer, 2012). Das wiederum bedeutet, dass durch spielerisches Handeln das Kind motiviert wird, selbst aktiv zu werden, sich Herausforderungen zu stellen, dass es Neues entwickelt und durch Erfolgserlebnisse sein Selbstvertrauen und im weiteren Sinne sein Selbstkonzept positiv verändert. Hier knüpft auch Papoušek (2003) an, indem er das Spiel als Medium sieht, das den nötigen Raum bietet, in dem Kinder Sozial- und Materialerfahrungen machen und diese Erfahrungen wiederum in ihr Selbstkonzept integrieren.

Der Sinn und Zweck des Spieles liegt im Spiel selbst, das heißt, dass jedes Spiel ein Ziel verfolgt, dies aber sich im Zuge des Spiels verändern kann. Das Spiel hat eine systemeigene Dynamik, die es ihm ermöglicht, die Psyche des Spielenden zu organisieren. Die Kompetenzen, die sich das Kind im Spiel aneignet, erfordern eine ständige psychische und physische Bewegung. Wesentlich ist auch, dass das Kind sich im Spiel immer in der Gegenwart befindet und dadurch eine Leichtigkeit und Unbeschwertheit im Spiel zu beobachten ist, die Ressourcen eröffnet, durch die sich das Kind weiterentwickeln kann. Mogel (2008) beschreibt die Möglichkeit der Persönlichkeitsentfaltung durch optimale Spielbedingungen. Zu diesen Bedingungen gehören der Spielraum, das Spielmaterial, die Umwelt, der persönliche Wert des Spiels und auch das Gefühl von Geborgenheit. Wie bereits oben erwähnt, spielt Geborgenheit bzw. Sicherheit eine wesentliche Rolle für das Entwicklungspotential des Kindes. Diese Faktoren begünstigen eine positive Entwicklung durch das Spiel (Mogel, 2008).

In der Arbeit wurden die verschiedenen Spielformen näher beschrieben. Das Kind durchläuft im Zuge seiner Entwicklung die Phase des sensomotorischen Spiels, des Explorations- und Konstruktionsspiels, des Symbolspiels und des Rollenspiels. Diese Phasen bauen aufeinander auf, beinhalten aber nicht zwingend die der vorhergehenden. Das Rollenspiel entwickelt sich aus dem Symbolspiel und setzt sich intensiv mit der Spielhandlung auseinander. Zur Durchführung eines Rollenspiels bedarf es sozialer und kognitiver Kompetenzen, da sich das Kind in Rollen versetzt, die es bereits kennt bzw. die es ausbaut (Labuhn, 2011). Für das Kind ergibt sich im Rollenspiel die Möglichkeit, in die Rolle des Erwachsenen zu schlüpfen und somit auch Handlungen durchführen zu dürfen, die es als Kind nicht dürfte. Das Rollenspiel ist für das Kind im Moment des Spiels Wirklichkeit und somit kann durch die gemachten Erfahrungen seine Erlebniswelt erweitert werden. Das Kind ist aber sehr wohl in der Lage zu unterscheiden, ob es sich in einem Spiel befindet oder in der Realität (Mogel, 2008).

Die psychohygienischen Funktionen des Spiels werden von mehreren Seiten bestätigt. Mogel, Zimmer, Zulliger und auch Psychoanalytiker wie Sigmund Freud setzten sich intensiv mit diesem Thema auseinander. Aus entwicklungspsychologischer Sicht setzt sich das Kind im Spiel mit vergangenen und zukünftigen Ereignissen in der Gegenwart auseinander. Dabei aktualisiert sich das Kind selbst, verschafft dem Spiel damit einen Selbstzweck und entfaltet seine Individualität. Egal in welcher Entwicklungsphase des Spiels es sich gerade befindet, erlebt das Kind etwas, was zu seiner Erlebniserweiterung beiträgt (Mogel, 2008). Oerter (2003) erklärt, dass bereits relativ früh erkennbar ist, dass zwischen einer Tätigkeit und der Spielhandlung ein Zusammenhang besteht und daher das Spiel als Daseinsbewältigung verstanden wird.

In Bezug auf die Psychomotorik hat das Spiel auch eine reinigende Wirkung auf das Kind, denn laut Zimmer (2009) sucht sich das Kind Spielthemen aus, die es beschäftigen oder die es sich wünscht. Im Spiel hat das Kind die Chance, sich zum Beispiel durch Bewegung auszudrücken und seinem Spiel Sinn zu verleihen. Die Freiwilligkeit ist beim Spiel sehr wichtig. Mogel (2008) und auch Zimmer (2009) betonen, wie wichtig eine freiwillige Teilnahme am Spiel ist, damit sich das Kind positiv und nachhaltig entwickeln kann: „Freiwilligkeit hingegen ist ein Königsweg der Lebensgestaltung“ (Mogel, 2008, , S. 27).

Diese Arbeit befasste sich mit der Frage, welche Auswirkungen bzw. welchen Einfluss das Spiel, im Speziellen das Rollenspiel, auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat. Durch die oben angeführten Erörterungen ergibt sich ein sehr wesentlicher, sogar grundlegender Einfluss des Spiels in jeglicher Form auf die kindliche Entwicklung. Das Spiel und besonders das Rollenspiel ermöglichen dem Kind bzw. später dem Jugendlichen, sich mit seinen Erfahrungen ohne Wertung von außen auseinandersetzen zu können. Dies geschieht ohne das Einwirken von Erwachsenen, wobei diese die Funktion inne haben, dem Kind den nötigen Raum, geeignetes Material, Sicherheit und Zeit zu verschaffen. Kinder und Jugendliche lernen durch das Spiel nicht nur, sich im realen Leben zurechtzufinden, sondern Strategien zu entwickeln und damit das Beste aus ihrem Leben zu machen. Die verschiedenen Kapitel dieser Arbeit zeigen, welche Möglichkeiten die Psychomotorik in diesem Bereich hat. Wie erwähnt, ist es Ziel der psychomotorischen Förderung, auf die individuellen Bedürfnisse des Menschen einzugehen. Hier hat er alle nötigen Voraussetzungen, um sich selbst zu verwirklichen und seine Persönlichkeit zu entfalten. Soziale Kompetenzen erlernt das Kind durch die Interaktion mit seiner Umwelt. Im Rollenspiel muss das Kind in Kontakt mit anderen treten und macht dadurch verschiedene Sozialerfahrungen. Dass hier auch die Beziehungsgestaltung eine große Rolle spielt, ist somit klar. Für die Entwicklung des Kindes ist wichtig, dass es auf seine eigenen Bedürfnisse achtet und auch die Bedürfnisse

anderer wahrnimmt und im besten Fall darauf einfühlsam reagiert. All diese Aspekte finden sich im kindlichen Spiel wieder und zeigen deutlich, wie wichtig das Spiel für das Kind und seine Entwicklung ist.

9.1 Psychomotorische Förderung in einer Förderklasse

Abschließend wird hier ein Beispiel aus einer Förderklasse in Wien angeführt, in der ein psychomotorisches Förderkonzept, speziell auf das Thema Spiel bezogen, umgesetzt wird.

Information zur Förderklasse

Es handelt sich um eine Förderklasse im Grundschulbereich. Diese Klasse wird von Kindern besucht, die aufgrund ihres Verhalten und anderer sozial bedingter Umstände nicht in der Lage sind, eine Regelklasse zu besuchen. Grundsätzlich ist der Aufenthalt in einer Förderklasse auf zwei Jahre begrenzt, denn das Ziel ist es, die Schüler und Schülerinnen wieder erfolgreich in ihre Regelschule zu reintegrieren. Hat sich das Kind dementsprechend positiv entwickelt, wird eine Rückführung vorbereitet und von den Lehrpersonen begleitet. Da eine Rückführung auch während des Schuljahres möglich ist, kommt es hin und wieder zu Veränderungen in der Gruppe. Die Klasse wird von zwei Pädagogen im besten Fall von einem Mann und einer Frau betreut.

Inhalte / Umsetzung

In dieser Gruppe bietet es sich an, ein psychomotorisches Angebot zu gestalten, um die soziale Dynamik in der Gruppe zu verbessern. Im Rahmen der Förderklasse ist es auch möglich, verschiedene Angebote gezielt zu setzen und so auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen einzugehen.

Im Laufe des Schuljahres werden den Kindern verschiedene psychomotorische Angebote gemacht. Diese werden wöchentlich in den Unterricht eingebaut und setzen sich aus folgenden Bausteinen zusammen:

- bewegte Arbeitsphasen (Erarbeitung von neuen Themen, ...)
- laufende Projekte in die Natur (Ausflüge, Wanderungen,)
- freies Spielen in der Spielecke und im Klassenraum mit verschiedenen Materialien (BRIO- Eisenbahn, Bauklötze, Bälle, ...)
- Rollenspiele (offene und gelenkte)
- psychomotorische Anteile im Sportunterricht
- Angebote zum individuellen Entspannen (Massagebälle, Ruhecke, Sandwanne usw.)

Ein besonderes Augenmerk wird auf freie Spielphasen gelegt. Dabei haben die Kinder die Möglichkeit, im Klassenraum zu spielen, ohne von den Lehrpersonen beeinflusst zu werden. Die Funktion der Lehrpersonen beschränkt sich auf das aufmerksame Beobachten des Spielgeschehens und sie versuchen, beim Auftreten von Konflikten gemeinsam mit den Kindern Lösungsstrategien zu finden. Dabei müssen die Lehrpersonen geduldig und einfühlsam sein, damit die Kinder nachhaltig konstruktiv mit Konflikten umgehen lernen.

Es wird auch großer Wert darauf gelegt, viel Bewegung in den Schulalltag zu integrieren und auch regelmäßig Erfahrungen in der Natur zu ermöglichen. In diesen Situationen entwickeln die Kinder oft Rollenspiele, in die sie Erlebnisse verpacken, die sie beschäftigen. Da die Lehrpersonen die Kinder meistens recht gut kennen, können sie durch Beobachtungen der Verhaltensweisen im Spiel Bezug auf die aktuelle Lebenssituation des Kindes nehmen. Dies soll keine Art von Therapie sein, da die Lehrpersonen nicht in diesem Bereich arbeiten. Dennoch ermöglicht das Spiel, wie mehrmals in der Arbeit erwähnt, eine Verarbeitung bzw. Bearbeitung von Ereignissen.

Beobachtbare Resultate

Dieses Konzept wird nun seit über einem Jahr in meiner Förderklasse umgesetzt und es können einige positive Veränderungen beobachtet werden. Natürlich kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob dies nur auf das psychomotorische Förderkonzept zurückzuführen ist, aber es trägt sicherlich einen großen Anteil dazu bei.

Die Kinder haben durch die vielen freien Spielphasen ihre sozialen Fähigkeiten ausgebaut und können harmonisch miteinander spielen. Es gelingt ihnen immer mehr Konflikte auch ohne Hilfe von uns Erwachsenen zu lösen. Auch ihre Kreativität konnten sie ausbauen und setzen dies auch in anderen Unterrichtsfächern um. Die regelmäßigen Bewegungsangebote fördern ihre Konzentration und wirken sich somit positiv auf die Lernphasen aus. Durch viele kleine Erfolgserlebnisse in den unterschiedlichsten Spielsituationen haben die Kinder ein größeres Selbstvertrauen entwickelt und wirken viel selbstbewusster.

10 Zusammenfassung

Diese Arbeit wurde mit dem Ziel verfasst, herauszuarbeiten, ob und in welchem Ausmaß das Spiel Einfluss auf die soziale und emotionale Entwicklung hat. Konkret wurde besonderer Augenmerk auf das Rollenspiel gelegt, da dies auch im pädagogischen Setting umsetzbar ist. Des Weiteren ist im Zuge dieser Thesis ein Förderkonzept entstanden, nach dem in einer Förderklasse gearbeitet werden kann. Die Frage wurde durch die Beleuchtung verschiedener Themen, wie die Entwicklung der Emotionen, die neurobiologische Entwicklung, Ziele und Inhalte der Psychomotorik und die Entwicklung des Spiels, sowie durch einen Einblick in die Beziehungsgestaltung beantwortet.

„Nur ein Individuum, das für sich selbst verantwortlich ist, kann Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen. Eine Person, die entdeckt hat, dass sie sich selbst verändern kann, wird auch zu notwendigen Veränderungen der Umwelt beitragen.“ (Völker, 1980, S. 17, zit. n. Zimmer, 2012, S. 26). Diese Aussage verdeutlicht den Ansatz der Psychomotorik. Der Mensch braucht, um sich ausreichend entwickeln zu können, die Freiheit und die innere Motivation, um sich unabhängig zu machen. Zu Beginn ist der Säugling abhängig von seiner Umwelt, jedoch ermöglichen ihm sein Körper und die Bewegungen, die er damit durchführen kann, immer mehr seine Unabhängigkeit zu entwickeln. Diese Eigenschaft braucht der Mensch, um in der Gesellschaft voranzukommen. Er muss sich Wissen über sich selbst, seine Gefühle, seinen Körper und auch über die Empfindungen von anderen aneignen, damit er zu einem selbstständigen und einfühlsamen Menschen wird.

Die Kapitel dieser Arbeit bestätigen wiederholt, wie wichtig psychische und physische Bewegung in der kindlichen Entwicklung und auch später im Erwachsenenalter ist. Im Spiel ist das Kind immer in Bewegung und das ist somit ein optimales Medium zur Entwicklungsförderung. Tatsache ist, dass das Kind von Geburt an spielend lernt, da es sich aus eigenem Antrieb mit seiner Umwelt auseinandersetzt, Erfahrungen sammelt und versucht, diese in sein Selbstkonzept zu integrieren. Spiele bieten hierfür den idealen Raum. Zu Beginn der Entwicklung setzt sich das Kind hauptsächlich mit sich selbst und seiner unmittelbaren Umgebung auseinander. Später erweitert sich durch seine immer größer werdende Mobilität auch sein Handlungsspielraum und es tritt immer mehr in Interaktion mit anderen (Papoušek, 2003).

„Das Spiel dient dem wirklichen Menschen, sich das Ideal des allseitig entwickelten Individuums anzuverwandeln, sich die Welt als eine menschliche zu erschließen. Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller, 1989, S. 618). Schiller (1989) verdeutlicht damit den

Aspekt der Sicherheit und Geborgenheit, den Mogel (2008) auch immer wieder betont. Das Kind kann sich nur in einer sicheren Umgebung auf ein Spiel einlassen, das seine Entwicklung fördert.

Die Merkmale des Spiels von Scheuerl (1969) zeigen ganz deutlich, welche Wirkung das Spiel hat:

1. das Spiel ist frei von äußeren Zielen und Zweckgebungen
2. das Ziel ist im Spiel
3. im Spiel tut das Kind so als ob
4. es ist nach außen abgeschlossen, um innen frei zu sein
5. es geschieht immer in der Gegenwart

Diese Merkmale wurden hier angeführt, um deutlich zu machen, wie groß der Einfluss des Kindes selbst auf seine Entwicklung ist. Die Bezugspersonen können das Kind nur durch optimale äußere Bedingungen dabei unterstützen. Es zeigt aber auch, dass jeder Mensch bis zu einem gewissen Grad seinen Weg selbst in der Hand hat und dass ihm dies durch das Spiel ermöglicht wird.

Die Thesis befasste sich im Speziellen mit der reinigenden Wirkung des kindlichen Spiels und konnte hier herausarbeiten, welche Wirkung jegliche Spielform auf die psychosoziale Entwicklung hat. Am Rollenspiel ist klar zu erkennen, dass sich Kinder immer wieder mit Problemen aus dem realen Leben spielend auseinandersetzen und so Strategien entwickeln können, die ihnen außerhalb des Spiels helfen, mit Schwierigkeiten in ihrer Umwelt umzugehen (Mogel, 2008). Um sozial kompetent handeln zu können, bedarf es, auf seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse einzugehen und unter Berücksichtigung von sich selbst auch auf die Bedürfnisse anderer Rücksicht zu nehmen (Scheithauer, Bondü & Mayer, 2008). Diese Kompetenz wird besonders im Rollenspiel gefördert.

In den Ausführungen zu der psychomotorischen Förderung in einer Förderklasse sind all diese Punkte vertreten und es wird gezeigt, wie diese Förderung im pädagogischen Alltag umgesetzt werden kann. Somit ergibt sich aus den theoretischen Hintergründen eine praktische Umsetzungsmöglichkeit, die sich positiv auf die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken soll.

Literaturverzeichnis

- Asendorpf, J.B. & Neyer, F.J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne.
- Bischoff, A., Menke, R., Madeira Firmino, N., Sandhaus, M., Ruploh, B. & Zimmer, R. (2012). Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung (nifbe-Themenheft Nr. 12). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Brisch, K.H. (2013). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Erikson, E.H. (1989). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eliot, L. (2010). *Was geht da drinnen vor?*. Berlin: Berlin Verlag.
- Epstein, S. (1993). Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung* (S. 15-45). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fonagy, P. (2003). *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freudenreich, D., Gräßer, H. & Köberling, J. (1976). *Rollenspiel. Rollenspiellernen für Kinder und Erzieher in Kindergärten, Vorklassen und ersten Schuljahren*. Hannover: Schroedel.
- Hüther, G. (2014). Die Bedeutung der emotionalen Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns. In K. Gebauer & G. Hüther (Hrsg.), *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung* (S. 15-34). Ostfildern: Patmos Verlag der Schwabenverlag AG.
- Goleman, D. (2001). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hüther, G. (o.J.). Sich bewegen ... [Veröffentlichung]. Zugriff am 20. Juli 2016 unter <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/sich-bewegen-gerald-huether/index.php>
- Irmischer, T. (1993). Ursprünge. In T. Irmischer & K. Fischer (Hrsg.), *Psychomotorik in der Entwicklung* (S. 9-18). Schorndorf: Hofmann.
- Labuhn, U. (2011). Die Bedeutung des Spiels für die sozial-emotionale Entwicklung. KiTaFachtexte Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). (Hrsg.). Zugriff am 17.07.2016 unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=352:die-bedeutung-des-spiels-fuer-die-sozial-emotionale-entwicklung&catid=25>

- Largo, R.H. & Benz, C. (2003). Spielend lernen. In M. Papoušek. & A. von Gontard. (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. (S. 56-75). Stuttgart: Pfeiffer.
- Lemerise, E. & Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118. doi:10.1111/1467-8624.00124
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. Heidelberg: Springer.
- Oerter, R. (2003). Als-ob-Spiele als Form der Daseinsbewältigung in der frühen Kindheit. In M. Papoušek. & A. von Gontard. (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. (S. 153-173). Stuttgart: Pfeiffer.
- Papoušek, H. (2003). Spiele in der Wiege der Menschheit. In M. Papoušek. & A. von Gontard. (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. (S. 17-55). Stuttgart: Pfeiffer.
- Perren, S., Groeben, M., Stadelmann, S. & von Kitzling, K. (2008). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti. & S. Perren. (Hrsg.). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. (S. 89-107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pinquart M., Schwarzer G. & Zimmermann P. (2011). *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Röhrs, H. (1981). *Das Spiel, ein Urphänomen des Lebens*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Schäfer, G. (1983). Spiel, Phantasie und Selbstbezug. In K.J. Kreuzer (Hrsg.), *Handbuch der Spielpädagogik. Band 1*. (S. 337-355). Düsseldorf: Schwann.
- Scheithauer, H., Bondü, R. & Mayer, H. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio® (ALEPP). In T. Malti. & S. Perren. (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. (S. 145-164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheuerl, H. (1969). *Beiträge zur Theorie des Spiels*. Weinheim: Beltz.
- Schiller, F. (1989). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Simoni, H., Herren, S., Kappeler, S. & Licht, B. (2008). Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In T. Malti. & S. Perren. (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 15-34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Winnicott, D. W. (1995). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wygotski, L.S. (1981). Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. In H. Röhrs (Hrsg.), *Das Spiel, ein Urphänomen des Lebens* (S.129-146). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.

Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und emotionalem Befinden (mod. n. Perren, Groeben, Stadelmann & von Kitzling, 2008, S. 92).	11
Abb. 2: Informationsverarbeitungsmodell (mod. n. Crick und Dodge, 1994, S. 80)	12
Abb. 3: Begriffsklärung Motologie (mod. n. Zimmer, 2012, S. 20).....	31
Abb. 4: Das Spiel als selbstgesteuerte Erfahrungsintegration (mod. n. Papoušek, 2003, S. 33).	44
Abb. 5: Die drei Ebenen des menschlichen Handelns (Seiwald, 2016).	60